

SOΦΦIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 27 / julio-diciembre de 2019

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  **Crossref**
Similarity Check
Powered by iThenticate 

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.iisue.unam.mx/iresie>
- <http://iresie.unam.mx>
- <http://clase.unam.mx>

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

BASE DE DATOS SELECTIVAS



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



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



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 27, julio-diciembre de 2019. 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

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

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

EDITORA JEFA / EDITOR-IN-CHIEF

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

EDITORA ASOCIADA / ASSOCIATE EDITOR

Dra. ANA MARÍA PÉREZ ESCODA
Universidad Pontificia de Salamanca, España

COEDITORES INTERNACIONALES / INTERNATIONAL COEDITORS

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

Dr. JAVIER COLLADO RUANO
Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires (CIRET), Francia

Dr. CARLOS JESÚS DELGADO DÍAZ
Universidad de La Habana, Cuba

Dra. VIRGINIA GONFIANTINI
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR
Centro Educativo Salesiano Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense
de Madrid, España

Dr. MAURO MANTOVANI
Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia

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

Dr. JOSÉ PADRÓN GUILLÉN
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. RIGOBERTO PUPO PUPO
Universidad “José Martí” de Latinoamérica; Multiversidad: Mundo Real
“Edgar Morin” de México y Universidad de La Habana, Cuba

Dr. HÉCTOR MARCELO RODRÍGUEZ MANCILLA
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Brasil

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

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

Dr. RÓMULO IGNACIO SANMARTÍN GARCÍA
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dr. GIUSEPPE ABBÁ
Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia

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

Dr. GUSTAVO ALTAMIRANO TAMAYO
Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

Dr. JORGE ANTONIO BALLADARES BURGOS
Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

Dr. ESTEBAN BARA FRANCISCO
Universidad de Barcelona, España

Dr. ANTONIO BERNAL GUERRERO
Universidad de Sevilla, España

Dr. LUIS ANTONIO HERMOSA ANDÚJAR
Universidad de Sevilla, España

Dra. AURORA BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA
Universidad de Navarra, España

Dr. MAURICIO HARDIE BEUCHOT PUENTE
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. PATRICIA CECILIA BRAVO MANCERA
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

Dr. NELDO CANDELERO
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

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

Dra. ANA CASTRO ZUBIZARRETA
Universidad de Cantabria, España

Dr. JOSÉ CAVALCANTE LACERDA JUNIOR
Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus-Amazonas, Brasil

Dr. JESÚS CONILL SANCHO
Universidad de Valencia, España

Dr. CARLOS A. CULLEN SORIANO
Universidad de Buenos Aires, Argentina

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

Dr. ENRIQUE DOMINGO DUSSEL AMBROSINI
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. JUAN ESCAMEZ SÁNCHEZ
Universidad Católica de Valencia, España

Dr. JOSÉ RAMÓN FABELO CORZO
Universidad Autónoma de Puebla, México

Dr. RAMÓN F. FERREIRO
Nova Southeastern University (NSU), Florida, Estados Unidos

Dra. CLAUDIA FIGUEROA
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Dr. JUAN LUIS FUENTES
Universidad Complutense de Madrid, España

Dra. MARÍA GARCÍA AMILBURU
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Dr. FERNANDO GIL CANTERO
Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. JOSÉ ENRIQUE GÓMEZ ÁLVAREZ
Universidad Panamericana y Asociación Filosófica, México

Dr. JOSÉ LUIS GÓMEZ MARTÍNEZ
Universidad de Georgia, Estados Unidos

Dr. VICENT GOZÁLVEZ PÉREZ
Universidad de Valencia, España

Dr. JUAN CARLOS GRIJALVA
Assumption College, Massachusetts, Estados Unidos

Dr. PABLO MANUEL GUADARRAMA GONZÁLEZ
Universidad Central de las Villas, Santa Clara, Cuba

Dra. LUCILA GUTIÉRREZ SANTANA
Universidad de Colima, México

Dra. RUTH HEILBRONN
Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña
y UCL Institute of Education, London, United Kingdom

Dr. PÁDRAIG HOGAN
National University of Ireland, Maynooth, Irlanda

Dr. KUREETHADAM JOSHTROM
Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia

Dr. GONZALO JOVER OLMEDA
Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. SEBASTIÁN KAUFMANN SALINAS
Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile

Dr. WALTER MARCELO MADUEÑA

Instituto Superior Don Bosco, Unidad orgánica de la Universidad Católica de Angola, Costa Atlántica de África

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, Brasil

Dr. AGUSTÍN DOMINGO MORATALLA

Universidad de Valencia, España

Dr. JUAN ANTONIO NICOLÁS MARÍN

Universidad de Granada, España

Dra. NANCY OCHOA ANTICH

Investigadora Independiente, Ecuador

Dr. DIEUDONNÉ OTEKPO OLABIYI ENIYANKITAN

Institut Supérieur de Philosophie et des sciences humaines Don Bosco. Instituto Superior de Filosofía y de Ciencias Humanas Don Bosco, Togo, República Togolesa, Africa

Dra. RUTH ENRIQUETA PÁEZ GRANJA

Universidad Central del Ecuador, Quito Ecuador

Dra. CRUZ PÉREZ PÉREZ

Universidad de Valencia, España

Dr. LUIS PORTA

Universidad Nacional de Mar de la Plata, Argentina

Dr. RAFAEL REPISO CABALLERO

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España

Dr. ALBERTO ISAAC RINCÓN RUEDA

Observatorio Multidisciplinario para la construcción del Conocimiento-OBSKNOW, Colombia

Dr. LUIS ROSÓN GALACHE

Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia

Dr. DAMIAN SALCEDO MEGALES

Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. PIER CESARE RIVOLTELLA

Universidad Católica de S. Cuore di Milano é CREMIT, Italia

Dr. DAMIÁN SÁNCHEZ SÁNCHEZ

Centro Universitario de Espírito Santo (UNESC), Espírito Santo, Brasil.

Dr. MIGUEL ÁNGEL SANTOS REGO

Universidad de Santiago de Compostela, España

Dr. SANTIAGO DE PABLO CONTRERAS

Universidad de País Vasco, España

Dr. RALPH WEBER
Universidad de Basilea, Suiza

Dr. ALEJANDRO JOSÉ DE OTO
Consejo Internacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

Dr. BABU THALIATH
Jawaharlal Nehru University, New Delhi, India

Dr. JOSÉ TRANIER
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dra. TERESA YURÉN
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

CONSEJO INTERNACIONAL DE REVISORES / INTERNATIONAL REVIEWERS BOARD

Dr. (c) WILLIAM FREDY AGUILAR RODRÍGUEZ
Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

Dr. JORGE ALARCÓN LEIVA
Universidad de Talca, Chile.

Dr. MAURICIO ALBORNOZ OLIVARES
Universidad Católica del Maule, Chile.

Dr. MIGUEL ALDAMA DEL PINO
Universidad de Matanzas, Cuba.

Dra. HARLENE ANDERSON
Summer Institute, Estados Unidos.

Dr. CARLOS ÁNGEL ARBOLEDA MORA
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Dra. XIMENA DEL CONSUELO ANDRADE CÁCERES
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Dr. JOSÉ ANTONIO ANTÓN AMIANO
IES Jiménez de Quesada de Santa Fe, España.

Dr. ABEL ARAVENA ZAMORA
Universidad de Barcelona, España.

Dr. CARLOS ÁNGEL ARBOLEDA MORA
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.

Dr. CARLOS ARTURO ARIAS SANABRIA
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Dra. MARÍA MILAGROS ARMAS ARRÁEZ
C.E.I. Multilingüe Minicole, España.

Dra. MARÍA ELENA ARRIAGADA ARRIAGADA
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

Mgstr. JORGE AROS VEGA
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Dr. ALFONSO ÁVILA DEL PALACIO
Universidad Autónoma de México, México.

Dr. LORENA BASUALTO PORRA
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

Dra. DULCE MARÍA BAUTISTA LUZARDO
Universidad Central de Colombia.

Dr. CRISTIAN EDUARDO BENAVIDES
Universidad de Cuyo, Argentina.

Dr. RODOLFO MAURICIO BICOCCA
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Dr. ROBERT FERNANDO BOLAÑOS VIVAS
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dra. ALCIRA BEATRIZ BONILLA
Consejo Internacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Dr. CARMEN GLORIA BURGOS VIDELA
Universidad Autónoma de México (UNAM), México.

Dra. MARTHA BURGUET ARFELIS
Universidad de Barcelona, España.

Dra. ELIZABETH CABALÉ MIRANDA
Universidad de La Habana, Cuba.

Dra. ISABEL CANTÓN MAYO
Universidad de León, España.

Dra. MARÍA JOSÉ CARAM
Universidad Católica de Córdoba, España

Dra. ELSA BEATRIZ CÁRDENAS SEMPÉRTEGUI
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

Dr. PABLO CARRANZA
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.

Dr. CARLOS AUGUSTO CASANOVA GUERRA
Centro de Estudios Tomistas, Universidad Santo Tomás, Chile.

Dra. MARÍA INÉS CASTELLARO
Centro de Estudios Filosóficos y Teológicos, Córdoba, Argentina.

Dr. DEMIAN CASAUBON
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Mstr. JOSÉ ANTONIO CASTORINA
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

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

Dr. VINICIO ALEXANDER CHÁVEZ VACA
Universidad Internacional del Ecuador, Ecuador.

Dr. MAURICIO CHASPAL ESCUDERO
Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Dr. FRANCISCO ALONSO CHICA CAÑAS
Universidad Santo Tomás, Chile.

Dr. MAXIMILIANO BASILIO CLADAKIS
Universidad de San Martín, Buenos Aires /Argentina.

Mstr. FRANCISCO CORDERO
Universidad Tecnológica de Chile.

Dra. (c) YOSKIRA NAYLETT CORDERO DE JIMÉNEZ
Universidad de Carabobo, ciudad de Valencia, Estado de Carabobo, Venezuela,

Dr. JAVIER CORONA FERNÁNDEZ
Universidad de Guanajuato, México.

Dr. ANTONIO CORREA IGLESIAS
Universidad de Miami, Estados Unidos.

Dr. ANTONIO CREMADES BEGINES
Universidad de Sevilla, España.

Dr. MIGUEL FRANCISCO CRESPO
Escuela Latinoamericana de Pensamiento y Diseños Sistémicos, Colombia.

Dr. RICHARD DE LA CUADRA
Xavier Educational Academy, Estados Unidos.

Dra. JANICE DEFEHR
The Taos Institute, Brasil.

Dr. BALAGANAPATHI DEVARAKONDA
Dravidian University, Kuppam, India.

Dr. JORGE AURELIO DÍAZ
Universidad Católica de Colombia.

Dra. ANDREA ALEJANDRA DÍAZ
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos, Argentina.

Dr. JAVIER ECHENIQUE SOSA
Universidad Andrés Bello, Chile.

Dr. JAVIER ECHEVERRÍA
Universidad Politécnica de Madrid, España.

Dr. OMAR ESCALONA VIVAS
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela.

Dra. CHAXIRAXI MARÍA ESCUELA CRUZ
Universidad de La Laguna, Tenerife, España.

Dr. LUCIANO ESPINOZA RUBIO
Universidad de Salamanca, España.

Dr. JAVIER ALEJANDRO ESPINOZA SAN JUAN
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Dra. INÉS FERNÁNDEZ MOUJÁN
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dr. HORACIO FERREYRA
CONICET, Argentina.

Dr. RODRIGO FIGUEROA WEITZMAN
Universidad Andrés Bello, Chile.

Dr. ERNESTO FLORES SIERRA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Dr. CRISTÓBAL FRIZ ECHEVERRÍA
Universidad de Santiago de Chile.

Dr. ROBERTO AGUSTÍN FOLLARI
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Dr. DANTE AUGUSTO GALEFFI
Universidad Federal de Bahía, Brasil.

Dr. WENCESLAO GARCÍA PUCHADES
Universidad de Valencia, España.

Dr. JONATHAN GARCÍA CAMPOS
Universidad Juárez del Estado de Durango, México.

Dr. JEAN CARLOS GARCÍA ZACARÍAS
Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Dra. TERESA GARGIULO
Universidad de Congreso, Argentina.

Dra. ALEIDÁ CAROLINA GELPÍ ACOSTA
Universidad de Puerto Rico en Bayamón, Puerto Rico

Dr. FABIÁN GIMÉNEZ GATTO
Instituto de Profesores Artigas, Uruguay.

Dra. LAURA GIOSCIA
Universidad de la República, Uruguay.

Dr. FACUNDO GIULIANO
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dr. JUAN DAVID GÓMEZ OSORIO
Universidad de Antioquia, Colombia.

Dr. JOSÉ DOMINGO GÓMEZ ROZAS (TXOMIN)
Universidad de País Vasco, España.

Dr. JOSÉ LUIS GONZÁLEZ GERALDO
Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Dra. LUCERO GONZÁLEZ
Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Dr. JAVIER GONZÁLEZ SOLAS
Universidad Complutense de Madrid, España.

Dra. YULIANA GÓMEZ ZAPATA
Tecnológico de Antioquia, Colombia.

Dra. MARÍA CORNELIA GOTTSCHALK CRISTIANE
Universidade de São Paulo, Brasil.

Dr. JAVIER GARCÍA CALANDÍN
Universidad de Valencia, España.

Dra. GABRIELA GRAJALES GARCÍA
Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), México.

Dr. JAVIER GUARDADO MENDOZA
Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, México.

Dr. SAMUEL GUERRA BRAVO
Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Dr. JÓNAS GUSTAFSSON
Investigador Independiente, Dinamarca.

Dr. ERNESTO ANDRÉS HERMANN ACOSTA
Universidad Indoamérica, Ecuador.

Mstr. NADIA HERNÁNDEZ SOTO
Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano, México.

Dr. FRANCISCO JAVIER HERRERO HERNÁNDEZ
Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), España.

Dr. ÉDISON FRANCISCO HIGUERA AGUIRRE
Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Dr. JOSÉ RAMÓN HOLGUÍN BRITO
Asociación de Rectores de Universidades del Caribe y América, ARCA, República Dominicana y Estados Unidos.

Dr. ANDRÉ HUBERT ROBINET
Universidad Católica del Norte-Antofagasta, Chile.

Dr. FELIPE MARTÍN HUETE
Universidad de Granada, España.

Dr. DAMIÁN ISLAS MONDRAGÓN
Universidad Juárez del Estado de Durango, México.

Mstr. LILIAN JARAMILLO NARANJO
Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador.

Dr. JOHN CHRISTOPHER KOMMALAPUDI
Ethiopian Civil Service University, Etiopía.

Dr. GUILLERMO LARIGUET
Universidad Nacional de Córdoba, España.

Dr. CAMILO LARREA OÑA
Investigador Independiente, Ecuador.

Dr. XAVIER LAUDO
Universitat Oberta de Catalunya, España.

Dr. HEBER LEAL JARA
Universidad de Concepción, Chile.

Dra. NATALIA LERUSSI
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dr. ORLANDO LIMA
Universidad Autónoma de México (UNAM), México.

Dr. IDALMIS LÓPEZ SANCHEZ
Instituto Latinoamericano y Caribeño, Cuba.

Mstr. LUIS RODOLFO LÓPEZ MOROCHO
Ministerio de Educación, Ecuador.

Dr. (c) CRISTIAN LÓPEZ
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dr. JULIO LÓPEZ SACO
Universidad Central de Venezuela.

Dra. INMACULADA LÓPEZ FRANCÉS
Universidad de Valencia, España.

Dr. SAMUEL LÓPEZ OLVERA
Universidad Pedagógica Nacional, México.

Dra. MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela, España.

Dr. JOSÉ FELIZ LOZANO AGUILAR
Universidad Politécnica de Valencia, España.

Dra. MARÍA LUJÁN CHRISTIANSEN
Universidad de Guanajuato, México.

Dra. GLORIA LUQUE MOYA
Centro María Zambrano Asociado a la UNED, España.

Dra. DELIA MANZANERO
Red Europea de Alumni, España.

Dra. JOSSEILIN JASENKA MARCANO ORTEGA
Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello, Venezuela.

Dra. INÉS MÁRQUEZ
Universidade Federal de Bahia, Brasil.

Dr. XICOTÉNCATL MARTÍNEZ RUIZ
Revista Innovación Educativa, México.

Dr. JETHRO MASÍS
Universidad de Costa Rica.

Dra. CLAUDIA MARÍA MAYA FRANCO
Universidad de Medellín, Colombia.

Dr. ITZEL MAYANS
Universidad Autónoma de México (UNAM), México.

Dr. AQUILES JOSÉ MEDINA
Universidad Bolivariana de Venezuela.

Dr. AQUILES MEDUBA
Universidad Bolivariana de Venezuela.

Dr. OSCAR MEJÍA QUINTANA
Universidad Nacional de Colombia.

Dra. JULIANA MERÇON
Universidad Veracruzana, México.

Dra. PAULA CRISTINA MIRA BOHÓRQUEZ
Universidad de Antioquia, Colombia.

Dr. JESÚS MOLINA
Universidad de Murcia, España.

Dr. MAURICIO MOLINA GALLARDO
Universidad de Costa Rica.

Dr. EDUARDO GABRIEL MOLINO
Instituto Alicia M. de Justo, Buenos Aires, Argentina.

Dr. AGOSTINO MOLTENI
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Dra. LAURA ELIZABETH MONTENEGRO
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dr. JUAN DIEGO MOYA
Universidad de Costa Rica.

Dr. ENRIQUE V. MUÑOZ PÉREZ
Universidad Católica de Maule, Chile.

Dr. RAFAEL NIÑO DE ZEPEDA G
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

Dr. MATÍAS OROÑO
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dra. ANDREA PAULA OROZCO
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Argentina.

Dr. DELFÍN ORTEGA SÁNCHEZ
Universidad de Burgos, España.

Dra. DORYS NOEMI ORTIZ GRANJA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Dr. JOSÉ MANUEL OSORIO
Universidad San Ignacio de Loyola, Perú

Dra. YANET PADILLA CUELLAR
Universidad Central “Marta Abreu”, Cuba.

Dr. DANIEL VICENTE PALLARES DOMÍNGUEZ
Universitat Jaime I, España.

Dra. DIANA MELISA PAREDES OVIEDO
Universidad de Antioquia, Colombia.

Dr. ÁLVARO JULIO PELÁEZ CEDRÉS
Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Dr. LUIGI PELLEGRINO
Diócesis de Zacapa, Guatemala.

Dr. SERGIO PÉREZ CORTÉS
Universidad Autónoma de México, Iztapalapa, México.

Dra. ANDREA VERÓNICA PÉREZ
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Dr. ALIPIO OMAR PÉREZ JACINTO
Universidad de Ciencias Pedagógicas Rubén Martínez Villena de La Habana., Cuba.

Dr. ANTONIO PÉREZ
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela.

Dra. MICHAEL A. PETERS
University of Waikato, Nueva Zelanda.

Dr. EDGAR OSVALDO PINEDA
Universidad Santo Tomas de Villavicencio, Colombia.

Dr. IVÁN ALFONSO PINEDO CASTILLO
Universidad Nacional de Colombia.

Dr. EDWARD ANDRÉS POSADA GÓMEZ
Pontificia Universidad Bolivariana, Colombia.

Dra. MIRIAM PRIETO

Universidad Autónoma de Madrid, España.

Dr. XAVIER PUIG PEÑALOSA

Universidad del País Vasco, España.

Dr. LUIS GUILLERMO QUIJANO RESTREPO

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Dr. PABLO HERNANDO JOSÉ QUINTANILLA PÉREZ

Universidad Católica del Perú.

Dr. CIRO DIEGO RADICELLI GARCÍA

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.

Dr. VICENTE RAGA ROSALENY

Universidad de Antioquia, Colombia.

Mstr. SANDRA LIGIA RAMÍREZ OROZCO

Universidad Católica de Colombia.

Dr. JOSÉ ANTONIO RAMÍREZ DÍAZ

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, México.

Dra. EVA REYES GACITÚA

Universidad Católica del Norte, Chile.

Dr. JAVIER GUSTAVO RÍO

Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina

Dra. RUTH SELENE RÍOS ESTRADA

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México.

Dra. SUSIE RIVA MOSSMAN

Creighton University, Omaha, United States

Dr. JOSÉ ALBERTO RIVERA PIRAGULA

Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, España.

Dra. ANGÉLICA MARÍA RODRÍGUEZ ORTIZ

Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.

Dr. MARIANO LUIS RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

Universidad Complutense de Madrid, España.

Dr. FRANCISCO RODRÍGUEZ LESTERGAS

Universidad de Santiago de Compostela, España.

Dr. PEDRO RODRÍGUEZ ROJAS

Universidad Simón Rodríguez, Venezuela.

Dra. LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ

Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Dr. MIGUEL GIOVANNY ROMERO FLORES

Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), Ecuador.

Dr. JAVIER ROMERO
Universidad de Salamanca, España.

Dra. CLARA ROMERO PÉREZ
Universidad de Huelva, España.

Dr. JULIO ERNESTO RUBIO BARRIOS
Tecnológico de Monterrey, México.

Dra. MARÍA JOSÉ RUBIO
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ibarra, Ecuador.

Dr. ADELMO SABOGAL PADILLA
Academir Charter School Miami, Estados Unidos

Dr. CARLOS SKLIAR
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Dr. CARLOS SANHUEZA
Universidad de Chile.

Dr. FREDDY ORLANDO SANTAMARÍA VELASCO
Pontificia Universidad Bolivariana, Colombia

Dr. JACIR SANSÓN JUNIOR
Universidad Espirito Santo, Brasil.

Dra. NANCY SANTANA
Revista Ágora-Trujillo, Venezuela.

Mstr. DALIA SANTA CRUZ VERA
Universidad Católica de Colombia.

Dr. RICARDO FLORENTINO SALAS ASTRAÍN
Universidad Católica de Temuco, Chile.

Dr. ÁNGEL ALONSO SALAS
CCH Azcapotzalco, UNAM, México

Dr. RAÚL FRANCISCO SEBASTIÁN SOLANES
Universidad de Valencia, España.

Dr. VICENTE SERRANO MARÍN
Universidad Autónoma de Chile.

Dra. NATALIA SGRECCIA
Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Dr. JOSÉ EMILIO SILVAJE APARISI
Universidad de Valencia, España.

Mstr. VERÓNICA PATRICIA SIMBAÑA GALLARDO
Universidad Tecnológica Equinoccial/Universidad Central del Ecuador.

Mstr. SANDRA SIQUEIRA
Facultad Salesiana Don Bosco Manaus - Amazonas - Brasil.

Dr. ORLANDO SOLANO PINZÓN
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Dr. DAVID ALFONSO SOLÍS NOVA
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Dra. CAROL DEL CARMEN TERÁN GONZÁLEZ
Universidad de Los Andes, Venezuela.

Dr. IVÁN GREGORIO TORRES PACHECO
Universidad de Carabobo, Venezuela.

Dr. JOSÉ MANUEL TOURINÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago de Compostela, España.

Dr. JESÚS TURISO SEBASTIÁN
Universidad Veracruzana, México.

Mstr. MANUEL ANTONIO UNIGARRO GUTIÉRREZ
Universidad Cooperativa de Colombia.

Dr. MARIANO ERNESTO URE
Universidad Católica Argentina.

Dra. MÓNICA ELIZABETH VALENCIA
Universidad de Carabobo, Venezuela.

Dr. IVÁN DANIEL VALENZUELA MACARENO
Universidad Libre, Colombia.

Dr. CARLOS EDUARDO VALENZUELA
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Dr. JESÚS VALVERDE BERROCOSO
Universidad de Extremadura, España.

Dr. SERGIO OCTAVIO VALLE MIJANGOS
Universidad Tecnológica de Tabasco, México.

Mstr. MIRTA ALA VARGAS PÉREZ
Universidad del Valle de Puebla, México.

Mstr. ANABELLA BEATRIZ VÁZQUEZ MORALES
Universidad de la República, Uruguay.

Dra. VICTORIA VÁSQUEZ VERDERA
Universidad de Valencia, España.

Dra. MARCELA VENEBRA MUÑOZ
Universidad Autónoma del Estado de México.

Dra. JESSICA LOURDES VILLAMAR MUÑOZ
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dr. MARCELO VILLAMARÍN CARRASCAL
Pontificia Universidad Católica de Ecuador.

Dra. CARMEN VÍLLORA SÁNCHEZ

Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación
Don Bosco, España.

Dr. JUAN PABLO VIOLA

Universidad de Piura, Perú.

Dr. FRANK BOLÍVAR VITERI BAZANTE

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Mstr. EDUARD MAURICIO WONG JARAMILLO

Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia, Colombia.

Dr. JAIME YÁÑEZ CANAL

Universidad Nacional de Colombia.

Dr. JOSÉ MARÍA ZAMORA CALVO

Universidad Autónoma de Madrid, España.

Dr. HAIBO ZENG

Communication University of China.

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 Toukoudidis;

Marco Gutiérrez Campos y Wilson Verdugo

Gestión técnica y divulgación: Jefferson Alexander Moreno Guaicha

CONSEJO DE PUBLICACIONES / PUBLISHING BOARD

Javier Herrán Gómez, sdb
PRESIDENTE

Juan Pablo Salgado

Juan Bottasso Boetti, sdb

José Juncosa Blasco

Floralba Aguilar Gordón

René Unda Lara

Jaime Padilla Verdugo

Sheila Serrano Vincenti

Fabrizio Freire Morán

John Calle Sigüencia

Betty Rodas Soto

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

Cuenca - Ecuador

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral,
N.º 27, julio-diciembre de 2019.

Editora Jefa:

Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordón

Diseño: Editorial Universitaria Abya-Yala.

Av. 12 de Octubre N22-22 y Wilson UPS-Bloque A.

Telf.: (+593 2) 2 506 247, Quito-Ecuador.

Correo electrónico: editorial@abyayala.org

Impresión: Centro Gráfico Salesiano (Antonio Vega Muñoz 10-68 y General Torres).

Telf.: (+593 7) 2 831 745, Cuenca-Ecuador.

Correo electrónico: centrograficosalesiano@lins.com.ec

CÓDIGO ÉTICO

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

Compromisos de los autores

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



intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas. Los autores también deben indicar cualquier financiación de agencias y/o de proyectos de los que surge el artículo de la investigación.

- **Errores en los artículos publicados:** Cuando un autor identifica en su artículo un importante error o una inexactitud, deberá inmediatamente informar a los editores de la revista y proporcionarles toda la información necesaria para listar las correcciones pertinentes en la parte inferior del mismo artículo (siempre en nota al margen, para no alterar la publicación).
- **Responsabilidad:** La responsabilidad del contenido de los artículos publicados en «Sophia» son exclusivas de los autores. Los autores se comprometen también a que se ha realizado una revisión de la literatura científica más actual y relevante del tema analizado, teniendo presente de forma plural las diferentes corrientes del conocimiento.



Compromisos de los revisores

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

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



Compromiso de los editores

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

torial se comprometen a la confidencialidad de los manuscritos, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso.

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



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

CODE OF CONDUCT

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

Authors' commitments

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



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

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



Commitments of reviewers

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

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

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



Commitment of publishers

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

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

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



POLÍTICA SOCIAL ABIERTA

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



1. Derechos de autor

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

- 1.1. La Universidad Politécnica Salesiana (RUC: 0190151530001) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Ecuador, por lo cual se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que:
 - 1.1.a. Se cite la autoría y fuente original de su publicación (revista, editorial, URL y DOI de la obra).
 - 1.1.b. No se usen para fines comerciales u onerosos.
 - 1.1.c. Se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.
- 1.2. La publicación otorgará a cada artículo un Digital Object Identifier (DOI). Ejemplo: Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las Técnicas de Gestión en la mejora de las decisiones administrativas. Sophia, 6(12), 199-213. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

2. Política de Acceso Abierto

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

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

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

3. Derecho de los lectores

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



4. Publicación automática

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

5. Archivado

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

6. Legibilidad en las máquinas e interoperabilidad

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

OPEN SOCIAL POLICY

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



35



1. Copyright

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

- 1.1. The Universidad Politécnica Salesiana (RUC: 0190151530001) Preserves the copyrights of the published works, and favors and allows their re-use under the Creative Commons Attribution-Non-commercial-No Derivative Works 3.0 Ecuador license, for which they may be copied, used, distributed, transmitted And publicly display, provided that:
 - 1.1.a. The authorship and original source of their publication is cited (magazine, editorial, URL and DOI of the work).
 - 1.1.b. Do not use for commercial or onerous purposes.
 - 1.1.c. The existence and specifications of this license are mentioned.
- 1.2. The publication will grant each item a Digital Object Identifier (DOI). Example:

2. Open Access policy

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

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

3. Right of readers

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



4. Automatic publishing

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

5. Archiving

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

6. Machine readability and interoperability

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



ONTOLOGÍA DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN
ONTOLOGY OF LANGUAGE IN EDUCATION

SUMARIO

<i>Editorial</i>	41-48
------------------------	-------

ARTÍCULOS/ARTICLES

ARTÍCULOS RELACIONADOS CON EL TEMA CENTRAL

Articles related to the central theme

LA ONTOLOGÍA HISTÓRICA COMO HORIZONTE PARA LA EDUCACIÓN

The historical ontology as a horizon for education

Samuel Guerra Bravo 51-76

ONTOLOGÍA DEL LENGUAJE, ¿UN NUEVO DISPOSITIVO

PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO NEOLIBERAL?

Ontology of language, a new device for the construction
of the neoliberal subject?

*Héctor Marcelo Rodríguez Mancilla, Marcela Eliana Betancourt Sáez
y Ana María Barrientos Rojas* 77-104

ONTOLOGÍA Y LENGUAJE: VERDAD Y SENTIDO

EN EL UMBRAL DE LAS DOS CULTURAS

Ontology and language: truth and meaning
on the threshold of the two cultures

Javier Corona Fernández 105-140

LENGUAJE Y REFERENCIA

Language and reference

Babu Thaliath 141-166

LA VOZ Y EL EXCESO: APROXIMACIONES ESPECULATIVAS,

ÉTICO-POLÍTICAS Y EDUCATIVAS A LA ORALIDAD

Voice and excess: speculative, ethical-political
and educational approaches to orality

Pedro Bravo Reinoso 167-184

MISCELÁNEOS/ MISCELLANEOUS

LA ESCUCHA COMO APERTURA EXISTENCIAL QUE POSIBILITA

LA COMPRENSIÓN DEL OTRO

The listening as existential openness that allows
the understanding of the other

Darwin Joaqui Robles y Dorys Noemy Ortiz Granja 187-215

39



LA (RE)INVENCION DEL PASADO COMO GESTO DE (DES)COMPOSICION DE LA PEDAGOGIA (Re)invention of the past as a gesture to (de) compose Pedagogy <i>Francisco Ramallo</i>	217-236
FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DEL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS COMO REFERENTE PARA SUPERAR PROBLEMÁTICAS EN CONTEXTOS EMERGENTES Ontological foundations of finnish educational system as reference for overcoming problems in emerging contexts <i>Jefferson Alexander Moreno Guaicha</i> <i>y Floralba Del Rocío Aguilar Gordón</i>	237-266
EL CONCEPTO DE PENSAMIENTO CRÍTICO SEGÚN ESTUDIANTES CHILENOS DE PEDAGOGIA The concept of critical thinking according to Chilean preservice teachers <i>Claudio Heraldo Díaz-Larenas, Carlos Javier Ossa-Cornejo,</i> <i>Maritza Roxana Palma-Luengo, Nelly Gromiria Lagos-San Martín</i> <i>y Javiera Ignacia Boudon Araneda</i>	267-288
COMPROMISO EXISTENCIAL CON LA ENSEÑANZA Existential commitment with teaching <i>Graciela Flores y Luis Porta</i>	289-311
NORMAS EDITORIALES / EDITORIAL GUIDELINES	315-359
CONVOCATORIAS 2019 - 2025 / ANNOUNCEMENTS 2019 - 2025	362-371



EDITORIAL

El ser de la Revista

La Revista Sophia tiene el agrado de presentar la publicación del número 27 de su colección. Este número tiene como columna vertebral de su reflexión a la *Ontología del Lenguaje en la Educación*, un tema complejo, polisémico y atractivo a la vez; una cuestión que permite re-pensar el ser mismo de la ontología, del lenguaje y de la educación como elementos sustanciales que remiten a la comprensión de una única realidad: el ser humano entendido como un sujeto en su ser y en su estar en el mundo.

El ser mismo del lenguaje en la educación se encuentra estrechamente vinculado al ser y al existir del ser humano en la medida que la realidad es una totalidad dinámica que integra un conjunto de construcciones mentales y de acciones reales; un conjunto de interacciones diversas surgidas de la relación existente entre sujetos y entre sujeto-objeto. En este sentido, la ontología se presenta como un mecanismo para la interpretación del sentido y del significado del ser humano en relación con lo otro, con el contexto social, educativo, cultural y con los demás seres que se encuentran en el entorno, todo esto mediado por el lenguaje como elemento esencial para la comunicación.

De modo que hablar de *Ontología del lenguaje en la educación* implica entender a una particularidad de la ontología general aplicada a la educación lo que en última instancia direcciona de modo cíclico a la comprensión del sujeto que comunica su ser, su pensamiento, su sentir auxiliado de las herramientas que le proporciona la educación la cual se convierte en una nueva forma de lenguaje que propicia transformaciones en el sujeto y en el contexto.

Para sustentar lo afirmado, es preciso acudir a las reflexiones realizadas por Rafael Echeverría (2005) quien al referirse a la ontología del lenguaje considera que en ella se encuentran “tres postulados básicos” (p. 20), mismos que se exponen del siguiente modo: “1. Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos; 2. Interpretamos al lenguaje como generativo; 3. Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él” (p. 20). Desde esta perspectiva, realizando un breve análisis de los postulados referidos se puede manifestar que:



1. Se interpreta al ser humano como un ser exclusivamente lingüístico por cuanto gracias al lenguaje puede comprenderse a mismo y a los demás, sin embargo, es preciso tener presente que si bien es cierto el lenguaje es una parte importante para entender al ser humano, no todo se reduce a él, también hay otras dimensiones fundamentales que deben ser valoradas si se parte del criterio de que el ser humano es un ser de realidades, es un ser situado en el mundo y consciente de él.

En este sentido, el mismo Rafael Echeverría (2005) reconoce que el lenguaje no agota la multidimensionalidad del sujeto y que al contrario hay otros dominios que deben ser considerados: “el dominio del cuerpo, el dominio de la emocionalidad y el dominio del lenguaje” (p. 21), estos dominios permitirían una comprensión más amplia y diversa del fenómeno humano y de sus diversas manifestaciones.

2. Se interpreta al lenguaje como generativo en la medida que el ser humano es capaz de modificar lo que actualmente posee, cuando es capaz de “describir lo que percibimos (el mundo exterior) o “expresar lo que pensamos o sentimos (nuestro mundo interior)” (Echeverría, 2005, p. 22). Desde este enfoque se pretende reconstruir la concepción de lenguaje abandonando los postulados propios de la visión tradicional del lenguaje. En términos de Echeverría (2005) el lenguaje genera ser.

A título personal se asevera que el lenguaje efectivamente es generativo y en este sentido, es activo, creativo, relacional y transformativo, responde a un contexto espacio-temporal por cuanto está vinculado al ser humano y es a la vez sujeto al dinamismo de la historia y de todo el quehacer humano.

3. Se interpreta que “los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él” (Echeverría, 2005, p. 23); aspecto que implica pensar de modo diferente a lo que pensaba la tradición para la que cada individuo nace con cierta forma de ser, con algo permanente, innato; al contrario, desde la ontología del lenguaje se entiende que la vida es el lugar en donde los individuos se descubren a sí mismos, que los procesos vitales nos permiten descubrir nuestro ser y nuestra esencia real con lo que queda en entredicho la idea de que el ser humano sea una forma de ser determinada, permanente y definida. El ser humano puede hacerse desde el lenguaje, aspecto que explica el sentido de su ser en el mundo. En todo caso, con lo expuesto se confirma la aseveración inicial de que la base fundamental de la ontología del lenguaje es el mismo ser humano en contexto, el ser humano que se transforma, que hace historia y que se construye de manera constante.



Y entonces, ¿Qué podemos decir acerca de la Ontología del Lenguaje en la Educación? ¿Qué es lo que sabemos y qué es lo que desconocemos del lenguaje educativo? ¿Cuál es el sentido del ser del lenguaje en la educación? ¿Cómo saber cuál es el significado mismo del ser del lenguaje en la educación? ¿Cómo interpretamos a la ontología del lenguaje en la educación? ¿Cuál es el origen y el sentido histórico de la ontología? ¿Cuáles son las manifestaciones de la ontología? ¿Cómo interpretamos a la ontología en general, a la ontología del lenguaje y a la ontología del lenguaje en la educación? ¿Cómo entender al ser, a la verdad y al lenguaje en el proceso educativo? ¿Los seres humanos son realmente seres lingüísticos? ¿Cuáles son las bondades y limitaciones de entender al ser humano como un ser lingüístico en la educación? ¿Cuál es la relación existente entre ser-razón-lenguaje y acción educativa? Son algunas cuestiones que se discuten en las páginas de los diez manuscritos presentados en este número 27 de Sophia, mismos que se organizan equitativamente en dos secciones: una en la que consta los documentos referidos a la temática central y otra que agrupa a los manuscritos de carácter misceláneo. A continuación, se da a conocer los diversos enfoques y perspectivas sobre la temática objeto de estudio.

Inicia el proceso de reflexión el artículo *La ontología histórica como horizonte para la educación*, presentado por el filósofo ecuatoriano Samuel Guerra Bravo, en él considera que la educación siempre estuvo ligada a la filosofía, a la cuestión del ser, a la metafísica, se pregunta ¿qué es lo que ha sucedido luego del fin de la metafísica?, se cuestiona ¿si el ser se ha manifestado del mismo modo en todos los ámbitos históricos? El autor considera que la filosofía en América Latina no puede acogerse a su ‘final’ europeo, porque la cuestión del ser y de los entes ha tenido determinaciones específicas ligadas a la metafísica como horizonte teórico de dominio, en tal sentido, en el artículo se propone una visión decolonial que critique la función tradicional de la metafísica y que piense las condiciones de una ontología histórica que saque a luz las posibilidades de una reconstitución del Ser y del Lógos. A decir del autor, “la ontología histórica aparece entonces como nuevo horizonte para la propia existencia y para la educación”.

Transita este camino del pensamiento, el documento *Ontología del lenguaje, ¿un nuevo dispositivo para la construcción del sujeto neoliberal?* elaborado por Héctor Marcelo Rodríguez Mancilla, Marcela Eliana Betancourt Sáez y por Ana María Barrientos Rojas, en este manuscrito se analiza las implicaciones de la ontología del lenguaje y el aprendizaje transformacional para la educación y para la reproducción del orden so-



cial. Los autores consideran que estas formulaciones pueden ser entendidas como un nuevo dispositivo de subjetivación neoliberal que interioriza la noción de rendimiento a partir del reduccionismo lingüístico. En el artículo se contrastan las premisas fundantes de la ontología del lenguaje con experiencias de aprendizajes críticos de universitarios y universitarios militantes chilenos y con experiencias educativas desarrolladas por el movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra de Brasil.

En el recorrido intelectual de la temática central, se encuentra el artículo *Ontología y lenguaje: verdad y sentido en el umbral de las dos culturas*, construido por el filósofo mexicano Javier Corona Fernández. El documento propone una exploración de las implicaciones existentes entre lenguaje y ontología desde dos tradiciones diferentes: los alcances del enunciado científico y las relaciones entre significado y verdad, a decir de su autor, el conocimiento como la actividad de describir un mundo formado por hechos particulares; y, la consideración histórica cuya finalidad es comprender la realidad multiforme en la que el lenguaje no enuncia sólo hechos sino que construye un sentido de mundo en el que la vida humana encuentra los elementos significativos de su realidad concreta.

El dinamismo intelectual avanza con las reflexiones expuestas en el documento *Lenguaje y referencia*, estructurado por filósofo hindú Babu Thaliath. El autor sostiene que al igual que la cognición, el lenguaje en el que se expresa la cognición tiene en principio una función de la síntesis, es decir, una función de conectar el sujeto conocedor con el objeto de la cognición. El lenguaje permite al sujeto humano tener acceso epistémico al objeto, que en su forma y función constituye la referencialidad necesaria del lenguaje mismo. La cognición debe referirse inevitablemente al objeto de conocimiento en el modo de accesos pre-lingüístico-sensoriales y abstracto-conceptuales, como lo destaca claramente Kant en su noción básica de la naturaleza sintética y la estructura del conocimiento conceptual. Sostiene que en el proceso de cognición, el sujeto debe tener un acceso epistémico a lo particular; sin embargo, la cognición conceptual se aparta de lo particular y se dirige a una idea universal general. La ambigüedad entre el acceso referencial y la salida referencial en la cognición requiere una suplementación necesaria de lo abstracto-lógico a través del conocimiento pre-lingüístico-sensorial o estético, como destaca Alexander G. Baumgarten en su doctrina de la cognición sensorial (cognitio sensitiva) y de la verdad estética-lógica.

En el devenir reflexivo sobre la temática central propuesta sigue el manuscrito *La voz y el exceso: aproximaciones especulativas, ético-políticas y educativas a la oralidad* realizado por el investigador Pedro Bravo Rei-



noso. El documento explora acerca de la voz entendida como un componente poco atendido en el campo de la filosofía del lenguaje, se respalda en el aparataje teórico de dos representantes del psicoanálisis esloveno, Slavoj Žižek y Mladen Dólar. El autor pretende mostrar que la voz es un componente de la comunicación que se resiste a su inscripción dentro de la cadena significante; sostiene que la voz encierra en su núcleo un componente que muestra la brecha antagónica de lo social, lo cual permitiría renegociar los sentidos que ordenan lo social. El manuscrito presenta una reflexión filosófica de carácter dialéctico sobre el fenómeno de la voz, explora aspectos especulativos, éticos, políticos y educativos concernientes a este fenómeno, lo que pretende aportar a una comprensión de la oralidad por encima de sus aspectos instrumentales en la comunicación. La estructuración del artículo se apoya en ejemplos del contexto educativo contemporáneo, en los que se muestra la manera en que la voz irrumpe en la educación como un elemento de naturaleza política.



En esta dinámica de pensamiento, dentro de la sección de Misceláneos, se inscribe el artículo *La escucha como apertura existencial que posibilita la comprensión del otro*, elaborado por el investigador colombiano Darwin Joaquín Robles y por la ecuatoriana Dorys Noemy Ortiz Granja. El documento aborda el tema de la escucha como eje central de una apertura existencial que favorece la comprensión del otro. Los autores reflexionan acerca del lenguaje y sus posibilidades. El objetivo principal de esta propuesta es resaltar el valor que la escucha tiene para alcanzar la comprensión del otro y la construcción de relaciones dialógicas entre seres humanos. Para ello, los autores hacen un recorrido descriptivo acerca del lenguaje y sus características, resaltando sus dos componentes: el habla y la escucha como un proceso interrelacionado para poder comprender su papel en la construcción de narrativas vinculares entre los seres humanos.

Dentro de esta misma sección de los Misceláneos, se ubica el manuscrito *La (re)invención del pasado como gesto de (des)composición de la Pedagogía*, desarrollado por el argentino Francisco Ramallo. El autor sostiene que el registro del pasado en la educación suele olvidar su potencia pedagógica, construyendo paradójicamente relatos fosilizados y nostálgicos. Sin embargo el cruce matricial de la investigación narrativa y la pedagogía crítica convoca a componer historias que vigorizan y habitan un pasado más sensible y amable con la vida. El texto se propone perturbar las perspectivas clásicas de la Historia de la Educación con la intención de intervenir en la colonialidad y la normalización de la legitimidad de 'el' relato educativo. El objetivo del manuscrito es (re)inventar un pasado —el del bachillerato argentino—, a partir de una metodología de

investigación narrativa —que pondera tanto los datos del campo como las reflexiones sobre qué se realiza con ellos—; trasgrediendo sus formas e invirtiendo su enunciación como un modo de propiciar gestos que se encaminen a lo que aquí se denomina (des)composición de la pedagogía.

En esta misma directriz sigue el estudio *Fundamentos ontológicos del sistema educativo finlandés como referente para superar problemáticas en contextos emergentes*, construido por Jefferson Alexander Moreno Guaicha y por quien suscribe. El trabajo surge como consecuencia de las reflexiones realizadas en torno al fracaso de modelos educativos exteriores aplicados en contextos emergentes sin considerar la propia realidad de los pueblos. El objetivo del manuscrito es analizar los fundamentos ontológicos del sistema educativo finlandés con miras a identificar los principales referentes para superar problemáticas concretas de la realidad educativa en sociedades emergentes.

46



El proceso reflexivo encuentra su espacio en el territorio chileno representado por la investigación *El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía*, ejecutado por Claudio Heraldo Díaz-Larenas; Carlos Javier Ossa-Cornejo; Maritza Roxana Palma-Luengo; Nelly Gromiria Lagos-San Martín; y, Javiera Ignacia Boudon Araneda. El manuscrito analiza el concepto de pensamiento crítico según la perspectiva de un grupo de estudiantes de pedagogía provenientes de una universidad chilena. Las respuestas recogidas por los autores del documento fueron analizadas utilizando la estrategia del análisis de contenido, la cual permitió generar diferentes categorías.

Este número 27 de la revista concluye con la investigación titulada *Compromiso existencial con la enseñanza*, desarrollada por Graciela Flores y Luis Porta. Sus autores sostienen que uno de los hallazgos principales de un estudio interpretativo realizado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina fue el compromiso existencial con la enseñanza, de modo que en busca de comprensión de la dimensión ética de la enseñanza universitaria se estudian las narrativas y las prácticas de enseñanza de una profesora memorable de Filosofía quien fuera elegida como ejemplo de buena enseñanza. El compromiso existencial de la docente está presente en sus expresiones y en sus prácticas que se inscriben en el ‘modelo del reconocimiento’. El entramado interpretativo aborda materiales procedentes de una articulación metodológica entre el enfoque biográfico narrativo y la investigación etnográfica en educación.

Aquí finaliza el esbozo de la presentación de los contenidos abordados en la presente publicación de la revista. Se invita a reflexionar en torno a las ideas, los párrafos, las páginas y en la totalidad de los manus-

critos presentados en este número 27 de la revista con miras a la generación de nuevas inquietudes intelectuales que motiven a la investigación y a la proposición de teorías y postulados filosóficos referenciales que procuren responder a las nuevas necesidades del sujeto y del contexto de la actualidad.

El quehacer de la Revista

Resulta gratificante comprender que el tiempo transcurrido desde el surgimiento de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación hasta la actualidad no ha sido en vano, su dinamismo se ha visto respaldado por la favorable acogida por parte del lector de los diferentes contextos geográficos, culturales e intelectuales, y sobre todo, se ha visto fortalecido por las interesantes contribuciones realizadas por investigadores de los diversos continentes.

El impulso experimentado por la Revista ha obligado a realizar una serie de transformaciones cuali-cuantitativas evidenciadas en su perfil, en la normativa, en la presentación de su contenido, en la estructura del equipo editorial, en los mecanismos de gestión y de divulgación. Es así como, en la actualidad el Consejo Científico de la Revista se encuentra conformado por 60 profesionales, investigadores, filósofos, educadores y especialistas en áreas vinculadas a la filosofía de la educación; cuenta con 11 coeditores internacionales y con 210 revisores que contribuyen permanentemente para un mejor posicionamiento de la revista.

La diversificación geográfica de los profesionales que integran el Consejo Editorial se ve reflejada en la participación de investigadores de 27 países como: Angola, Argentina, Australia, Brasil, Chile, China, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dinamarca, Ecuador, Estados Unidos, España, Etiopía, Guatemala, India, Irlanda, Italia, México, Nueva Zelanda, Perú, Puerto Rico, Reino Unido, Suiza, Togo, Uruguay, Venezuela, pertenecientes a los distintos continentes.

Además, en todo este proceso, es de vital importancia reconocer el asesoramiento realizado por el Grupo Comunicar y el rol que desempeñan las personas que conforman el Consejo Técnico de la Revista (coordinación, corrección y estilo, diagramación, diseño, soporte OJS y divulgación). El crecimiento de la revista ha sido notorio y se encuentra evidenciado en la interactividad permanente que se efectúa mediante el uso de las distintas redes sociales y la difusión del conocimiento que se



realiza a través de las redes académicas utilizadas para el cumplimiento de este propósito.

El trabajo en equipo ha permitido que la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación en la actualidad se encuentre con 120 indexaciones distribuidas en bases de datos internacionales selectivas, en plataformas de evaluación de revistas, en directorios selectivos, en hemerotecas selectivas, buscadores de literatura científica Open Access, en políticas de copyright de las editoriales y autoarchivo, en bases de datos bibliográficas, en el catálogo de bibliotecas internacionales y en sistemas de información científica.

Por otra parte, como mecanismo de difusión del conocimiento y de interacción contextual, intelectual e interdisciplinar la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación mantiene el consorcio con diez revistas de renombre internacional.

Esta editorial no puede ser cerrada sin expresar mi sincero agradecimiento a todos quienes hicieron posible la publicación de este nuevo número de nuestra colección.

Floralba del Rocío Aguilar Gordón

Bibliografía

Echeverría, Rafael (2005). *Ontología del Lenguaje*. Chile: Lom Ediciones S.A.



LA ONTOLOGÍA HISTÓRICA

COMO HORIZONTE PARA LA EDUCACIÓN

The historical ontology as a horizon for education

SAMUEL GUERRA BRAVO*

Investigador independiente, Quito/Ecuador

samuelguerrabravo@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8019-4578>

Resumen

La educación siempre estuvo ligada a la filosofía, a la cuestión del 'ser', a la metafísica. ¿Qué debemos pensar después del 'fin de la filosofía como metafísica' proclamado por Europa? La hipótesis de este trabajo es que la filosofía en América Latina no puede acogerse a su 'final' europeo, porque la cuestión del 'ser' y los 'entes' ha tenido determinaciones específicas que provenían de la metafísica no solo como 'teoría del ser' sino como horizonte justificador del dominio impuesto sobre nuestra región. Se hace necesaria entonces una visión decolonial que critique esa función de la metafísica y piense las condiciones de una ontología histórica que saque a luz las posibilidades de una reconstitución del 'ser' y el logos (lenguaje, razón). La ontología histórica aparece entonces como nuevo horizonte para la propia existencia y para la educación correspondiente.

Palabras clave

Metafísica, ontología, ser, historicidad, modernidad.

Abstract

Education was always linked to philosophy, to the question of 'ser', to metaphysics. What should we think after the end of philosophy as metaphysics' proclaimed by Europe? The hypothesis of this work is that philosophy in Latin America can not benefit from its European' final because the question of 'ser' and 'entes' has had specific determinations coming from metaphysics not only as 'theory of being but as a justifying horizon of domination imposed on our region. It becomes necessary then a decolonial vision that critiques this function of metaphysics and thinks of the conditions of a historical ontology that brings to light the possibilities of a reconstitution of 'ser' and logos (language, reason). Historical ontology then appears as a new horizon for one's existence and for corresponding education.

Keywords

Metaphysics, ontology, being, historicity, modernity.

Forma sugerida de citar: Guerra Bravo, Samuel (2019). La ontología histórica como horizonte para la educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27, pp. 51-76.

* Investigador independiente. Fue docente de la Escuela de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y autor de varios libros. Colaborador habitual de revistas de su área y Editor de la Revista *Logos* de la Facultad de Ciencias Filosófico-Teológicas de la PUCE.

Introducción

El tema de la Metafísica y de la Ontología invita a trasladarse a los re-inicios griegos de la filosofía y trae de vuelta al presente y a las situaciones filosóficas que aquejan al ser humano. La educación es una —la principal, quizá— de estas situaciones que comprometen la existencia del individuo y su saber, hacer, conocer, obrar y ser hombres.

La Metafísica era la ‘ciencia del ser en general’ o ‘ciencia de lo ente’. Los conceptos de ‘ser’ y ‘ente’ se usaron indistintamente para el tratamiento de las cuestiones que tenían que ver con ‘lo que es’. Incluso cuando entró en circulación el término ‘Ontología’ con Christian Wolf (1679-1754), las dos ‘ciencias’ siguieron entendiéndose como equivalentes. Heidegger (1978) introdujo en el siglo XX la llamada ‘diferencia ontológica’ para distinguir entre ‘ser’ y ‘ente’, distinción que posibilitó la comprensión del hombre como ‘ser-ahí’, como manifestación privilegiada del ‘ser’. La historia de la filosofía apareció entonces como historia de la Metafísica que llegó a su culminación (final) cuando las ciencias experimentales se separaron e independizaron de su matriz filosófica (siglos XIX/XX). Después del “final de la filosofía como metafísica” (p. 134), Heidegger postuló un ‘otro comienzo’ que llamó ‘Pensar’: una actividad de la razón que no es ni metafísica ni ciencia y que piensa la ‘esencia o el sentido del ser’. El ‘ser’ había sido ‘olvidado’ a raíz de que Platón y la filosofía posterior se ocuparan del ‘ente’ y no del ‘ser en cuanto ser’. La ontología fenomenológica de Heidegger abordó nuevamente la ‘pregunta por el ser’ mediante una analítica del ‘ser-ahí’ y de sus acontecimientos (manifestaciones históricas, eventos del ‘ser’).

¿Esta trayectoria del ‘ser’ en Europa se ha dado tal cual en América Latina? Unos dirán que sí, que Latinoamérica fue incorporada al universalismo europeo en el siglo XVI y que aún está bajo los efectos del colonialismo y la colonialidad¹. Otros, los que piensan desde un horizonte de-colonial, encuentran en aquella pregunta un cúmulo de dificultades que tienen que ver precisamente con las vicisitudes coloniales del ‘ser’ en el subcontinente latinoamericano. El ‘final de la filosofía como metafísica’, postulado por Heidegger, no pensó la realidad de los ámbitos sometidos al colonialismo/colonialidad, en los cuales los americanos (indígenas, negros, mestizos) fueron degradados del ‘ser’ al ‘no-ser’, es decir a la condición de objetos, instrumentos, seres cuasi-humanos, bárbaros sin alma, sin razón, sin espiritualidad..., que debían ser violentamente incorporados a la civilización y a la cristiandad. La historia latinoamericana de los últimos cinco siglos ha sido la de este ‘ser’ disminuido, depredado y



despotenciado, un ‘ser-ahí’ menoscabado, deshumanizado por la mirada del conquistador y del sistema imperial impuesto.

La consecuencia de todo esto es que la filosofía en América Latina no puede acogerse a su ‘final’ eurocéntrico, sino que tiene que re-definirse como una disciplina de pensamiento que piensa las condiciones de posibilidad de la re-constitución del ‘ser’ depredado y la re-habilitación del *lógos* (razón, racionalidad, conocimiento, discurso) propio del pueblo latinoamericano. Esta re-constitución del ‘ser’ y *lógos*, como imperativo del presente, lleva a ubicarse dentro de una ‘Ontología histórica’ que señala un otro ‘camino al ser’ y conduce, a diferencia de Europa, ‘más acá’ y no ‘más allá’ del horizonte ontológico. Ayudará en esta tarea una clara distinción entre ‘Metafísica’ (como ‘ciencia’ que manipuló ideológicamente al ‘ser’ y el ‘no-ser’ /Parménides/ en sus guerras de expansión y coloniaje) y ‘Ontología histórica’ (como sistema de categorías que piensa la re-constitución y despliegue del ‘ser-ahí’ y el *lógos*).

Lo que viene a continuación es, por ello, una somera exposición y crítica del papel jugado por la ‘metafísica’ en nuestra historia de los últimos cinco siglos, y una sistematización inicial de una ‘ontología histórica’ que posibilite la re-constitución/re-habilitación/liberación del ‘ser’ latinoamericano. Estos lineamientos mostrarán a la Ontología como el horizonte histórico necesario para la comprensión tanto de nuestra existencia como de nuestra educación, ya que ésta tiene que ver, en último término, con el ‘ser-ahí’ que ‘somos’ y con el *lógos* que permite pensar y pensar-nos.



La filosofía como “metafísica”

Para tener una filosofía, siempre hizo falta una disposición fundamental y un acontecimiento fundante: el ‘asombro’ de que las cosas sean en lugar de no-ser, entre los griegos; la ‘locura’ de la fe en un Ser Supremo Creador de todo lo que existe², en el caso de los medievales; el poder de la razón y el conocimiento, en el caso de la modernidad europea. Estos acontecimientos abrieron posibilidades para que el pensar filosófico desarrollara paulatinamente sistemas de conceptos y categorías que ex-presaban el modo de entender el mundo de aquellos pueblos y culturas: la metafísica, en el caso de los griegos; la escolástica, en el caso de los medievales; la ciencia y la técnica, en el caso de los moderno-europeos.

La metafísica griega, que luego se expandió a Roma y a Europa y que fue re-formulada y re-orientada por el cristianismo, fue la que llegó a América en el siglo XVI y la que se ha cultivado en los centros académicos

latinoamericanos. Esta filosofía respondió a las exigencias y necesidades del contexto greco-europeo y desarrolló características específicas de hecho universalizadas. Ésa filosofía incluyó al pueblo latinoamericano en su visión del mundo como homúnculos, animales, objetos, cosas a la mano, “menos que estiércol de las plazas” en la denuncia de Bartolomé de las Casas (2011, p. 17); es decir como degradación del ‘ser’ (fundamento), del ‘ser-ahí’ (hombre) y del *lógos* (razón)³.

El ‘ser’ que des-cubrieron los griegos como su fundamento había evolucionado desde la pura sustancialidad hasta la propia autoconciencia y por eso se manifestó ante ellos como modo de ser griego, como *lógos*, como *filo-sofía* y como cultura. Como ‘modo de ser’, reflejaba las características definitorias del pueblo griego; como *lógos* y *filo-sofía*, es decir como racionalidad y teoría, les permitía ‘ver’, comprender y ex-poner lo existente como una totalidad; como ‘cultura griega’, lo entendía todo en relación a lo perfecto, inmutable, eterno, necesario, absoluto, divino (como manifestación suprema de lo humano mismo). En esta misma tradición, el ‘ser’ se manifestará en la modernidad europea como Yo, como conciencia-de-sí-para-sí, como Espíritu, como Razón, como Idea, como Libertad, como democracia, y buscará expandir su cultura y civilización por todo el mundo conocido.

Que la filosofía, para nosotros, ha sido y sigue siendo ‘ciencia del ser’ (Metafísica) podemos afirmarlo, no tanto desde Heidegger que actualizó la pregunta por el ‘ser’ en el siglo XX, sino desde nuestra experiencia histórica. ¿Qué significa esto? Desde un punto de vista descriptivo, significa que la filosofía que se impuso en América ha sido la teoría del ser y del no-ser (Parménides), del ‘ser’ (lo ontológico) y los ‘entes’ (lo óntico)⁴, de la totalidad de lo que es, de los principios de no-contradicción y de identidad como principios supremos, del sistema de conceptos sobre la esencia y existencia, sobre la materia y la forma, sobre el acto y la potencia, sobre los predicamentos o géneros supremos de lo existente (la sustancia y los accidentes que afectan a la sustancia: cantidad, cualidad, relación, lugar, tiempo, modo, hábito, acción, pasión), sobre las propiedades trascendentales de lo que es o ‘ente’ (unidad, verdad, bondad, belleza), sobre la identidad y diferencia, sobre las causas últimas (material, formal, eficiente, final), etc.

A la visión del mundo sustentada en este sistema de categorías se le llamó ‘metafísica’ porque se ubicaba en el plano de lo puramente conceptualizado, categorizado, por la razón que piensa y abstrae, ‘más allá’ (*meta*) del ámbito de lo sensible o experimental (*physis*). Se la ha entendido también como ciencia/teoría acerca del ‘ser de los entes’, lo cual significa que



cada cosa que existe es un ente (este árbol, este perro, este hombre, esa montaña, etc.), que de hecho hay una multiplicidad y diversidad de entes, aunque a la metafísica solo le interesa aquello que les hace entes: su esencia (de árbol, de perro, de hombre, de montaña, etc.), y, aquello que los unifica: su ser, su existencia. El ‘ser’ es el más universal y radical de los conceptos, es indefinible⁵ y evidente en/por sí mismo. Todos los entes ‘son’, ‘existen’; el ‘ser’, sin embargo, no es un ente, ni una cosa, sino aquello que se da o se manifiesta en los entes. Todo ente es, por ello, ‘ser en acto’. El ‘ser’ como fundamento es uno, pero se manifiesta de distinto modo en, por ejemplo, las piedras, las plantas, los animales, el hombre, los ángeles, Dios. La Escolástica hablará de niveles en la dignidad del ‘ser’, desde el más bajo (que correspondería a los seres inanimados) hasta el más alto y perfecto (que correspondería a Dios, como Ser absoluto, Creador y Persona). En la versión griega, sin embargo, el ‘ser’ tampoco es una persona, sino un principio metafísico universal y abstracto, que fue definido como primer motor/Dios (Aristóteles), convirtiendo a la metafísica en onto-teo-logía.

Dada la presencia de hecho de esta filosofía entendida como metafísica, como teoría racional, primera y universal acerca del ‘ser’ (lo que es/existe) y el *lógos* (lenguaje/discurso que pone de manifiesto el ‘ser’), lo más radical que podemos preguntar, en relación a nosotros, es: ‘¿quiénes somos hoy y cuál es nuestra relación con el *lógos*?’ Con esta pregunta aludimos a los fundamentos que nos sostienen: el ser (existencia, acción) y el *lógos* (razón, racionalidad, lenguaje, discurso) que devela el ‘ser’. El hombre (‘ser-ahí’/*Dasein*: Heidegger), es el único para quien la pregunta por el ser es significativa, pues en ella le va (se juega) su propio ‘ser’, su propia existencia. Ningún ente, ni Dios, escapa a la cuestión del ‘ser’ (porque se puede preguntar quién es Él y si existe o no), solo que Él es la identidad originaria de Ser y *Lógos*, de esencia y existencia⁶. Nosotros, los simples mortales, los que aún estamos bajo sistemas de colonialidad, estamos obligados a re-plantear las cuestiones del ‘ser’ como fundamento, del ‘ser-ahí’ y del *lógos* porque éstas son precisamente las dimensiones fundamentales que nos han sido escamoteadas y desvirtuadas por la filosofía/metafísica/onto-teo-lógica/eurocéntrica.

La imposición y despliegue de esta filosofía/metafísica en América permitió que operara como parámetro absoluto de lo que es y no-es, como propedéutica de la teología en las academias y de la religión en las conciencias, como columna vertebral de las carreras de filosofía y ciencias sociales, como visión del mundo en la mente de las personas, como norma de moralidad y eticidad en los actos humanos, como cultura en la vida ordinaria y en las costumbres... Esta filosofía/metafísica lo ordenaba



y jerarquizaba todo, y lo sigue haciendo, aunque no nos demos cuenta de ello o nos parezca increíble. Su presencia entre nosotros es omnívota (aunque ignoremos todo sobre ella o no advirtamos su presencia), tiene que ver con todo lo que ‘es’ y, por tanto, con nuestra existencia (la de usted, la mía, la de cada uno), con nuestra razón y pensamiento, con nuestro presente, con nuestros actos, con la dirección y sentido de nuestra vida, con nuestro lenguaje, emociones y sentimientos⁷.

Esta Metafísica/Escolástica modeló a las nuevas generaciones de criollos y mestizos en modos de ser y de pensar basados en horizontes de trascendencia, eternidad, absolutez, necesidad, totalidad, inmaterialidad, espiritualidad, generando actitudes y comportamientos que de manera general podríamos definir como contemplativos, idealistas, pasivos, resignados, esperanzados, místicos, de recogimiento, de renuncia de este mundo, de alejamiento de lo sensible, material, corporal, etc. En esta cultura metafísica se puede encontrar los orígenes de ciertas características que, como tendencia general, presenta los pueblos latinoamericanos en la vida ordinaria: universalistas, idealistas, deductivistas, trascendentalistas, absolutistas, espiritualistas, teoreticistas, esencialistas, jerarquizantes, perfeccionistas, intolerantes, tradicionalistas, conservadores, rigoristas, celosos, racistas, machistas, chismosos, exclusivistas, aparatosos, ostentosos, formalistas, prepotentes, burocráticos, extranjerizantes...



La filosofía como ‘metafísica de dominación’

En los renglones precedentes se ha hablado de ‘filosofía como metafísica’, y se la ha entendido como un sistema de conceptos que piensa el ‘ser’ como fundamento: un ‘ser’ (centrado originalmente en lo griego, y, más tarde, en lo romano, lo hispánico, lo europeo, lo norteamericano) que mediante un proceso de abstracción se instaló como un principio teórico universal. A este ‘ser’ meta-físico solo podía accederse por la razón, la racionalidad, el *lógos*, la palabra, el lenguaje, el discurso: patrimonio de seres humanos ‘racionales’ (blanco-europeos) que disponían/disponen del *lógos*, a diferencia de otros (indígenas, negros, mestizos) que no disponen de él (porque son ‘irracionales’ o ‘bestiales’, como llamó Colón a los nativos americanos), o lo toman prestado (como los pueblos conquistados y colonizados), o ejercen su razón —según los conquistadores— de manera elemental y rutinaria (son como ‘niños’ a los que hay que guiarles y ‘darles pensando’).

Esta filosofía/teoría/visión acerca del ‘ser’ de lo existente llegó a América como horizonte mental y cultural de los conquistadores espa-

ñoles (aunque fueran analfabetos) y como sistema de pensamiento y de comprensión de la realidad en la cabeza y en los libros traídos por los religiosos que acompañaron a los invasores. La filosofía utilizó ese sistema categorial greco-europeo para justificar y legitimar teóricamente la invasión, la conquista, la colonización y la aculturación de América. En esa tarea re-formuló conceptualmente y estableció como ‘civilización’ lo propio de la cultura hispano/europea, y, al hacerlo o con esa misma serie de hechos, inauguró la modernidad y convirtió a Europa en ‘centro’ visible del mundo, con lo cual dejaba en la sombra, ocultaba, sometía, desvalorizaba o destruía lo originario, ancestral, propio y específico de las culturas indígenas americanas, vistas y definidas como ‘barbarie’.

La filosofía asumió así una función ideológica como medio e instrumento de justificación y legitimación de la invasión española, del subsiguiente genocidio indígena, de la destrucción de religiones, templos y saberes que habían desarrollado las culturas aborígenes. Convertida en arma política e ideológica, legitimó lo que acaecía con su palabra y discurso⁸. En el siglo XVI americano no hubo por tanto un ‘encuentro’ ni un ‘diálogo’ de culturas, hubo la imposición de una (la hispánica) sobre las otras (las indígenas), hubo invasión, dominación, sojuzgamiento, sometimiento militar violento y destructor de lo indígena.

La razón, la racionalidad, el *lógos*, se convirtieron (junto a la religión y otros elementos de la cultura) en parámetros clasificatorios que sirvieron para dividir a los seres humanos en ‘rationales’ y ‘bárbaros’, en cristianos e infieles, en modernos y primitivos, en ilustrados e incultos, en ‘señores’ y ‘naturales’, en blancos y gentes de color. Los primeros piensan con su propia razón y por sí mismos, los segundos piensan (si lo hacen) el pensamiento de los ‘rationales’; los primeros son civilizados, se organizan en instituciones (políticas, sociales, económicas, culturales), los segundos viven como ‘bestias’ dispersas, carecen de instituciones⁹, se confunden con la naturaleza; los primeros son hombres libres, dueños de sí mismos, ciudadanos (viven en la *polis*), los segundos son esclavos, no son dueños de sí mismos (pertenecen al amo) y existen como meros instrumentos, objetos o animales al servicio del amo; los primeros tienen ‘amor por la sabiduría’ (filo-sofía) y son capaces de formar conceptos abstractos, los segundos son pura experiencia sensible no ‘elevada’ a conceptos; los primeros son morales, éticos (*ethos*), los segundos son inmorales, llenos de vicios y están dominados por las pasiones (*pathos*); los primeros gobiernan la república, los segundos trabajan para que la república subsista; los primeros han sido elegidos para expandir por el mundo la civilización y la religión del imperio (la cristiandad), los segundos deben culturizarse y



aceptar el Dios de sus dominadores; los primeros son luminosos, transparentes e impolutos, los segundos son oscuros, opacos y manchados...¹⁰

De acuerdo con Maldonado-Torres (2007), en tal mundo, “la ontología colapsa en un maniqueísmo” (p. 149), en un dualismo excluyente. El mundo funcionaba a base de estos elementos contrarios (que se oponen entre sí) y contradictorios (que se excluyen entre sí), uno de los cuales dominaba por sus modos de ‘ser’, su *lógos*, su cultura, al ‘otro’ marginado (dominado, subyugado, sometido, colonizado) y despotenciado en su ‘ser’, su pensar, su vivir y morir. Esta forma de comprender y asumir el mundo legalizaba la existencia de conquistadores y colonizadores que blandían un supuesto ‘derecho’ sobre los conquistados y colonizados. El ‘ser’ sacó a luz su lado oscuro, colonial, y el americano pasó de ‘ser-ahí’ a ‘ser-ahí-colonizado’. De esta manera, la filosofía como ‘metafísica’, como onto-teo-logía, desembocó, desde su llegada a América, en filosofía como ‘metafísica de dominación’ y ha proporcionado a lo largo del tiempo categorías (las de ser, no-ser, acto, potencia, sustancia, accidente, materia, forma, etc.) que han sostenido ‘desde atrás’ (como marco teórico legitimador) al colonialismo, al neocolonialismo y a la colonialidad.

Algunos personajes advirtieron y criticaron desde muy temprano esta función ideológica de la filosofía. El célebre debate de Valladolid (1550-1551) entre Bartolomé de las Casas y Ginés de Sepúlveda, acerca de la legitimidad de la conquista y sometimiento de los indígenas, ejemplifica esta contraposición entre la visión crítica y cuestionadora de las Casas y la visión legitimadora de Sepúlveda¹¹. El debate que se dio en el siglo XVI no detuvo, sin embargo, la institucionalización de esa filosofía, que fue impuesta como currículo de estudio en los centros educativos (Colegios y Universidades, que se fundaron paulatinamente) y como horizonte mental de la cultura ordinaria, no solo de los indígenas, sino también de las nuevas generaciones que aparecían con el mestizaje. Algunos religiosos conscientes, inspirados en una visión auténtica del Evangelio, elevaron a las autoridades españolas informes o alegatos denunciando la crueldad de la conquista y defendiendo a las culturas indígenas. Esos materiales permiten ahora la re-construcción de una línea de pensamiento filosófico-crítico, que surgió en lo que se denominó ‘América’¹², que continuó y se re-definió en momentos decisivos de nuestra historia política y cultural, como la llamada ‘independencia’ del siglo XIX o las revoluciones liberales y socialistas de los siglos XIX y XX.

De esta manera, el alma, el pensamiento, la cultura, la organización de la sociedad, la política, el gobierno, y, en general, todas las manifestaciones del sistema en el cual vivieron nuestros antepasados han quedado liga-



dos, y lo están todavía, para bien y para mal, al Occidente greco-romano-hispánico-europeo-norteamericano. Este fenómeno tenía y tiene, no solo connotaciones culturales, sino también connotaciones racistas y exclusivistas al privilegiar la veta blanco-europea de los nuevos grupos sociales que se formaban en América, al tiempo que se ocultaba, se desacreditaba o se excluía la veta indígena americana, la negra (aclimatada ya en América, luego de su importación de África), la mestiza. Estas otras vetas de nuestras raíces han tenido que resistir en la oscuridad y el silencio durante cuatro siglos para, a partir de la segunda mitad del siglo XX, re-constituirse como etnias, culturas o grupos sociales y llevar adelante un paulatino des-ocultamiento, estudio y re-valorización, tanto de su sabiduría ‘popular’ como de sus manifestaciones más orgánicas o sistemáticas¹³.

La filosofía/metafísica sigue actualizándose en los mecanismos de poder vigentes, sobre todo los poderes académico y comunicacional, con lo cual mantiene su presencia en todos los vericuetos de la existencia (como ser que se totaliza sobre sí mismo, como sociedad estratificada, como vida que es vivida en relación a referentes ulteriores o trascendentes), del pensamiento (como razón y racionalidad cristiano-occidental), y, de la cultura del ser latinoamericano (como horizonte de comprensión desmaterializado, desterrrenalizado e idealista¹⁴). ¿Qué hacer frente a esta ‘metafísica de dominación’? Re-pensar el ‘ser’, el ‘ser-ahí’ y el ‘lógos’ a partir del ‘asombro’ (extrañeza, escándalo, indignación) ante el anonadamiento y degradación de esos nuestros constitutivos fundamentales. Esa es la respuesta que nos permitirá, además, ‘legitimar’ la presencia de la filosofía en nuestra realidad, puesto que ‘ilegítimamente’ (por impuesta e ideológica) ha estado presente desde el momento mismo en que América fue ‘descubierta’. ¿Qué es lo que debemos preguntar, analizar y criticar para evitar que la ‘filosofía como metafísica de dominio’ nos siga atropellando sin darnos cuenta en los púlpitos, en las familias, en los planes de estudio y en la cultura de la calle, en los medios de comunicación y en los recintos privados de la vida ordinaria?



Crítica de la filosofía como ‘metafísica de dominio’

El ‘final’ de la filosofía como metafísica de dominación y su ‘re-inicio’ como saber de descolonización y subjetivación

Expresiones de la vida ordinaria como: ‘sí o no’, ‘nunca jamás’, ‘cielo o infierno’, ‘sé perfecto’, ‘por siempre y para siempre’, ‘deber ser’, ‘los



principios ante todo', 'se hace bien o no se hace', 'todo o nada', 'suerte o muerte', 'ahora o nunca', 'éxito o fracaso', 'contigo o sin ti'..., ponen de manifiesto que el sistema de categorías metafísicas ha penetrado y organizado la visión que se tiene del mundo y se manifiesta cada día en las comprensiones de la vida, la cultura, la religión, las costumbres. Frente a estas estructuras mentales y culturales, la filosofía puede/debe asumir su papel crítico y 'legitimar' su necesidad y presencia en la región mediante una de-construcción (desarticulación, desconfiguración) del sistema impuesto de categorías, que permita el des-velamiento de los mil y un modos abiertos y ocultos de escamotear nuestra pertenencia al 'ser', nuestra condición de 'ser-ahí', y nuestra disposición del *lógos*: 'colonialidad del ser' que —como ya lo sabemos— se manifiesta entre nosotros como des-humanización, desvalorización, despotenciación, invisibilización, marginación, explotación, exclusión, etnocentrismo, violación (sexual y de los derechos humanos)... Un permanente interrogar ('andar preguntando') por el sentido, orientación y propósito de la existencia individual y colectiva ayudará a abrir vías desde la teoría filosófica para una re-constitución de nuestro 'ser', una descolonización mental, y un paulatino re-direccionar de las condiciones del vivir, del pensar, del trabajar, del amar, del relacionarnos, del morir...

No se debe olvidar que la filosofía no es solo un saber teórico sino también una situación objetiva de carácter educativo e institucional que, desde las aulas o desde los púlpitos, desde los medios de comunicación o desde las instancias públicas, ha promovido y promueve (muchas veces sin proponérselo expresamente) la cosificación (invisibilización, deshumanización) en el horizonte del 'ser'. Teniendo en cuenta estos antecedentes, la 'legitimación' de la filosofía, para ser radicales, debería significar su de-strucción y final. ¡Una reflexión sostenida y crítica sobre la filosofía/metafísica y su función en nuestro contexto debe conducir a su consumación, ocaso y final! Pero hay que precisar: la que es conducida a su final es la filosofía/metafísica/eurocéntrica/ideológica, impuesta como mecanismo productor/justificador de colonialidad, no la filosofía como discurso racional que, correctamente direccionado, puede/debe ser un instrumento lógico (*lógos*) de subjetivación, descolonización, afirmación y verdad para los que emergen de la nada-de-ser¹⁵.

Heidegger ha hablado de 'El final de la filosofía y la tarea del pensar'¹⁶. ¿En qué sentido ha llegado la filosofía/metafísica a su 'final' en el viejo continente? En el sentido que, luego de la inversión de la metafísica realizada por Marx (el verdadero fundamento es la materia real y concreta y no el Ser abstracto o el Espíritu Absoluto), la filosofía agotó

sus posibilidades y se disolvió (se consumió, llegó a su agotamiento) en las múltiples ciencias particulares y especializadas (psicología, sociología, antropología, logística, semántica, cibernética, etc.) que nacieron dentro del horizonte que la misma filosofía abrió desde antiguo y que luego se independizaron de ella. La tarea que le queda todavía reservada al pensar al final de la filosofía como metafísica es un pensar que ya no es metafísica ni ciencia. Lo que viene después de este ‘final’ es un pensar que piensa ‘eventos del ser’ que se configuran históricamente. Uno de estos que, según el filósofo italiano Gianni Vattimo (2009), nos corresponde, es el evento del Ser en la etapa de la democracia que según él vive el mundo, y en la cual el Ser se manifiesta como experiencia colectiva, concreta e histórica (en lugar de su manifestación metafísica como uno, único, universal, intemporal, etc.)¹⁷.

En América Latina y demás ámbitos signados por la colonialidad, el ‘final’ de la filosofía como metafísica tiene además otro significado. Puesto que ella ha sido utilizada como un sistema de conceptos destinado a ocultar y desvalorizar nuestra pertenencia al ‘ser’ y nuestra condición de ‘ser-ahí’, se trata de liberar a la filosofía como tal de esas estructuras y roles dominantes para convertirla en un *lógos*/razón/lenguaje/discurso que posibilite re-constituir nuestro ‘ser’ y valorarnos como seres en el mundo. Es en este sentido que se postula el ‘final’ de la filosofía como metafísica eurocéntrica (Sistema de conceptos sobre el ‘ser’ como fundamento ideal, esencial, sustancial, uno y único, eterno, absoluto, necesario, universal y hegemónico) y su ‘re-inicio’ como ontología histórica del presente (Sistema de conceptos sobre el ‘ser’ que se ha manifestado y se manifiesta históricamente en los múltiples y distintos ‘eventos del ser’ que han acontecido y acontecen en diferentes contextos, pueblos, culturas, individuos y situaciones filosóficas).

¿Qué *lógos* permite pensar y formular en conceptos este brotar/emergencia/liberación de nuestro ‘ser’ histórico, esta ontología histórica de nosotros mismos y de nuestro presente, esta descolonización de la colonialidad del ‘ser’? No el *lógos* griego, ni el *lógos* cristiano-medieval, ni el *lógos* moderno-europeo, basados en el ser abstracto (meta-físico) como fundamento universal, uno y único, sino un *lógos* decolonial, pluriversal y transmoderno que posibilita pensar las descolonizaciones ontológica, epistémica, ética y política. Se trata de un pensar que representa un posicionamiento crítico con respecto a la filosofía eurocéntrica y que organiza paulatinamente y desde los márgenes del sistema dado, los conceptos/categorías correspondientes al ser histórico que se libera y a la liberación realizada. Es en esta tarea intelectual y deconstructiva donde/cuando la



‘filosofía’, los ‘filósofos’ y el ‘filosofar’ justifican su necesidad, su presencia y su trabajo teórico/ liberador en América Latina y el Sur en general.

Nuestros antecedentes en la tarea de disponer del lógos

Hace dos siglos, más o menos, los intelectuales americanos empezaron a postular la necesidad de disponer del *lógos* y tener una filosofía que se ajustara a las necesidades de las nacientes naciones americanas: era el modo de entonces de pensar la transformación de la filosofía recibida. En el siglo pasado, gracias a las reflexiones de pensadores de nuestra América como Salazar Bondy o Leopoldo Zea, se avanzó en ese camino y se debatió acerca de la existencia de una filosofía de nuestra América. Hoy, podemos hablar ya de diversas manifestaciones filosóficas desarrolladas en el último medio siglo: la *Filosofía de la historia americana* de Leopoldo Zea (1978); la *Filosofía de la liberación* de Enrique Dussel (1996); la *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano* de Arturo Roig (2004); el *Filosofar desde nuestra América* de Horacio Cerutti (2000); el *Ethos barroco* de Bolívar Echeverría (2004); la *Filosofía andina* de Josef Estermann (1998); la *Filosofía intercultural* de Fornet-Betancourt (2009); el *Giro decolonial* de Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), los decoloniales; etc.

En este campo ‘letrado’, que es el más sistematizado, están en pleno desarrollo estrategias liberacionistas post-metafísicas, postcoloniales, anti-imperialistas, decoloniales, trans-modernas, que buscan romper la circularidad del pensamiento hegemónico con ‘armas’ (categorías alternativas de pensamiento) como la ‘exterioridad’, la ‘alteridad’, el ‘pensamiento heterárquico’, el ‘a priori antropológico’, el ‘pensamiento de los márgenes’, las ‘epistemologías del sur’, etc. En particular, el pensamiento decolonial critica la modernidad europea y el eurocentrismo de la filosofía impuesta y ejercida como un poder disciplinario y coercitivo (sin que muchas veces nos demos cuenta de ello) en las mentes y conciencias de los colonizados. Los aportes ‘letrados’, sin embargo, no son los únicos, hay también una rica historia de enfrentamientos y resistencias sociales, cuya genealogía discursiva recién empieza a estudiarse. Se puede visualizar ya (como en una radiografía) las vertebraciones de la historia de nuestro pensamiento crítico que, aunque a veces parece limitarse a cumplir con los parámetros de la filosofía europea, saca a luz sus elementos incommensurables, permitiendo valorarlo como lo que fue y es: el registro de pensamientos ‘otros’ que abierta o sutilmente han cuestionado y cuestionan el *status* colonial, neocolonial y de la actual colonialidad del ser, del saber y del poder.



Estas evidencias, ¿significan que estamos ya ‘más acá’ de la filosofía como metafísica de dominación? ¿Significan que disponemos ya del *lógos* en lugar de tomarlo prestado? La respuesta no es tan fácil ni inmediata, sobre todo si se tiene presente que nuestra producción filosófica, hecha en el seno del colonialismo y de la colonialidad, ha coincidido con nuestras luchas históricas por validar, no solo un determinado tipo de saber, sino nuestra condición misma de sujetos animados por un alma racional (como se decía en tiempos de la conquista de América), o capaces de pensar por nosotros mismos y de tener un discurso sobre quienes somos hoy (como podemos decir en esta etapa de globalización y exclusión). Somos por definición animales que tenemos *lógos* (*ratio, intellectus, nous, verstand*), pero las vicisitudes coloniales han escamoteado nuestra disposición de él, descalificando y desvalorizando con ello nuestro ser, saber, creer, hacer, esperar y ser hombres.



*Un ‘lugar de enunciación’ (locus enuntiationis)
distinto para una filosofía ‘otra’*

El ‘final’ de la filosofía como metafísica de dominación abre a la posibilidad de pensar una filosofía ‘otra’. La expresión ‘otra’ alude a una filosofía pensada desde un *locus enuntiationis* (‘lugar de enunciación’: sujeto histórico desde el que se habla o se filosofa) distinto al sujeto-imperial-moderno-europeo-norteamericano, constituido por los sujetos históricos, empíricos, colectivos, del Sur Global, que luchan actualmente por su subjetivación, descolonización, afirmación y realización histórica y que, en la medida que lo hacen, rompen la uni-versalidad eurocéntrica desde horizontes pluri-versales, de-coloniales y trans-modernos. En el caso de América Latina, esta ‘otra’ y ‘nueva’ filosofía tiene la función histórica de clarificar, mediante el ejercicio académico y extraacadémico, las categorías y conceptos necesarios para de-velar la degradación de nuestro ‘ser’, hacernos visibles, posicionarnos como sujetos, construarnos (objetivar-nos) históricamente, valorarnos y convertirnos realmente (en la práctica cotidiana) en un ‘nuevo’ *locus* filosófico.

No estamos solos en esta tarea: personajes decisivos de nuestra historia realizaron aportes de gran utilidad/actualidad. Tales los casos de: Bolívar, el Libertador, que se preguntó explícitamente quiénes somos a principios del siglo XIX¹⁸; de Juan Bautista Alberdi que propuso en 1842 el programa de una filosofía que pensara los intereses de las nuevas naciones que se habían formado luego de las guerras de independencia¹⁹; de Augusto Salazar Bondy que se preguntó en 1968 si existe una filosofía de

nuestra América; y, de los múltiples aportes del pensamiento filosófico crítico en el último medio siglo (mencionados arriba). La multiplicidad y diversidad de estas propuestas abona, desde distintos ángulos, a los procesos de contextualización, subjetivación, conocimiento y valoración de un pensar que busca dar cuenta de nuestra realidad y de nosotros mismos²⁰.

La pedagogía liberadora (de Paulo Freire), la teología de la liberación (Gustavo Gutiérrez y otros) y la literatura del realismo mágico (Gabriel García Márquez y otros), han minado también desde sus horizontes de comprensión las determinaciones culturales de la filosofía/metafísica. Por cierto que queda mucho camino por abrir para transformar la filosofía, de una teoría ‘universal’ y ‘totalizada’ sobre sí misma en una teoría ‘pluriversal’ y ‘abierta’, pero al menos se ha avanzado en la percepción y en la conciencia de las necesidades y demandas teóricas de los ámbitos que, como Latinoamérica, luchan aún contra la colonialidad geo-política-cultural²¹. El término ‘Latinoamerica’ alude, por supuesto, al espacio geo-histórico conocido como ‘América Latina’ (básicamente América Central y América del Sur) pero, sobre todo, alude a los latinoamericanos como objeto y sujeto de pensamiento, como *locus* de enunciación filosófica y como agentes vivientes de descolonización²².

El camino que hacemos al andar (porque no hay un camino abierto previamente, ni hay un proyecto pre-definido, sino solo criterios que orientan el caminar y avanzar) se define desde el horizonte de lo pluriversal (un mundo en el que quepan muchos ‘mundos’²³: un pluriverso), y no desde lo uni-versal (un único mundo: el europeo), como sucedía con la filosofía tradicional/metafísica. Esto no significa la instauración de algún particularismo que, convertido en nuevo ‘centro’, reproduzca las falacias del eurocentrismo; significa que todas las regiones del mundo son ‘centros’ o que simplemente deja de haber ‘centro’, aportando de este modo con condiciones objetivas para que este mundo llegue a ser algún día un conjunto integrado de regiones, seres humanos y culturas.

Un horizonte de comprensión pluri-versal, de-colonial y trans-moderno

El pensar que proponemos, ¿es post-moderno, post-metafísico, post-filosófico? Estas denominaciones son todavía eurocéntricas y esa referencialidad o centralidad europea-norteamericana que hace que des-estime-mos nuestros propios procesos es lo que necesitamos superar. Aunque no ignorar. Algunos filósofos latinoamericanos proponen actualmente visibilizar la ‘otredad epistémica’ (que, ubicada en la intersección entre lo



tradicional y lo moderno, produce formas de conocimiento intersticiales, ‘híbridas’, en el sentido de ‘complicidad subversiva’ con el sistema y de ‘resistencia semiótica’ capaz de re-significar las formas hegemónicas de conocimiento) desde el punto de vista de una racionalidad post-eurocéntrica y trans-moderna²⁴.

Se trata de pensar, pensar nuestra realidad, pensar nuestra historia, pensar-nos, y criticar desde nosotros la colonialidad epistémica; pensar de-colonial, pensar liberador que asume los retos de nuestro re-posicionamiento en el horizonte del ‘ser’ y del ‘lógos’ y que, en la medida que lo hace, constituye un re-comenzar de la filosofía como tal. Se trata de pensar como una actividad-reflexiva-técnica desde/sobre nuestra realidad histórico-social y no como un conjunto congelado de categorías, tesis, doctrinas, principios, impuestos, importados y repetidos (enseñados, comentados) ingenuamente desde una situación de colonialidad. Tal descolonización en/por el discurso, tal *lógos* liberador, convoca a la superación de la filosofía/metafísica como saber de dominación: en este sentido se ha hablado de ‘muerte/ocaso/final’ de esa filosofía.

Los clásicos re-inicios de la filosofía greco-europea (con el Cristianismo, con Descartes, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Heidegger, etc.) que ‘superaban’ los sistemas de conceptos de sus antecesores, no son los que están aquí en juego; en ámbitos de colonialidad se trata de un re-inicio en sentido genealógico, cuyo momento de-constructivo de la filosofía eurocéntrica es, al mismo tiempo, un momento de construcción racional de un pensar que piensa los fundamentos de la realidad y del ser latinoamericano dentro de ella. Se trata, literalmente, de un re-inicio en el sentido de superar la metafísica-de-dominio con una ontología histórica que re-fundamente la pertenencia del pueblo latinoamericano al ‘ser’, al ‘ser ahí’ y al *lógos*.

Por eso se ha re-direccionado la pregunta ‘quiénes somos hoy y cuál es nuestra relación con el *lógos*’ para que no aluda al ‘ser’ totalizado, colonial, y aluda, en cambio, a nuestro re-posicionamiento ontológico que de-vela nuestra pertenencia al ‘ser’ y al ‘lógos’ como sujetos y no como objetos. Se trata de abrir nuestro espacio-tiempo para un acontecimiento del ‘ser’ y del *lógos*, superador de la degradación y desvalorización de nuestra existencia. El ‘ser’ y el *lógos* como acontecimiento constituye lo fundamental (no lo único) que, en situaciones históricas de colonialidad, debe ser pensado y expresado a través del discurso filosófico.

El *lógos* que de-vela nuestro ser histórico saca a luz nuevos parámetros para la propia filosofía y la re-definen como un saber ‘crítico’ (que problematiza la filosofía recibida/impuesta), ‘pluri-versal’ (no existe un



‘mundo’ —Europa— que se universaliza totalizándose sobre sí mismo y privatizando el *lógos*, sino múltiples ‘mundos’ históricos que abren el *lógos* y lo multiplican con visiones/epistemes ‘otras’), ‘de-colonial’ (que critica el sistema de categorías con las que se ha justificado y se justifica la colonialidad, aquí o en cualquier parte), y ‘trans-moderno’ (que va ‘más allá’ de la modernidad, como etapa de la humanidad organizada a base del ‘dominio’ sobre la naturaleza y de unos hombres sobre otros). Todo esto su-pone un ‘giro ontológico’ que de-construye la ‘metafísica de dominio’ y abre paso a una ‘ontología histórica’ de nuestro presente.

La filosofía como “ontología histórica del presente”



La(s) ‘ontología(s) histórica(s)’ como re-constitución del ‘ser’ y ‘disposición’ del lógos

Se ha visto que preguntar sobre la ‘filosofía’, el ‘filosofar’ y los ‘filósofos’ exige un enfrentamiento sin rodeos con esa manifestación greco-europea para transparentarla y depurarla de la representación equívoca (ideológica) que adquirió desde el momento mismo de su imposición en América por el conquistador que asumió el papel de dispensador del *lógos*, a la vez que los americanos lo tomábamos prestado (porque el *lógos* de las culturas indígenas fue sistemáticamente arrasado). Tal enfrentamiento busca: a) hacer viable en el plano de los conceptos la inquietud fundamental de ‘quiénes somos hoy y cuál es nuestra relación con el *lógos*’; b) sacar a luz las estrategias teóricas para identificar nuestras resistencias frente a las herencias coloniales; y, c) valorar globalmente los avances que se han producido en diversos momentos de la lucha histórica por la re-constitución ontológica, epistemológica, ético-política, social, económica y cultural del pueblo latinoamericano.

Si la ‘filosofía como metafísica de dominio’ se constituyó en el horizonte de justificación de la ‘colonialidad del ser’, la tarea que corresponde es la de pensar las condiciones de una descolonización ontológica, que posibilite la re-constitución de los colonizados como sujetos²⁵, como afirmación de sí mismos, como animales definidos por el *lógos*. El problema ha radicado en que solo se ha podido pensar y filosofar con el mismo lenguaje y el mismo sistema de categorías que recibimos de los conquistadores y que sirvieron para ocultar, deshumanizar, deshistorizar y desvalorizar al pueblo latinoamericano. ¿Cómo abrirse paso hacia un verdadero y genuino filosofar, que piense las condiciones teóricas de la

descolonización desde la misma colonialidad vigente y a partir del lenguaje y la filosofía recibidas? Esta es la cuestión fundamental.

El preguntar del colonizado por su ‘ser’ y su relación con el *lógos* ante el ‘asombro’ de su ‘ser’ degradado y deshumanizado, constituye en sí mismo un re-posicionamiento radical, ontológico, formulado en el mismo lenguaje que el dominador ha utilizado para degradarlo y subsumirlo como ‘dispensable’ en su totalidad excluyente. Este re-posicionamiento ontológico se lo simboliza, en el caso de América Latina, con el mito de Calibán²⁶ de Shakespeare (1953): el ‘caníbal’ que se levantó de la muerte metafísica, de la nada-de-ser, a maldecir a su amo en/con el mismo lenguaje que se le había enseñado y con el que se le había negado como hombre, convirtiéndolo en esclavo. Hay que recordar que hasta mediados del siglo XX el esclavo/indígena no era dueño de sí sino era propiedad del amo/hacendado y al ser parte de la hacienda podía ser vendido con ella. Al no ser dueño de sí podía convertirse en animal de carga (recuérdese a los cuatro mil indígenas que cargaron el equipaje en la expedición de Orellana al Amazonas) o en fuerza de trabajo sin alma (utilizada hasta su agotamiento y muerte en el servicio doméstico, en las minas, en los obrajes, en los batanes).

La respuesta radical a la cuestión que tiene que ver con las posibilidades de generar pensamiento filosófico en situaciones de marginalidad y exclusión, se la encuentra simbolizada en este ‘giro ontológico’ de Calibán, quien es capaz de decir: “Me enseñaste a hablar, y mi único provecho / es que sé maldecir. ¡La peste roja caiga sobre ti / por enseñarme tu lengua!”²⁷ (Shakespeare, 1953, p. 138), utilizando de este modo el mismo lenguaje aprendido de Próspero, su amo, para ‘maldecirlo’: *pathos* (actitud) originario con el cual supera la esclavitud y se re-constituye como ser humano, se afirma y se valoriza a sí mismo como sujeto de su propio saber, de sus relaciones de poder y de la moralidad de sus acciones.

Al aprender y re-direccionar el lenguaje del amo (la filosofía europea), Calibán se ‘levanta’ del ‘no-ser’, de la pura sustancialidad de esclavo para descubrir su pertenencia al ‘ser’. Esta equiparación ontológica le permite ‘hablar’ (antes de que Próspero le enseñara su lengua, no hablaba), ‘maldecir’ y desear que caiga sobre su amo la ‘roja peste’: manifestaciones primarias de un ‘ser’ que emerge como *pathos*, como deseo, y que, sin embargo, abren un horizonte de posibilidades a una evolución en la línea de la razón, que la filosofía debe dar cuenta. Esta ‘evolución’ de nuestro ‘ser’ se puso en marcha coetáneamente a la misma conquista y colonización y ha avanzado no necesariamente en la línea del ser autosuficiente, individualista y cerrado (solipsista) que desarrolló Europa sino



en la línea de un ser abierto, múltiple, relacional, amigable, comunitario y solidario.

Pero, ¡cuidado!, esta ‘maldición’ no es algo irracional o de mera venganza: es algo más complejo que involucra una relación determinante entre el amo (Próspero) y el esclavo (Calibán), y que requiere ser entendida correctamente. La relación originaria ha sido colonial, de dominio del amo sobre el esclavo; la ‘maldición’ de Calibán, ¿invierte simplemente esa relación? No. La actitud de Calibán establece una relación ontológica que libera a Próspero de su dominio como ‘ser’ y a Calibán de su sometimiento como ‘no-ser’, equiparándolos en el rango ontológico de ‘ser’ y estableciendo condiciones para una relación horizontal de semejanza-diferencia que vuelve ilegítima toda hegemonía de uno sobre otro. Es esta actitud de Calibán ante el lenguaje aprendido del amo y la comprensión de las cosas, la que sirve de ejemplo para que sujetos en situación como los latinoamericanos podamos problematizar y legitimar la filosofía como una actividad de la razón que busca ser construida y re-construida, no a partir de la hegemonía de uno o de la esclavitud de otro, sino a partir de su equiparación en el rango ontológico. Por eso, no es correcto problematizar y legitimar la filosofía recibida e impuesta a partir de una particularidad histórico-geográfica-cultural supuestamente valiosa (América Latina, por ejemplo), sino por un ejercicio racional que saca a luz nuestra pertenencia a la especie universal de los animales que tienen *lógos* y disponen de él en lugar de tomarlo prestado.

‘Mal-decir’ la filosofía de Próspero desde la actitud de Calibán significa des-decirla, des-ideologizarla, de-construirla y re-direccionarla para los fines históricos de los colonizados en proceso de descolonización y autoafirmación. ¿Cómo hacer eso? Des-diciendo, criticando, desarticulando, sacando a luz el fondo negativo y oscuro (ideológico) que esa filosofía greco-europea-norteamericana adquirió en América, en lugar de repetirla sin más. Des-decir dicha filosofía, mal-decirla, significa discutir el lado colonial del ‘ser’ que tal filosofía sostiene, para luego re-significarla, re-conceptualizarla y re-direccionarla hacia la re-constitución del colonizado como ‘ser’ histórico (re-constitución ontológica), como hombre (re-constitución antropológica), como fin en sí, (re-constitución ética), como valioso para sí mismo (re-constitución axiológica), como libre y soberano (re-constitución política). De este modo se abre el *lógos*/discurso a un lenguaje pluriversal que legitima el acceso de los colonizados a la ‘filosofía’ y al ‘filosofar’.

Pensar las condiciones de posibilidad de este proceso liberador del coloniaje mental de nuestra región o de cualquier parte, es filosofar



sin más y quienes lo hacen pueden ser llamados ‘filósofos’. Se patentan de este modo un ‘filosofar’, una ‘filosofía’ y una condición de ‘filósofos’ que, al afrontar intelectualmente la cuestión fundamental de ‘quiénes somos hoy y cuál es nuestra relación con el *lógos*’, se abren inmediatamente (nos abrimos) a un ‘pluriverso’ (un mundo en el que quepan muchos ‘mundos’) de nuevos sujetos, nuevos *locus* de enunciación, nuevos horizontes de comprensión y ‘nuevas’ filosofías. A veces, al desempeñarse como profesores de filosofía y filosofar sobre filosofías ya hechas, se fabrica la ilusión de estar haciendo verdadera y genuina filosofía. Pero esa modalidad filosófica no nos posiciona como protagonistas del pensar y, por tanto, no provoca rupturas, ni dislocaciones, ni inconmensurabilidad, ni elecciones radicales en el pensar, ni distanciamiento del poder hegemónico (interno y externo), sino problematizaciones ilusorias (teoreticistas) que se mueven bajo un parámetro común con lo impuesto o lo habitual, reproduciéndolo. Calibán ‘enseña’ a posicionarse como protagonistas del pensamiento, posición desde la cual se puede asumir, repetir, glosar cualquier filosofía partiendo de nuestra propia e inapelable decisión de hacerlo, si vemos su necesidad, sin dejarnos seducir ni arrastrar por lo impuesto, lo tradicional, lo ideológico, lo supuestamente ‘nuevo’ o ‘último’ en/de Europa o Norteamérica.



De este modo, el acceso a la racionalidad filosófico-crítica se constituye en una conquista histórica re-constitutiva de nosotros mismos, que convierte al filosofar y a la actividad de los filósofos-críticos, no solo en una modalidad y un ejercicio de pensamiento, sino en una experiencia de des-ocultamiento y re-constitución de la subjetividad. Este problematizar la filosofía eurocéntrica permite en el horizonte de Calibán:

a) Tomar consciencia del ‘lugar de enunciación’ de la cuestión fundamental (‘quiénes somos hoy y cuál es nuestra relación con el *lógos*’): los colonizados y no los colonizadores; los ‘márgenes’ (ontológicos, no geográficos²⁸) y no el ‘centro’.

b) Ubicar la pregunta en el arco del tiempo que para la filosofía de nuestra América viene desde Antonio de Montesinos y Bartolomé de las Casas (siglo XVI) hasta los filósofos de-coloniales de la actualidad.

c) Hacer visibles las ‘situaciones filosóficas’ que en nuestra trayectoria histórica han dado origen a manifestaciones de ‘pensamiento filosófico’ y han cumplido, críticamente, con los parámetros propios de toda filosofía: vínculo con situaciones extremas de naturaleza amorosa, política, científica o artística; racionalidad; abstracción; visión de totalidad; sistematicidad; elección radical; criticidad; problematización; generación de conceptos (Deleuze); singularidad universal (Kant); inconmensurabi-

lidad; distancia entre el pensamiento y el poder; dislocación de lo usual, lo dado, lo admitido; valor de la excepción, la extrañeza, la ruptura, el acontecimiento; afirmación; trascendentalidad (en el sentido de lo ‘inhumano’ o lo ‘infinito’)...

d) Legitimar y ‘leer como producción filosófica’, es decir como racionalidad que expresa su visión del mundo no solo a través de conceptos unívocos, sino también a través de ‘narrativas’ y recursos expresivos propios y específicos de las múltiples y diversas culturas: tradiciones, símbolos, imágenes, festivales, iconografías, etc.²⁹ Artistas, escritores, y hasta líderes (políticos, sociales, culturales) pueden entrar en el horizonte filosófico si logran capturar en sus obras y discursos la ‘diferencia colonial’, que les permite des-colonizar el ‘ser’ y des-encubrir nuevos sujetos.

El re-posicionamiento ontológico de Calibán re-vierte su situación de esclavitud y genera una relación ontológica de igualdad en la que amo y esclavo ‘son’. En tanto *pathos* originario, genera posibilidades para una filosofía ‘otra’ que nos asume como sujetos y no como objetos. La re-constitución del colonizado, su vuelta de la ‘nada-de-ser’ al ‘ser’ que se expresa en el ‘mal-decir’ (es decir en el hablar, preguntar, pensar, conocer lo negado o desvalorizado por el lenguaje del dominador), constituye en sí mismo una descolonización ontológica y una re-significación del *lógos* y de la filosofía; esto es, una liberación concreta e histórica del ‘ser’ y el *lógos*.

70



Vinculaciones y derivaciones de la pregunta ontológica de la “nueva” filosofía

El ‘giro ontológico’ ejemplificado por Calibán permite re-constituir nuestra pertenencia al ‘ser’ y posicionarnos como ‘ser-ahí’. Pero no todo es coser y cantar: nuestra historicidad (condición de sujetos históricos) es todavía escamoteada por la colonialidad que nos ‘ubica’ en la actual división geo-política como naturaleza explotable, como mera futuridad (Hegel), o, como pura sustancialidad (regiones/países subdesarrollados), lo cual impide o dificulta nuestra autoconciencia y autoconstrucción. Si se parte de un *locus* distinto de enunciación, la ‘nueva’ filosofía encuentra que el posicionamiento de Calibán representa un evento ontológico nuevo, que pone en las manos del individuo/pueblo/comunidad la tarea de construirse históricamente y definirse desde un *lógos* que permite visibilizarlo y valorarlo. Se llama a esto ‘ontología histórica de nosotros mismos’ porque tiene que ver con el ‘ser’ que nos hacemos, con el *lógos* con el que comprendemos y expresamos nuestro ‘ser’, y, con la historia que permi-

te vernos y proyectarnos como seres temporales, múltiples, empíricos, mundanos.

La filosofía se convierte así en un ‘campo’ de lucha descolonizadora por/mediante el discurso y en un ‘taller’ de desmontaje del sistema de categorías de la filosofía/metafísica de dominio, que utiliza la ‘caja de herramientas’ adquirida: los nuevos conceptos, categorías y actitudes con las que piensan los Calibanes. La filosofía debe ensuciarse las manos en el duro trabajo de la re-constitución ontológica y crear con ello posibilidades para las descolonizaciones epistemológica, ética, política, económica, cultural. Esto llevará tiempo y quizá varias generaciones de pensadores/activistas, pero el camino que se abra tendrá su gratificación inmediata: tales descolonizaciones serán los ‘nuevos’ modos de subjetivación/objetivación, es decir de realización histórica de los que emergen de la colonialidad, pues no son las condiciones *a priori* del pensar las que determinan nuestro filosofar sino nuestra re-constitución ontológica, antropológica, ética y política asumida como un *a priori*.



Conclusión

La educación, como situación filosófica determinada/determinante que tiene que ver con la autoposesión del ‘ser-ahí’ y su realización espacio-temporal, es decir con el existir, vivir, pensar, actuar, relacionarse, de seres humanos que aprenden, conocen, proyectan y devienen, requiere ser planteada, en su núcleo fundamental, dentro del horizonte de una ontología histórica que reivindique, como momento originario, nuestra condición de sujetos, es decir nuestra plena pertenencia al ‘ser’ y nuestra plena disposición del *lógos*.

Notas

- 1 Colonialismo y colonialidad requieren una distinción: el ‘colonialismo’ hace referencia al sometimiento militar, ocupación territorial y administración jurídica de un pueblo por parte de una potencia imperial extranjera; la ‘colonialidad’ hace referencia a las herencias que el colonialismo deja en el orden simbólico, afectivo y cognitivo de ese pueblo, aún después de que la ocupación territorial y la administración jurídica hayan finalizado.
- 2 Pablo de Tarso, *Primera Carta a los Corintios*: 4, 10.
- 3 Cuando en alusión a los conquistados y colonizados se utilizan las expresiones de ‘no-ser’ ó ‘nada-de-ser’, no significa que sean ‘nada’ (nulidad de la nada) o que no existan, significa —según los filósofos moderno/europeos— que su ‘ser’ está todavía inmerso y disperso en la pura sustancialidad (en su esencia de ‘tal’ ente) y no ha



- evolucionado lo suficiente para llegar a ser Espíritu, Autoconciencia, Razón, Lógos que ex-prese su propia evolución.
- 4 La Escolástica no llegó a realizar una distinción tajante entre 'ser' y 'ente' y el uso indiscriminado de estos conceptos generó ambigüedad en no pocos casos. Heidegger introdujo en el siglo XX la llamada 'diferencia ontológica' que le permitió, por un lado, clarificar y precisar el significado y sentido de aquellos conceptos y, por otro lado, identificar que desde Platón el 'ser' dejó de ser pensado como 'ser' para ser pensado como 'ente', produciéndose por consiguiente un 'olvido del ser'. Este trabajo no busca validar una u otra posición, sino que las instrumentaliza en dirección a nuestras teorizaciones decoloniales.
- 5 La caracterización del 'ser' como 'lo que es', que traen los Manuales de Metafísica, es una descripción, no una definición.
- 6 "En el principio era el Verbo (*Logos*, Palabra)... Y el Verbo era Dios", Evangelio de Juan, 1,1: *Biblia Latinoamericana*, Ediciones Paulinas/Verbo Divino, Madrid, 1972.
- 7 Esta metafísica griega, re-semantizada por el Cristianismo, se irradió en América bajo la acción educativa de la Escolástica en sus tres vertientes: la de Tomás de Aquino (1225-1274), bajo la acción de los Dominicos; la de Juan Duns Scoto (1266-1308), bajo la acción de los Franciscanos; y, la de Francisco Suárez (1548-1617), bajo la acción de los Jesuitas.
- 8 Puede verse cómo los grandes filósofos de la modernidad europea desbarran en sus opiniones sobre América en Antonello Gerbi (1960).
- 9 Era equivocada esta manera de pensar pues los seres humanos, por primitivos que fueren, nunca han carecido de instituciones que les permitieran organizarse y avanzar, como lo demuestra la Antropología contemporánea. Y no solo los seres humanos, sino hasta las abejas y los simios superiores tienen instituciones (la de la 'abeja-reina' o del 'macho dominante', por ejemplo).
- 10 Actualmente hay la tendencia a ver en las dicotomías dialécticas una explicación insatisfactoria. Creemos que hay que distinguir: una cosa es la utilización de esas dicotomías como categorías de análisis o de interpretación y otra, muy distinta, es exponerlas como 'modos de ser' que surgen de los datos objetivos de la realidad (época, sistema socio-histórico, estructura) investigada. En el primer caso, se trata de impostaciones del investigador sobre la realidad investigada; en el segundo, se trata de exteriorizaciones determinadas/determinantes, síntesis epocales o estructuras definitorias de la realidad investigada. La actitud correcta del investigador frente a las dicotomías dialécticas es la de investigar sus 'génesis' y su 'función' dentro de la realidad investigada y no quedarse únicamente en el nivel explicativo. Toda realidad es compleja y no se agota en las dicotomías dialécticas, pero éstas, cuando afloran como características definitorias de la misma realidad, pueden ofrecer una visión de totalidad que captura la esencia de la realidad y el tiempo investigados. La hermenéutica sabe que la captación del objeto investigado como una totalidad es el momento culminante que permite validar si los presupuestos analíticos con los que se ha operado han sido capaces de captar lo fundamental, es decir la esencia de lo investigado.
- 11 En 1552 se hizo una edición de esta polémica en Sevilla, en casa de Sebastián Trujillo, impresor de libros. Las consecuencias de este debate mantienen hasta el día de hoy su actualidad y resonancia. Véase, además, Lewis Hanke (1974).
- 12 La 'América' de los siglos coloniales se denominará 'América Latina' desde el siglo XIX hasta el día de hoy. A fines de ese mismo siglo, José Martí, el héroe cubano, la llamó simplemente 'Nuestra América'.

- 13 Muchos han llamado ‘filosofía’ al pensamiento y visión del mundo de los indígenas o negros y tal vez tengan razón si esos grupos sociales avanzaron de la racionalidad basada en la experiencia a la racionalidad basada en conceptos abstractos; pero no se trata ciertamente de filosofía en sentido greco-europeo. Por ser ésta la que aun hoy domina nuestra cultura y nuestra visión de las cosas, es a ésta a la que nos referimos en este trabajo, sin que eso signifique que el pensamiento de las culturas indígenas o negras no deba estudiarse: el estudio de estas culturas y de su pensamiento, que empezó hace décadas, sigue abierto como una urgente y significativa tarea para los propios indígenas o negros, para los latinoamericanos en general, y, para todos quienes quieran acercarse a ellas, si en realidad queremos incluirnos todos en una comprensión cabal de lo que somos hoy y de nuestra relación con el *lógos*.
- 14 El autor de este artículo hizo un estudio de la estructuración histórica de nuestra ‘mente metafísica’ y de la necesidad de re-educarla y transformarla sucesivamente en ‘mente histórica’, ‘mente estratégica’ y ‘mente maestra’. Cf. Guerra Bravo (2004).
- 15 La filosofía no siempre fue cultivada como un fin en sí, sino como un ‘instrumento-para’. Basten dos ejemplos: la Escolástica la convirtió en la ‘esclava de la Teología’ (*ancilla theologiae*), el Averroísmo la instrumentalizó igualmente para sus fines especulativos de carácter teológico. Bajo esta perspectiva, convendría preguntar: ¿por qué los ámbitos que viven situaciones de colonialidad no podrían instrumentalizarla para sus fines decoloniales?
- 16 Cf. Heidegger (1978).
- 17 Cf. “El final de la filosofía en la edad de la democracia”, en Carlos Muñoz Gutiérrez *et al.*, (2009, pp. 255-262).
- 18 Cf. *Carta de Jamaica*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1978.
- 19 Cf. Alberdi (1981).
- 20 Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (2009) publicaron como editores un grueso volumen titulado *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “Latino” (1300-2000)*, que recoge el pensamiento filosófico del continente cultural latinoamericano y del Caribe, desde el siglo VII hasta el siglo XX, incluyendo a los ‘latinos’ de Estados Unidos,
- 21 No hay que olvidar, sin embargo, que la filosofía dominante se ha re-producido y se sigue reproduciendo en las Academias y fuera de ellas y que la historia de la filosofía latinoamericana cuenta también con una veta de importantes filósofos e intelectuales en general que no han roto con el horizonte eurocéntrico de comprensión y que han re-producido la colonialidad, sin quererlo o sin saberlo, incluso cuando han tratado sistemas de pensamiento crítico (como el marxismo, por ejemplo). Véase, como ejemplos, Francisco Miró Quesada (1981); José Luis Romero (1967).
- 22 También es legítimo hablar de “Filosofías del Sur” en las que la palabra “Sur” no solo alude al Hemisferio Sur sino a los ámbitos geo/histórico/políticos de producción de pensamiento crítico, pluriversal, decolonial y transmoderno: Cf. E. Dussel (2015).
- 23 La expresión “un mundo en el que quepan muchos mundos” proviene del Zapatismo y el antropólogo colombiano Arturo Escobar (2013) la ha categorizado como ‘pluriverso’, en las ciencias sociales.
- 24 Walter D. Mignolo (2001, 2006, 2018), uno de los miembros del grupo decolonial, encuentra por ejemplo las primeras manifestaciones de este ‘giro decolonial’ en los virreinos hispanicos, en los Anáhuac y Tawantinsuyu en el siglo XVI y comienzos del XVII, pero también en las colonias inglesas y en la metrópoli durante el siglo XVIII; por eso estudia, desde la perspectiva decolonial, la *Nueva Corónica y Buen Gobierno* (1616) de Guamán Poma de Ayala y *Thoughts and Sentiments on the Evil of*





- Slavery / Pensamientos y sentimientos sobre el mal de la esclavitud* (1787) de Otabbah Cugoano, como manifestaciones originarias que abrieron *las puertas al pensamiento otro* a partir de la experiencia y memoria del Tawantinsuyu, el uno, y de la experiencia y memoria de la brutal esclavitud negra del Atlántico, el otro. Cf. Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (2007, p. 20).
- 25 Aquí no se menciona el tema del sujeto en términos cartesianos, como fundamento incondicional de todo pensamiento, sino en términos históricos, como el ‘duro trabajo’ de los colonizados por re-constituir su subjetividad (sujetividad) degradada, descalificada y desvalorizada por el sistema colonial.
 - 26 La filosofía, que es un saber racional, lógico, se ha valido siempre de mitos para ejemplificar o hacer más asequibles sus argumentaciones. Bastaría recordar las menciones de Platón acerca del filósofo como creador de mitos. Los mitos no constituyen la argumentación fundamental en torno a una cuestión, son meras ejemplificaciones para que las argumentaciones se comprendan fácilmente. Los mitos son ‘narraciones’, no ‘discursos’. Los mitos se pueden utilizar perfectamente sin abandonar el *Lógos*, como lo demostró Gadamer (1997). Desde esta perspectiva, nos parece lícito apelar a un mito de raíces americanas, aunque la fuente literaria sea Shakespeare, para que los estudiantes del Primer Nivel de la Carrera de Filosofía puedan asimilar mejor las explicaciones racionales del texto que tienen entre manos. Me refiero al mito de Calibán, que ha sido ampliamente tratado en el ámbito de la literatura latinoamericana y que nosotros queremos re-interpretarlo ahora en el ámbito de la filosofía.
 - 27 Otra traducción dice: “Tú me enseñaste a hablar; gané con ello/poderte maldecir. Por enseñarme / tu lengua, que te dé la peste roja” (Cf. Shakespeare, 1953, p. 138).
 - 28 En sentido geográfico, a la globalización actual le interesa más bien difuminar los ‘márgenes’ y homogeneizar el mundo, pues, según diversos especialistas, la globalización no es sino el nombre contemporáneo para la hegemonía mundial del imperio del Norte.
 - 29 Actuales artistas, escritores e intelectuales de minorías (chicanas, por ejemplo) enfatizan en sus producciones la ‘diferencia colonial’ y posibilitan con su arte el surgimiento de nuevos ‘lugares de enunciación’ (Cf. D. P. Paruzzo y V. Engert, 2009-2010).

Bibliografía

ALBERDI, Juan Bautista

- 1981 Ideas para un curso de filosofía contemporánea. En *¿Qué es eso de filosofía latinoamericana? Introducción al filosofar*. Bogotá: Editorial El Búho.

BIBLIA LATINOAMERICANA

- 1972 *Evangelio de Juan, 1,1; Primera Carta a los Corintios: 4, 10*. Madrid: Ediciones Paulinas/Verbo Divino.

GUERRA BRAVO SAMUEL

- 2004 *Bases para la competitividad. Cómo re-educar la mente en contextos emergentes*. Quito: Editorial Abya-Yala.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramón

- 2007 *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá.

- CERUTTI GULDBERG, Horacio
 2000 *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. México: UNAM/Editorial Porrúa.
- DE LAS CASAS, Bartolomé
 2011 *Brevisima relación de la destrucción de las Indias*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- DUSSEL, Enrique
 1996 *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.
 2015 *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad*. México: Ediciones Akal.
- DUSSEL, Enrique, MENDIETA, Eduardo & BOHÓRQUEZ, Carmen
 2009 *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "Latino" (1300-2000)*. México: Siglo XXI Editores.
- ECHEVERRÍA, Bolívar
 2004 El ethos barroco y los indios. *Revista de Filosofía Sophia*. Quito: UPS.
- ESCOBAR, Arturo
 2013 *Tejiendo el pluriverso: la ontología política de las luchas territoriales en América Latina/Abya Yala*. Seminario Internacional Pensamiento Contemporáneo, Universidad del Cauca.
- ESTERMAN, Josef
 1998 *La filosofía Andina*. Quito: Abya-Yala.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto
 2005 *Todo Calibán*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl
 2009 La filosofía intercultural. En Enrique Dussel, Eduardo Mendieta, y Carmen Bohórquez (Eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000). Historia, corrientes, temas, filósofos* (pp. 639-646). México: CREA/ Siglo XXI.
- GADAMER, Hans Georg
 1997 *Mito y Razón*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- GERBI, Antonello
 1960 *La disputa del nuevo mundo: historia de una polémica, 1750-1900*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GUERRA BRAVO, SAMUEL
 2004 *Bases para la competitividad. Cómo re-educar la mente en contextos emergentes*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- HANKE, Lewis
 1974 *El prejuicio racial en el Nuevo Mundo. Aristóteles y los indios de Hispanoamérica*. México: SEP/SETENTAS.
- HEIDEGGER, Martín
 1978 *¿Qué es filosofía?* Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- MALDONADO-TORRES, Nelson
 2007 Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Coords.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.



MIGNOLO, Walter

2001 *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Buenos Aires: Ediciones del Signo.

2006 *Descolonialidad del ser y del saber*. Buenos Aires: Editorial del Signo.

MIGNOLO, Walter & CARVALLO, Francisco

2014 *Una concepción descolonial del mundo. Conversaciones de Francisco Carvallo con Walter Mignolo*. Buenos Aires: Editorial del Signo.

MIRÓ QUESADA, Francisco

1981 *Proyecto y realización del filosofar latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica,

PARUZZO, Daniela Pilar & ENGERT, Valeria

2010 *Diferencia colonial: lugar de encuentro. Revista Borradores, X/XI*. Universidad Nacional de Río Cuarto.

ROIG, Arturo Andrés

2004 *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica.

ROMERO, José Luis

1967 *Latinoamérica: situaciones e ideologías*. Buenos Aires: Ediciones del Candil.

SALAZAR BONDY, Augusto

1998 *¿Existe una filosofía de nuestra América?* México: Siglo XXI Editores.

SHAKESPEARE, William

1953 *La tempestad*. Buenos Aires: Editorial Sopena.

VATTIMO, Gianni

2009 *El final de la filosofía en la edad de la democracia*. En Carlos Muñoz Gutiérrez et al., *Ontología del declinar. Diálogos con la hermenéutica nihilista de Gianni Vattimo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

ZEA, Leopoldo

1978 *Filosofía de la Historia Americana*. México: Fondo de Cultura Económica.



Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2018

Fecha de revisión de documento: 20 de febrero de 2019

Fecha de aprobación de documento: 25 de abril de 2019

Fecha de publicación de documento: 15 de julio de 2019

ONTOLOGÍA DEL LENGUAJE, ¿UN NUEVO DISPOSITIVO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO NEOLIBERAL?

Ontology of language, a new device for the construction of the neoliberal subject?

HÉCTOR MARCELO RODRÍGUEZ MANCILLA*

Universidad Federal de Río de Janeiro, Río de Janeiro/Brasil
marcelor26@yahoo.es

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3982-3736>

MARCELA ELIANA BETANCOURT SÁEZ**

Universidad Central de Chile, Santiago/Chile
marcebeta@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9108-3347>

ANA MARÍA BARRIENTOS ROJAS***

Universidad Federal Fluminense de Río de Janeiro, Río de Janeiro/Brasil
ambar_81@hotmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1188-3633>

Forma sugerida de citar: Rodríguez, Héctor, Betancourt, Marcela, & Barrientos, Ana (2019). Ontología del lenguaje, ¿un nuevo dispositivo para la construcción del sujeto neoliberal? *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27, pp. 77-104.

* Doctor en Planeamiento Urbano y Regional, Universidad Federal de Río de Janeiro; Río de Janeiro, Brasil. Actualmente es investigador del Observatorio de las Metrópolis de Brasil.

** Doctora en Educación. Académica asociada Facultad de Educación, Universidad Central de Chile. Actualmente trabaja como académica e investigadora para la Facultad de Educación en los niveles de pregrado y postgrado en la Universidad Central de Chile ubicada en Santiago.

*** Magíster en Antropología y estudiante de doctorado del Programa de Postgraduación en Antropología, Universidad Federal Fluminense de Río de Janeiro.

Resumen

El propósito de este trabajo consiste en analizar críticamente las implicancias de la ontología del lenguaje y el aprendizaje transformacional para la educación y la reproducción del orden social. Se sustenta la hipótesis de que estas formulaciones pueden ser entendidas como un nuevo dispositivo de subjetivación neoliberal que interioriza la noción de rendimiento a partir del reduccionismo lingüístico. Se inscribe esta crítica en el debate sobre los procesos de construcción de la subjetividad neoliberal y la acción colectiva. Se contrastan las premisas fundantes de la ontología del lenguaje con experiencias de aprendizajes críticos de universitarias y universitarios militantes chilenos y con experiencias educativas desarrolladas por el movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra de Brasil. Los resultados muestran que vivimos un proceso de intensificación de una nueva racionalidad dominante, la cual es necesaria para justificar las transformaciones del capitalismo contemporáneo en todos los órdenes de la existencia humana. Se observa que la nueva interpretación del ser humano y del mundo pregonada por la ontología del lenguaje, niega el propio mundo sobre el cual se sustenta esta noción, al considerar al individuo como valor central de la sociedad y al lenguaje como fuente de su transformación. De esta manera, se promueve una ideología relativista posmoderna que encuentra en lo subjetivo —y su potencial de transformación— una nueva tecnología del yo para consolidar la noción del individuo-empresa. Se concluye que la ontología del lenguaje significa, en definitiva, la interiorización de la lógica del mercado en la constitución del ser-en-competición, con lo cual se busca reproducir la ideología neoliberal.

Palabras clave

Ontología, lenguaje, neoliberalismo, subjetividad, aprendizaje, construcción.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze critically the implications of language ontology and transformational learning for education and social order reproduction. The hypothesis supports that these formulations can be understood as a new device of neoliberal subjectivation that internalizes the notion of performance based on linguistic reductionism. The criticism is inscribed in the debate on the construction processes of neoliberal subjectivity and collective action. The foundational premises of language ontology are contrasted with critical learning experiences of Chilean militants university students and with educational experiences developed by the Landless Rural Workers movement in Brazil. The results show that is experiencing a process of intensification of a new dominant rationality, which is necessary to justify the transformations of contemporary capitalism in all the orders of human existence. We conclude that the ontology of language means, in short, the internalization of the logic of the market in the constitution of being-in-competition, which seeks to reproduce the neoliberal ideology. It is observed that the new interpretation of the human being and the world proclaimed by the ontology of language, denies the world itself on which this notion is based, considering the individual as the central value of society and language as the source of its transformation. In this way, a postmodern relativist ideology is promoted that finds in the subjective —and its transformation potential— a new technology of the self to consolidate the notion of the individual-company. It is concluded that the ontology of language means, in short, the internalization of the logic of the market in the constitution of being-in-competition, which seeks to reproduce the neoliberal ideology.

Keywords

Ontology, language, neoliberalism, subjectivity, learning, construction.



Introducción

En el contexto de las grandes transformaciones del sistema-mundo capitalista que se caracteriza, según Wallerstein (2001), por la acumulación incesante de capital, a mediados del siglo XX en los países centrales de Europa y Estados Unidos la crítica filosófica encontró una nueva bifurcación: el giro lingüístico. Esta nueva corriente de reflexión instaló en el centro de su preocupación la cuestión del lenguaje, lo cual, de acuerdo con Oliveira (2001), se tornó en un interés común de las escuelas de Filosofía. Esta reflexión tuvo eco, diversificó y amplió los debates en diferentes campos de las ciencias sociales y humanas, resignificando el modo en el que el ser humano comprende la realidad, su ser y el mundo, según lo expone Ibáñez (2003). El conocimiento sobre lo real, mediado por la razón, dejaba de verse como una representación fiel de la realidad y de la esencia de las cosas para concebirse como una construcción social relativa a la posición del observador o la observadora que enuncia.

El lenguaje pasó a ser conceptualizado como performativo, esto es, con capacidad de construcción del sentido del ser humano y del mundo, en contraposición a la idea de lenguaje como mero instrumento de comunicación. Para Gergen (1996) el lenguaje es acción sobre el mundo, un artefacto social que funciona con base a pautas de relación. El sentido de las cosas, conforme Foucault (1978), está dado por los discursos que constituyen los objetos que desean ser conocidos. El lenguaje, nos dice Dutra (2014), es una dimensión de constitución del mundo, en tanto, institución de la realidad social. No se trata, en último término, de conocimientos que se hacen parte de un progreso orientado a la objetividad defendida por la ciencia moderna.

Rodríguez (2013) considera que, a la base del giro lingüístico, pueden identificarse a lo menos cuatro ejes de crítica a la razón moderna y a la filosofía de la conciencia. Estos ejes constituyen parte importante del núcleo de pensamiento posmoderno, a saber: a) el tránsito de la idea de sujeto soberano de la conciencia hacia la idea de subjetivación y producción de sujetos; b) el tránsito de la posibilidad de entender la totalidad de la historia, en tanto progreso, hacia narrativas fragmentadas no objetivas; c) el tránsito de la pretensión de universalidad de los conocimientos como facultad de la razón hacia la pluralidad de universos que devienen de contextos culturales determinados; y d) el tránsito de la idea de ideología hacia la idea de discursos e imaginarios sociales inscritas en estructuras de poder multiforme. Estas críticas transitorias abrieron nuevos caminos para la construcción de la crítica, la ética y la política, permi-



tiendo establecer nuevos marcos comprensivos en torno a los procesos de dominación social e institucional y del pensamiento hegemónico.

Derivada, en parte, de esta amplia tradición reflexiva aparece una nueva perspectiva selectiva que se ha venido popularizando como ontología del lenguaje. La ontología del lenguaje adquiere su contenido específico a partir de un conjunto de premisas filosóficas relativas a la construcción de una interpretación del ser humano, del sentido de lo humano y del mundo. Esta podría ser reconocida como nueva, pues, como afirma Echeverría (2003), se confronta con el programa metafísico clásico de la filosofía medieval y pretende una superación de la filosofía moderna. Es, por tanto, posmetafísica y posmoderna. Se nutre, al mismo tiempo, de postulados específicos que se organizan como entramado ecléctico y que selecciona aspectos específicos de diversas formas de pensar como las de Nietzsche, Humberto Maturana, Fernando Flores, Heidegger, entre otras.

Se entiende esta propuesta particular de la ontología del lenguaje como una derivación positiva centrada en la interioridad del individuo, en contraste al amplio espectro de crítica instituyente negativa que existe en diferentes corrientes de pensamiento influenciadas, de diversas maneras, por la filosofía del lenguaje. Entre estas se encuentra el psicoanálisis Lacaniano y la crítica social-institucional y epistémica realizada por Foucault, Habermas, Austin, Wittgenstein, Jesús Ibáñez, Derridá, Deleuze; entre muchas otras y muchos otros. Autores que descentraron su atención analítica en los objetos —las cosas— para centrarse en las palabras, el lenguaje, la comunicación y el discurso.

Esta derivación de la ontología del lenguaje está hecha de positividad individual porque presupone el descubrimiento de un nuevo paradigma que está orientado al futuro, a la acción, a los resultados, a la transformación subjetiva y del mundo; en donde el individuo es el protagonista del cambio para ese futuro prometedor. En este sentido, siguiendo a Echeverría (2003), se afirma que: “se está gestando una nueva y radicalmente diferente comprensión de los seres humanos. Este es uno de aquellos acontecimientos especiales de la historia que tienen el poder de reconfigurar lo posible y de modificar el futuro” (p. 14).

Esta afirmación, tan contundente y sugerente, motiva a examinar qué es aquello que está presupuesto en las premisas centrales de este autodenominado nuevo paradigma, que afirma proveer de un nuevo horizonte de sentido positivo al mundo. Cabe destacar el hecho de que las condiciones de posibilidad y realización concreta de estas propuestas se han desarrollado en el mundo de las empresas, las grandes corporaciones, grupos de alto desempeño, los seminarios internacionales, y los cursos de



formación en *coaching ontológico*; pero también viene influenciando el campo de la educación formal. En estos espacios sociales se constata un interés creciente por la ontología del lenguaje, producto de su utilidad pragmática para mejorar la efectividad personal y organizacional. De ello se desprende un conjunto de interrogantes dignas de análisis: ¿qué implicancias contiene esta nueva comprensión del ser humano para la educación y el orden social vigente? ¿Cuál es el poder real de transformación sobre lo posible y el futuro que se arroga esta perspectiva, poniendo en el centro la cuestión del lenguaje? ¿Cuál es el mundo de referencia que se debe cambiar y cuál es el horizonte de sentido de ese cambio? ¿Qué limitaciones pueden encontrarse en las herramientas que se proponen para el cambio? ¿En qué medida esta propuesta se relaciona con la reproducción de la globalización neoliberal?

En respuesta a estas interrogantes, se sustenta la hipótesis de que las formulaciones de la ontología del lenguaje y el aprendizaje transformacional pueden ser entendidas como un nuevo dispositivo de subjetivación neoliberal que interioriza la noción de rendimiento a partir del reduccionismo lingüístico. Para exponer este argumento se organiza el artículo en dos apartados: en primer lugar, se profundiza en las premisas y presupuesto de la ontología del lenguaje, examinando sus limitaciones y contradicciones. Esto para afirmar que se está ante la configuración de un lenguaje acorde a la construcción del sujeto neoliberal y una ética de la convivencia que está en sintonía con la globalización neoliberal. En segundo lugar, se retoma la categoría de la subjetivación política como clave analítica para entender la relación entre aprendizaje y transformación social, y resituar la propuesta de aprendizaje transformacional, la cual es un objetivo central del *coaching ontológico*. Para ello se examina el contenido experiencial de jóvenes universitarios militantes chilenos y de las experiencias de educación impulsadas por el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST). Finalmente, se sintetizan las conclusiones más importantes y las implicancias que tiene la propuesta de la ontología del lenguaje para el campo de la educación.



De la ontología del lenguaje al lenguaje del ser-neoliberal

Ante la recesión económica de 1973 que afectó a gran parte del planeta, se dio un complejo proceso de reestructuración del sistema-mundo, que decantó, luego de la crisis de la deuda de 1982, en la generalización violenta del proceso de neoliberalización del sistema socio-económico. Esto



significó una redefinición, en términos teóricos, sociales y políticos, de las relaciones entre la gestión gubernamental, la sociedad civil y el mercado. Dicho proceso de redefinición, marcado por la imposición del ya conocido Consenso de Washington, la crisis del socialismo real y la caída del muro de Berlín, necesitó reconstruir nuevos sistemas normativos, valorativos, y discursivos para legitimar el nuevo orden social y económico en expansión.

Dardot y Laval (2016), relevando conscientemente las nefastas consecuencias de la implementación de las políticas neoliberales en el mundo, se preguntaron: ¿cómo es posible que se continúen profundizando este tipo de políticas sin tener una respuesta contundente por parte de la sociedad? La respuesta que dan estos autores radica en la tesis de que se está ante un fenómeno nuevo. Se está construyendo una nueva racionalidad del mundo que consiste en constituir y difundir un tipo específico de subjetividad neoliberal, de patrones de consumo y de forma de vida. Díez (2019) sostiene que el neoliberalismo es la razón instrumental del capitalismo contemporáneo. Un capitalismo plenamente asumido como construcción histórica contradictoria y norma general de la vida, que crea, mantiene y justifica un pensamiento único.

El neoliberalismo no es una simple ideología de la época, pasajera o momentánea. Tampoco es una simple política económica que le da importancia al mercado y que puede o no ser incorporada por los Estados. El neoliberalismo es la forma dominante de nuestra existencia. De ahí que entendamos la idea de subjetivación neoliberal como un proceso de construcción social del sí mismo vinculada a las demandas del sistema social. Con todo, se subraya el argumento, de acuerdo con Dardot y Laval (2016), que el sujeto de esta época es un ser-en-competición, que deviene de la propia lógica de la sociedad de mercado.

Pues bien, es en este marco que se entiende la emergencia de la propuesta de la ontología del lenguaje. Esto permite situar la producción de conocimientos nuevos y sus efectos en un horizonte de sentido que atraviesa, directa o indirectamente, todas las dimensiones de la vida humana. Se problematiza, a continuación, sus postulados más importantes.

Un nuevo universal: el reduccionismo lingüístico y el ser como interpretación

Como sugiere Echeverría (2003), la propuesta de la ontología del lenguaje se afirma en tres premisas generales con pretensión de universalidad: “interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos. Interpretamos al lenguaje como generativo. E interpretamos que los seres humanos se crean

a sí mismos en el lenguaje y a través de él” (p. 19). De ello se infiere que el ser humano es por su capacidad de interpretar e interpretarse así mismo en el lenguaje. Las interpretaciones dan cuenta del observador que interpreta, por lo que el carácter ontológico estaría dado por el significado asociado a lo que es el ser humano, por el modo particular de ser como somos.

Cabe aquí la pregunta, ¿cómo se puede significar el lenguaje, a partir del propio lenguaje? Esto sitúa un problema de difícil solución cuando se estudia el lenguaje a partir del propio lenguaje, siendo que éste no es una cosa. Esta circularidad del problema atraviesa la propia formulación del objeto de reflexión cuando se interroga por aquello que es un significado, y por tanto, una interpretación. Decir que el ser depende de su interpretación y que ésta depende del lenguaje con el que se refiere a ello, implica dar por supuesto que aquello que se indica porta un significado. Pero ¿cómo se conectan las palabras con los objetos del mundo? En el sentido común se asume que la respuesta a esta pregunta es, precisamente, el significado como eje central en la constitución cultural. Este problema, que es central en la reflexión sobre el lenguaje, está ausente en la propuesta analítica de la ontología del lenguaje. Se acepta que la actividad de lenguaje es interpretativa, pero no se sabe cómo funcionan los sistemas de organización del lenguaje que se hablan a sí mismo. La significación es fuente y producto de sí misma, pues su actividad está contenida en el lenguaje y no en las cosas.

Esta cuestión plantea el problema epistemológico del relativismo subjetivista, que es posible reconocer en tres principios propuestos por Echeverría (2003). El primer principio indica que: “no sabemos cómo las cosas son. Sólo sabemos cómo las observamos o cómo las interpretamos. Vivimos en mundos interpretativos” (p. 25). En este principio se presupone que el acto de conocer las cosas depende de la constitución de los individuos para establecer juicios sobre ellas, aunque no se pueda conocer las cosas como son. Si la cuestión de la verdad y de la posibilidad del conocimiento depende en última instancia del observador particular, entonces se está ante un subjetivismo porque se reduce toda verdad y juicio respecto de las cosas en el mundo a la individualidad, de lo que se desprende la imposibilidad de una verdad. Cada punto de vista es válido desde el punto de vista de quién lo enuncia bajo ciertas condiciones de referencia, lo que implica que no es posible la validez universal de las formulaciones sobre cómo las cosas son. Pero la capacidad de interpretación se asienta en la capacidad del lenguaje que es constitutiva del ser humano. Todo individuo vive en el lenguaje y desde él, por tanto, la capacidad de interpretación se funda en un nuevo universal: el lenguaje.





El lenguaje pasa a ser un absoluto en el sentido de que parece portar una validez universal. Cuando se hace la pregunta ¿cómo se explican las diferencias interpretativas entre individuos?, se encuentra que a la base hay un absoluto: el lenguaje. Sin ese universal, o capacidad sustantiva del ser humano, es imposible el acto de interpretar. Se constituye así una formulación universal que descansa en un relativismo subjetivista. Hay una propiedad general que es activada por cada individuo, sin embargo, cada individuo no puede establecer juicios sobre la totalidad del sistema, pues hay tantas interpretaciones posibles del lenguaje cuanto individuos observadores. En consecuencia, es prácticamente imposible la actividad teórica del sistema histórico social. La relación entre universalidad y particularidad en las formulaciones humanas es un dilema que no tiene centralidad en el debate de la ontología del lenguaje, pero que es fundamental a la hora de pensar la transformación de ese sistema social.

El segundo principio, dice Echeverría (2003), refiere a que: “no sólo actuamos de acuerdo a cómo somos, (y lo hacemos), también somos de acuerdo a cómo actuamos. La acción genera ser. Uno deviene de acuerdo a lo que hace” (p. 29). El tercer principio que presenta Echeverría (2003) complementa el anterior al aseverar que: “los individuos actúan de acuerdo a los sistemas sociales a los que pertenecen. Pero a través de sus acciones, aunque condicionados por estos sistemas sociales, también pueden cambiar tales sistemas sociales” (p. 37). Surge aquí el problema filosófico de la acción intencional de los seres humanos y la cuestión del cambio social. Echeverría (2003) contrasta su propuesta con cualquier tipo de esencialismo metafísico. Se afirma incluso que hoy continúa dominando un pensamiento metafísico en el sentido común en cuanto a que el ser es algo inmutable. Pero ¿a qué sentido común se refiere? De hecho, la noción de que las cosas están en permanente cambio y devenir es un principio del propio liberalismo político, del iluminismo y de las ideas modernas de progreso y de civilización occidental eurocéntrica. El iluminismo se basa en la creencia de que las sociedades humanas son estructuras susceptibles de ser conocidas y comprendidas, dado que el ser humano tiene la capacidad de afectar su mundo. Si lo hace a partir de su condición racional, entonces logrará alcanzar la buena sociedad. Esta fe en la posibilidad de mejoramiento de la humanidad fue el cimiento de la modernidad y la empresa es la institución que encarna la idea de progreso y prosperidad. Parece ser que se desconoce que esta matriz es propia del desarrollo del sistema capitalista que debe generar innovaciones y nuevas condiciones para desplegar las estrategias de acumulación de capital.

Y ¿qué es lo social? Según Echeverría (2003) “lo social, para los seres humanos, se constituye en el lenguaje. Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico” (p. 13). Esta definición, si bien es coherente con la formulación general, no explica lo social. Lo social se reduce a un mero fenómeno lingüístico. La pobreza, la violencia política, la discriminación por género, por raza, por condición socioeconómica, las guerras, el autoritarismo, la desigualdad en todas sus expresiones, el monopolio mercantil, el despojo de los bienes comunes de mano de las corporaciones transnacionales, ¿son cuestiones que pueden ser concebidas como problemas de interpretación de lo social? ¿Es posible un cambio del mundo con un cambio de interpretación que provenga del sujeto universal lingüístico? Hay duda al respecto. Lo social no puede ser reducido al lenguaje porque oscurece la posibilidad de comprender la estructuración de las relaciones de poder social. Esta es, precisamente, la forma en que la unidad múltiple y compleja que es lo social, como sustenta Osorio (2012), sea reducida a un problema de interpretación subjetiva-relativa, porque las estructuras de interpretación de la realidad son culturales. El ser y lo social como interpretación conduce a una concepción propiamente metafísica, pues la explicación se funda en el lenguaje como principio fundamental de la realidad del ser humano, es una entidad, un ser, no una cosa. El ser humano en cuanto tal es un ser en el lenguaje.

No hay una formulación rigurosa de lo que es el cambio social, pues no se analiza la constitución del sistema social en cuanto a su estructuración conflictiva y su historia. Pero, aunque se afirme que no hay teleología en la formulación de la ontología del lenguaje, sí asume una muy clara: la del resultado. Las acciones se orientan por resultados. Adquieren su sentido cuando se conquistan metas y se cambian comportamientos y emociones. Esta teleología es hacia/para sí. Debe trascender hacia la modificación del propio sujeto.

De la ética de la convivencia del yo-neoliberal a la ética de la vida

La ética de la convivencia humana es para los defensores de la ontología del lenguaje una inquietud sustancial. Frente a los nuevos desafíos de la globalización es necesario construir propuestas innovadoras para la convivencia social, lo que radica en una relación intrínseca entre lenguaje, cuerpo y emoción. Para Echeverría (2003):

El lenguaje puede afectar las emociones, así como las emociones pueden afectar el lenguaje. Debido a nuestro estado emocional, entablare-



mos ciertas conversaciones y no estaremos disponibles para otras. (...). Consideramos el aspecto emocional de la persona como el aspecto más importante cuando se trata, por ejemplo, de aprendizaje y de *coaching*. El campo emocional de la persona es el factor que define sus límites para el cambio y la superación personal (p. 213).

Estas formulaciones generales insisten en la idea-fuerza de que la fuente de los problemas está en el ser de los individuos y en los condicionantes externos que dificultan ese ser. Ante la insatisfacción del ser y la dificultad angustiante de responder al mandato del rendimiento y de la efectividad-eficiencia-eficacia de las acciones y relaciones interpersonales, es necesario un cambio. Si la referencia del problema se funda en el ser de las personas entonces el cambio debe situarse en la construcción de un nuevo ser de tales personas. El cambio requiere de un entrenamiento orientador en los ámbitos del lenguaje, de las emociones y del cuerpo, para conseguir los resultados deseados. Se trata de buscar una nueva interpretación del mundo y de sí mismo, pues el problema se formula precisamente como una inadecuada interpretación del mundo y de sí mismo, por tanto del ser.

Al desvelar el ser de la persona se podrá identificar aquello susceptible de ser modificado para trabajar sobre la fuente de insatisfacción de la existencia humana. Por ello es que se hace fundamental vivir el principio del aprendizaje permanente, puesto que la sociedad y el mundo se transforman aceleradamente. Es un imperativo ético, por tanto, que se reconstruya un nuevo deber ser para ser en el mundo: la autorrealización y el desarrollo personal eficaz. El yo se erige como el ámbito privilegiado de veneración y cultivo, de cambio y de transformación. El yo pasa a ser concebido como un consumidor de herramientas que sean útiles para su potenciación. De hecho, hay un mercado bastante diversificado que ofrece múltiples terapéuticas para engrandecer ese yo, para agregarle valor y distinción. Díez (2019) identifica técnicas tales como el *coaching*, la programación neurolingüística (PNL), el análisis transaccional y múltiples procedimientos vinculados a una escuela o un gurú.

Se debe desarrollar una evaluación permanente del yo para reproducir el mandato económico y social de la innovación, la competitividad y el liderazgo. Esto implica de acuerdo con Castro-Gómez (2010), emprender una gestión de sí que conlleva la capacidad de “reinventarse constantemente y de gestionar su propio capital humano” (p. 216). Las personas deben concebirse así mismas, según Becker (1983), como capital humano rentable que buscan la maximización de los beneficios en el futuro, producto de inversiones previas. Deben someterse a un autocontrol conti-



nuo en el devenir social. Devenir, que, en términos de López-Ruiz (2007; 2013), está plagado de cambios, de forma tal que la singularidad del ser de las personas tiende a su homogenización, gracias a la construcción de un nuevo *ethos* que promueve un conjunto de valores derivados de la teoría económica y de la administración de empresas. Esto es, una estandarización de las pautas de comportamiento deseables en un contexto determinado por la competencia social, pues es la identidad personal la que está supeditada a los mandatos reproductores del neoliberalismo empresarial. Para Díez (2019) la competencia pasa a ser el canon del comportamiento universal de toda persona. El ser singular debe constituirse como un ser-marca en vista de establecer diferencias y así realizarse en el mercado de seres-empresas que compiten entre sí para mejorar sus ofertas.

El vacío que implica la construcción del sentido de vida facilitado por la ontología del lenguaje se llena con un cambio de actitud y de estado anímico. Según Echeverría (2003):

Si alguien no está en el estado emocional adecuado, no vea las nuevas posibilidades que se le muestran. Para que vea esas posibilidades, a menudo hay que modificar antes su estado emocional. Sin embargo, una vez que ello se logra y ese alguien ve posibilidades que antes no observaba, aun podría ocurrir que su estado emocional no le permitiera tomar aquellas acciones que ahora ve posibles. La emocionalidad que nos permite observar algo no es necesariamente la misma que nos llevara a actuar dentro de ese espacio de posibilidades. Muchas veces se requiere de otro cambio emocional para generar la disposición que llevará a realizar aquellas acciones. El *coach* antológico tiene la responsabilidad de diseñar todas esas intervenciones emocionales (p. 214).

No solo hay que constituirse en seres competitivos, hay que ser emocionalmente estables, proclives y predispuestos a la proximidad con el otro, con el equipo, pues el yo para Olalla (2008) se encuentra siempre en el otro. La relación entre emoción y lenguaje está en los juicios que se realizan con base en las interpretaciones y el sentido que se tiene.

No obstante lo anterior, y en consonancia con Han (2014), el mandato neoliberal pide más rendimiento y lo hace apelando a nuestras emociones, por lo cual se convierte en un capitalismo de la emoción. El capitalismo de consumo capitaliza las emociones porque vende significados, y no valores de uso, sino valores emotivos. Impulsa la emocionalización del proceso productivo para generar necesidades y potenciar el consumo. El gerente o la gerente, por ejemplo, deben generar emociones positivas y ser motivadores por excelencia.



En sintonía con los planteamientos de Han (2014), se vive en un sistema que promueve formas de coacción internas que limitan las libertades individuales por el hecho de orientar la acción humana a la búsqueda del rendimiento y la optimización. Este mandato neoliberal es claro en la propuesta de la ontología del lenguaje al dar a entender que cada persona debe estar en permanente mejoramiento y se obliga a sí mismo a responder al modelo de sujeto al que se aspira. Es lo que Han (2012) denomina como explotación de sí mismo, que es una forma de explotación eficiente, pues, se realiza voluntariamente al responder al imperativo del rendimiento.

El neoliberalismo convierte al propio trabajador en empresario de sí. Es un ser-empresa, de modo que las contradicciones dejan de asociarse a las condiciones materiales y de desigualdad creciente para pasar a experimentarse como un problema individual. Dentro de sí se debe desarrollar el emprendedor, el cual es vigilado por el propio yo, ya no por un sistema disciplinario exterior. Esto es así por el desarrollo de lo que Han (2014) llama psicopolítica, que es un instrumento de dominación que permite intervenir en el pensamiento, en la emoción y en la acción de las personas. El neoliberalismo busca, precisamente, dominar la psique, para reproducirse y expandirse.

La felicidad se relaciona con el logro de objetivos egoístas. Hay que prepararse para la felicidad explotando el narcisismo presente en la necesidad de exitismo que es parte de un vaciamiento interno y de insatisfacción continua. La explotación del narcisismo se da en la explotación de la insatisfacción promoviendo la competencia y la complacencia del deseo narcisista. Este es un componente esencial del proceso de mercantilización de la vida, pues se deben crear nuevos nichos innovadores para satisfacer ese apetito humano. Entonces, hay una construcción económica y cultural de ese estado de insatisfacción perpetua, que debe ser procesado con nuevas mercancías para buscar la comodidad, la distinción, la ostentación y la sobrevaloración de la autoimagen personal.

La razón fundamental de la infelicidad de la humanidad, que es negada por los profesionales de la ontología del lenguaje, refiere justamente a la reproducción de un sistema social que se fundamenta en la acumulación incesante de capital y de poder. La enajenación del ser se da por la naturalización de la estructuración de la sociedad en grupos sociales que merecen más que otros. En efecto, el pensamiento neoliberal para Hinkelammert (1984) es un pensamiento de legitimación de la sociedad burguesa que define su identidad al distanciarse explícitamente de una propuesta de sociedad socialista. Se trata de evitar la superación de la sociedad burguesa por medio de un pensamiento de mercado que



se funda en polaridades: por un lado el caos, por el otro, el mercado y la competencia perfecta. Esto supone la vieja idea de progreso infinito que en la realidad no se realiza. Para Hinkelammert (1995) “la modernidad desemboca en un carrusel autodestructivo. La política neoliberal no hace otra cosa que impulsar la velocidad con la que el carrusel se mueve. Se trata de un carrusel de la muerte” (p. 148).

El contenido filosófico selectivo y positivo de la ontología del lenguaje niega la propia filosofía porque evita la contemplación, el ocio, la imaginación, la duda, la angustia existencial. El término negocio viene del latín *negotium*, el que a su vez se compone del adverbio de negación *nec* y *otium* que significa ocio. Negocio como actividad de compra y venta es la negación del ocio, de la reflexión. La actividad mercantil, como se conoce en el sistema capitalista, se sustenta en el principio de racionalidad instrumental, interesada y especulativa. Relacionar la filosofía con la rentabilidad empresarial es, por decir lo menos, problemático y peligroso. La necesidad de rendimiento genera lo contrario a la felicidad: la ansiedad, la tensión por alcanzar las metas trazadas para el óptimo funcionamiento institucional. El refuerzo de este imperativo está dado por la aprobación social y el crecimiento económico.

Este tipo de racionalidad reifica el sistema social y los modos de dominación capitalista neoliberal. No solo hay una negación del mundo, sino que hay una domesticación del ser en el mundo para el tipo dominante de relación económica, social y política. La negación para el caso de la ontología del lenguaje es ocultamiento de las condiciones sobre las cuales la vida se produce, reproduce y se transforma de manera desigual.

El criterio de juicio ético debe fundarse en un criterio de vida, a partir del cual se hable de la convivencia social. La transformación del yo-neoliberal pasa por superar el sistema social que le da sentido de ser, es decir la superación del neoliberalismo. La positividad que se busca con el sujeto-neoliberal recae en el propio ego. Es reflejo de sí. Es una ética del yo-emprendedor. Más que convivencia afectiva hay una descomposición de la convivencia fundamentada en el imperativo de ser-en-competición. Hay una ideología que opera como esquemas de pensamiento y acción con lo cual no se problematiza la miseria de los otros, sino que se problematiza porque el yo no logra sus objetivos de rendimiento y optimización. A seguir, se precisan las razones por las cuales la ontología del lenguaje puede ser entendida como un nuevo componente de la ideología neoliberal.



¿Por qué la ontología del lenguaje es una ideología neoliberal?

La ontología del lenguaje es una construcción ideológica. La ideología, de acuerdo con Chauí (1986), es una forma específica del imaginario social moderno. Es una manera necesaria por la cual los agentes sociales representan para sí mismos el aparecer social, económico y político. Aparencia que, por el hecho de ser el modo inmediato y abstracto de la manifestación del proceso histórico, es el ocultamiento o disimulación de lo real. La ideología es un cuerpo de representaciones y de normas y reglas coherentes que nos enseñan a conocer y actuar, instituyen un orden y son capaces de explicar y justificar la realidad concreta. De ello se desprende que el discurso ideológico pretende coincidir con las cosas, anular la diferencia entre el pensar, el decir y el ser. Opera una lógica de identificación que unifica pensamiento, lenguaje y realidad, para con ello, obtener la identificación de todos los sujetos sociales como una imagen particular universalizada, esto es, la imagen de la clase dominante.

La ideología de la ontología del lenguaje gana coherencia universalizando lo particular y eliminando las diferencias, las contradicciones, y desarmando las tentativas de interrogación. Los principios revisados expresan claramente esto. La búsqueda de universales en el lenguaje, la interpretación y el ser humano. No se establecen explicaciones al respecto de las diferencias de género, étnicas, de la desigual distribución de la riqueza en la sociedad capitalista y en el aumento de la desigualdad social y territorial en el neoliberalismo. Se oscurecen explicaciones sobre las determinaciones que organizan y estructuran el neoliberalismo, y por tanto, los conflictos relativos a los diversos procesos de acumulación y dominación existentes. Los problemas se formulan como una cuestión de interpretación relativa de la realidad, la cual, téngase presente, no se puede conocer. En este sentido es que se invierte lo real que encuentra en el lenguaje (versión positiva de la ontología del lenguaje) una herramienta de naturalización de las desigualdades sociales que garantiza que, al contrario de lo que ellos proponen, todo se mantenga igual: la sociedad estructurada con base en relaciones sociales de dominio de una clase social sobre las demás.

Es fundamental entender que las ideas no son las determinantes del proceso histórico, sino que ellas son constituidas por el proceso histórico. En la ideología de la ontología del lenguaje, las ideas asumen la forma de conocimiento, o sea de ideas instituidas que se propagan como discursos competentes que apelan a aspectos de la filosofía y la biología. Dichos discursos son los preferidos, los autorizados y los dominantes.



Para Chauí (2014) la ideología de la competencia realiza su dominación por el poder y prestigio del conocimiento e ideas científico-tecnológicas. Esta ideología tuvo su origen en las fábricas con los gerentes científicos. Se suponía que ellos sabían más del trabajo que los propios trabajadores. Esta concepción se propaga luego por toda la sociedad bajo la noción de sociedad del conocimiento. El discurso competente es, en efecto, el de los especialistas, de aquellos que saben al respecto de alguna dimensión de la naturaleza o la vida de las personas y que enseñan a vivir mejor. Esto tiene una consecuencia política central: la sociedad, así entendida, se divide entre individuos competentes que mandan e individuos incompetentes que obedecen. Con ello se reemplaza la idea de que la sociedad se divide en clases sociales.

La ontología del lenguaje, en tanto discurso competente, justifica y legitima la construcción de un nuevo ser neoliberal en el mundo de la anti-filosofía, vale decir, de los negocios y del éxito como un valor particular universalizado. El sujeto neoliberal caracterizado por su capacidad de innovación, de establecer relaciones cordiales y afectivas, que es a su vez exitoso y competitivo, que debe aplicar una autoevaluación permanente y modificar su comportamiento recurriendo a nuevas interpretaciones de sí mismo y del mundo; pasa a constituirse en el sujeto universal. Este discurso neoliberal circula sobre múltiples formas: instituciones educativas, medios de comunicación, grandes organizaciones internacionales e intergubernamentales, políticas sociales; entre otras. La nueva norma de vida remodela la subjetividad de las personas lo que implica, como refieren Dardot y Laval (2016), que esta nueva razón del mundo actúa a un nivel más profundo que la ideología.

Las ideologías universalistas presentes en la globalización neoliberal procuran la homogenización y expansión, no solo de la sociedad de mercado, de la degradación de la esfera pública y la supremacía de la esfera privada, sino también y sobre todo, como indica López-Ruiz (2013), la construcción de procesos de subjetivación política orientados a la despolitización. Ello porque la condición de la empresa configura un nuevo modo de subjetivación.

A continuación se examina la relación entre los procesos de subjetivación política y las nociones de aprendizaje y educación, orientados al cambio social. Ello en contraposición a la noción de la escuela neoliberal cuyos propósitos, según Laval (2004), no se condicen con la necesidad humana de formación responsable de la ciudadanía, sino en la eficiencia económica, en donde los estudiantes pasan a ser concebidos como capital humano. La escuela, para Díez (2010), se somete a la razón económica y



el ideal pedagógico se pone al servicio de las necesidades de las empresas y del mercado, de modo que se debe educar para disponer de personas flexibles y polivalentes.

La subjetivación política: un reposicionamiento del aprendizaje transformacional en el campo educativo

En la línea de reflexión de Foucault (2009), el gobierno consiste en un conjunto de acciones que se hacen para incidir en los comportamientos de otros y direccionar sus vidas. Además de este gobierno de los otros se da el gobierno de sí, que consiste en la influencia del gobierno en torno a las acciones que los sujetos realizan consigo mismo, lo que constituye un cierto tipo de individuo. La racionalidad neoliberal configura un proceso de subjetivación que debe ser compatible con los cambios en la racionalidad imperante en la sociedad. El neoliberalismo se constituye en una forma de ser y de pensar, en una forma de gobernar la vida con un régimen de prácticas sociales. Dicho de otro modo, se activan dispositivos de subjetivación neoliberal que (re)crea un sujeto de época, afín a las demandas sistémicas. De ahí que, siguiendo a Foucault (1999), el sujeto no pre-existe sino que es instituido por medio de mecanismos discursivos asociados a las instituciones del saber y del poder.

La ideología neoliberal de la ontología del lenguaje tiene como consecuencia central la despolitización de los asuntos sociales y educativos, cuando afirma ingenuamente que la transformación del mundo depende de la interpretación del ser en el mundo y las acciones correspondientes. En efecto, la noción de subjetividad está reducida al fenómeno del lenguaje como fundamento. Se habla de los individuos sin asumir una teoría que explique el modo en que se constituye la subjetividad de las personas y se adopta una particular concepción del poder como capacidad para transformar el mundo.

Del lenguaje del poder como capacidad a la acción colectiva

Para reflexionar sobre la transformación del mundo es necesario entrar en la ineludible discusión sobre el poder. Echeverría (2003) propone:

Nuestro postulado central con respecto al poder es que este es un fenómeno que emerge, en cuanto tal, de la capacidad de lenguaje de los seres humanos. Sin el lenguaje el fenómeno del poder no existe. (p. 223)



En la medida en que el lenguaje es acción, el lenguaje es fuente de poder. La forma como actuamos en el lenguaje constituye, por lo tanto, un aspecto crucial para evaluar cuán poderosos somos en la vida (p. 227).

Esta forma de conceptualizar el poder refuerza la idea de individuo consciente de sus capacidades para ampliar su potencia. Esta visión se contrapone a la de un poder represivo. Según Han (2014) aquello es justamente lo que pretende el neoliberalismo, pues expresa el poder de forma silenciosa para que el dominado no se sienta dominado. El poder neoliberal es más eficiente que el viejo poder disciplinario. Su objetivo no es controlar, es activar y motivar más que prohibir. El poder es más afirmativo que negador y genera emociones positivas, estimula la expresión y explota la libertad; es seductor y busca promover la complacencia en las personas. Como nos señala Echeverría (2003):

No es solo la capacidad de acción lo que define al ser humano. Es, por sobre todo, la capacidad de expandir nuestra capacidad de acción. Es lo que hemos llamado poder. En el mundo de hoy, en un mundo en el que nuestras metanarrativas, nuestros discursos trascendentes, han dejado de alimentarnos adecuadamente del sentido que necesitamos para vivir, no tenemos otra opción para bien vivir que abrirnos al camino del poder, al camino de la expansión permanente de nuestras posibilidades de acción en la vida (p. 236).

Esta concepción positiva del poder potencia una visión del individuo limitada a la capacidad de acción en la vida como norma general deseable: el rendimiento. En este marco es que se entiende la relación entre poder y aprendizaje como la ampliación de competencias individuales que dependen de ciertos juicios personales. Para Echeverría (2003):

(...) no hay aprendizaje, como no hay saber, que no remita, de una u otra forma, a nuestra capacidad de acción efectiva (p. 230). [Y continúa señalando], cuando aprendemos algo, expandimos nuestra capacidad de acción y, por lo tanto, incrementamos nuestro poder. Cada vez que adquirimos nuevas competencias, ganamos poder (p. 231).

Una visión relacional más rica es la que brinda la perspectiva de la acción colectiva para entender el poder social y la subjetividad que se (re) configura en ese proceso. Se parte de la premisa de que las acciones colectivas no son una sumatoria aislada de acciones individuales, sino que son una forma de entender la propia configuración de los individuos en su relación social. Pero, una muy particular según Corcuff (2008): la que tiende a la emancipación individual y colectiva. Allí el individuo se con-



cibe, de acuerdo con Martucelli y Araujo (2010), como la consecuencia de una acción, consagrándolo en la producción de una vida social, dado que se mantiene inmerso en los espacios sociales de los que forma parte, a través de las fuerzas sociales en disputa. El individuo como tal existe en el dominio de la vida interpersonal, que permite la apertura hacia el otro, una solidaridad que le da vida al proceso social, del cual dicho individuo es parte y motor.

Esto se conecta con la cuestión del poder desde lo político. En la línea de comprensión de Alvarado, Ospina y García (2012), lo político puede ser comprendido como una realidad-relacional que se expresa y adquiere cuerpo en el ámbito público, en el terreno de lo colectivo. Está significado por un yo, cargado de los sentidos instituyentes de la esfera privada. Es posible, según Castro (2008), vincular la subjetividad del individuo a una manera de ser, estar y actuar como ser social, en la perspectiva de ser configurador del mundo social y a su vez permeado por este. Es allí donde los sujetos se configuran como tales, como seres sociales.

La construcción simbólica que implica la subjetividad se genera en correlación con otros en la construcción del yo, que en muchos casos tiene la capacidad de generar una alternativa a las formas institucionales del poder, construyendo subjetividades que no necesariamente responden a la normatividad hegemónica. Es de este modo, cómo se constituyen y configuran opciones de subjetividad política que surgen como alternativas emancipatorias al poder dominante. La subjetividad política implica la potenciación y ampliación de las tramas que la definen: su autonomía, su reflexividad, su conciencia histórica, la articulación de la acción y de lo narrado sobre ella, la negociación de nuevos órdenes en las maneras de compartir el poder; y el reconocimiento al espacio público. Existe así, para Alvarado, Ospina y García (2012), un juego de pluralidades en las que los sujetos se reconocen como iguales en cuanto humanos, en cuanto hombres o mujeres que comparten múltiples condiciones identitarias pero que al mismo tiempo se reconocen como diferentes en cuanto es particular su apropiación biográfica de los sentidos compartidos.

La subjetividad política es, en efecto y como señala Castro (2008), contraria a la individualización intencionada por procesos de dominación, pues los individuos pueden desprenderse de formas identitarias impuestas al no identificarse con las categorías que los clasifican. Para Melucci (1989) estos individuos anuncian a la sociedad que existen problemas de tal o cual tipo por medio de reivindicaciones que se dan a partir de proyectos simbólicos y culturales. Es en ese dominio donde se confronta el sistema y se generan espacios de libertad. Espacio que, me-



diado por la subjetividad política materializada en el compromiso político, puede entenderse como un acto libertario, que deviene de la relación dinámica entre individuo y colectividad.

La ontología del lenguaje pasa por alto la discusión acerca de las relaciones de poder que estructuran la sociedad neoliberal contemporánea y sus múltiples contradicciones. Rodríguez; Betancourt y Varas (2018) sostienen que existen procesos hegemónicos reales de despolitización y fragmentación de la ciudadanía política en el campo educativo. Al mismo tiempo hay múltiples experiencias de re-politización de la cuestión estudiantil que disputan las formas de dominación material e ideológicas contemporáneas. Dichas experiencias se constituyen en lugares reales de re-existencia y de propuestas de cambio social que no se fundamentan en el principio de reproducción de múltiples desigualdades que son creadas por la sociedad de mercado. A continuación se revisan dos experiencias que están en pleno desarrollo. La primera es la propuesta educativa del MST y la segunda corresponde a un reporte de una investigación doctoral relacionada al compromiso político de jóvenes estudiantes universitarios de pedagogía en Chile.



*El aprendizaje socialmente comprometido:
las experiencias del MST en Brasil y jóvenes universitarios
con compromiso político en Chile*

Una realidad innegable es la histórica y creciente desigualdad y marginación que existe en Brasil. La ingente concentración de tierras asociada al modelo de desarrollo económico agroexportador y a la usurpación de tierras de los pueblos originarios, afrodescendientes y de campesinas y campesinos, ha perpetuado esta situación de explotación y marginación de gran parte de la población. Estas condiciones históricas de opresión han sido acompañadas de dinámicas de exclusión en diversos ámbitos, especialmente en el área educativa por parte del sistema de educación formal estatal.

En este escenario, emergen iniciativas de rebeldía y resistencia entre algunos movimientos sociales, quienes construyen proyectos políticos alternativos, como el del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST. Organización que desde sus bases identifica como uno de sus ejes principales la educación, sustentada, según Barbosa (2015), desde una matriz epistémica donde se articula la inscripción sociocultural y política de la experiencia y los saberes, con un plan propio de lucha política.

Durante los inicios de la década de 1980 en los primeros campeonatos del Estado de Rio Grande do Sul, el MST, como señalan Bahniuk

y Vendramini (2016), realiza las primeras acciones de lucha por el acceso a la educación en los espacios de la reforma agraria. Ya para 1986 se oficializa la primera escuela de la *Fazenda Anoni* educando a 600 estudiantes en el ciclo básico desde la perspectiva de la educación del campo¹. A partir de esta y otras varias experiencias, en 1988 se crea el sector de educación al interior del movimiento, con lo cual se va perfilando una propuesta pedagógica y fortaleciéndose el trabajo de educación para jóvenes y adultos. Proceso que ha decantado, como indican Kolling, Vargas y Caldart (2012), en la inclusión de 1800 escuelas públicas de educación básica y media en los asentamientos, con un alcance de 200 000 personas entre niños, jóvenes y adultos Sin Tierra; y formándose cerca de 8000 educadores para trabajar en esas escuelas.

El proyecto educativo del MST contempla entre sus objetivos la lucha por la recuperación de la memoria, sus culturas e identidades, su liberación y emancipación política por medio de la lucha por la reforma agraria. Este proyecto contiene un conjunto de características que reposicionan la relación y el debate entre educación, aprendizaje, individuo y transformación social. A continuación, se destacan tres aspectos centrales que permiten contraponer esta experiencia pedagógica a la noción de aprendizaje transformacional de la ontología del lenguaje.

En primer lugar, el MST (2000) concibe la educación como popular, porque se pone al servicio de los intereses reales de las clases populares que conforman el movimiento popular. Según Martins (2013), a partir de las influencias de propuestas como la de educación popular de Paulo Freire (2004), la pedagogía social y la educación del trabajo de Moisey Pistrak y Makarenko, la pedagogía socialista de Krupskaya y las teorías del aprendizaje de Vygotsky, entre otros; el proyecto político-educativo fue configurándose. No se trata de pasar del aprender al emprender como propone Echeverría (2003), sino de una propuesta concreta que se contrapone a la noción proyectada por la escuela neoliberal.

En este proyecto popular de educación, los sujetos son tales en su relación con otros y con el mundo en el cual están inscritos. Por ello es que el sujeto se construye como tal problematizando la realidad social material, simbólica y espiritual en su contexto. Es su propia individualidad entendida desde la colectividad que se orienta por principios de solidaridad y compromiso con la transformación social. La educación, en dicho sentido, es un instrumento de transformación de la compleja realidad social que condiciona la existencia social para la reproducción de la vida. La individualidad se construye como una postura política frente a la realidad que trasciende la noción del individuo egoísta-narcisista-neoliberal.



En segundo lugar, la propuesta educativa del MST (2005), al estar comprometida con la transformación de la sociedad, que se funda en relaciones sociales de explotación del ser humano y de la naturaleza, constituye una práctica social liberadora. Liberadora porque pone en su centro del debate las contradicciones de la sociedad capitalista, la democratización de la tierra y también del conocimiento. Porque se trata de leer el mundo para identificar y comprender las causas de las condiciones de opresión de la mayoría de los sectores sociales, de manera de poder intervenir sobre ello. De ese modo, esta propuesta opera bajo los principios filosóficos de la educación para: la transformación social, el trabajo y la cooperación, las diversas dimensiones del ser humano, promover valores humanistas y socialistas; de manera de construir procesos permanentes de formación y transformación humana. En esta línea, Erivaldo Barbosa (2015), profesor de las escuelas del campo, en un documental refiere:

La escuela tradicional es marcada por la fragmentación del conocimiento, por la descontextualización, y hasta que digamos la formación para el mercado. Nuestras escuelas han combatido esas características principales de la educación tradicional, pensando en fortalecer la lucha de la clase trabajadora y dar más dignidad a las personas que viven en el campo, entonces, es dar una utilidad social para el conocimiento producido en la escuela, dar respuesta a los problemas de la realidad².

La educación se concibe como una arena de disputa política que debe promover valores relativos a la participación social, la democracia y la convivencia social. Por tanto, esta pedagogía crítica se traduce en la idea de trabajar juntas y juntos para encontrar soluciones a los problemas que aquejan directamente en sus comunidades y asentamientos. Se prioriza, por ende, la organización colectiva, antes que el desarrollo de competencias individuales.

En tercer lugar, el MST (2005) plantea 15 principios pedagógicos, a saber: relación entre teoría y práctica; combinación metodológica entre procesos de enseñanza y capacitación; la realidad como base de producción del conocimiento; contenidos formativos socialmente útiles; educación para y por el trabajo; vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos políticos; vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos económicos; vínculo orgánico entre educación y cultura; gestión democrática; auto-organización estudiantil; creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de educadoras/educadores; actitudes y habilidades de investigación; combinación entre procesos pedagógicos colectivos e individuales.



Se destaca uno de los principios del proyecto político-educativo del MST: la formación omnilateral, la cual, según Bahniuk y Vendramini (2016), se define por su integralidad, pues busca formar a los seres humanos en sus dimensiones cognitiva, estética, técnico-profesional, política, corporal, moral, entre otras. Se busca descentrar la práctica educativa de su reducción a lo cognitivo y a la reproducción de la moral capitalista. Más bien, se relaciona con el debate sobre la educación como reproductora de las desigualdades sociales que cumple una función ideológica, pues contribuye con la reproducción de las relaciones de producción capitalista. En este sentido Bourdieu y Passeron (1996) sustentan que “el sistema educativo debe producir sujetos seleccionados y jerarquizados de una vez para siempre y para toda la vida” (p. 104). A diferencia de esta tendencia presente en la educación formal, el MST, en palabras de Wrobel (2014), propone que:

98



La educación para el trabajo se da a través de un trabajo real y concreto, representado en algunos casos en lo que se denomina *pedagogía de la alternancia*: los estudiantes pasan un tiempo tomando el curso teórico y un tiempo participando de las actividades de la comunidad y del trabajo de la tierra (p. 102).

Para Lia Barbosa (2015) uno de los aportes más importantes del proyecto político-educativo del MST consiste en el fortalecimiento de la dimensión política de la educación. Se la concibe como espacio concreto de construcción de una consciencia crítica y una dirección política, esenciales para la conducción del proyecto político del movimiento. A través de un pensamiento pedagógico emancipador y crítico, que cuestiona y proponga nuevos conceptos, y renueve las metodologías y prácticas educativas.

En Chile, una reciente investigación de Marcela Betancourt (2019) se propuso analizar las experiencias de jóvenes estudiantes de pedagogía que presentan compromiso político. Se aplicaron treinta entrevistas de carácter dialógico que, según La Méndola (2014), se centra en el reconocimiento mutuo y horizontal en el acto comunicativo. Se subraya de este estudio tres dimensiones que permiten contrarrestar los argumentos de la ontología del lenguaje sobre la transformación social y del aprendizaje como una pre-condición del emprendimiento centrado en las capacidades individuales.

En primer lugar, los jóvenes, que han formado parte del movimiento estudiantil que reivindica social y políticamente una educación de calidad y como derecho humano, asocian la transformación social con los procesos de democratización de la sociedad. Ésta es entendida a partir de una noción de los individuos como ciudadanos, no como consumido-

res. Hay una necesidad de que la acción colectiva para generar cambios debe constituirse a partir de la participación activa y comprometida en la toma de decisión de los asuntos públicos. Esta necesidad surge de la propia historia de vida familiar problemática. En la mayoría de los casos analizados, los problemas se relacionan con el hacinamiento y la precariedad material de las familias de las y los jóvenes. Las familias deben hacer un esfuerzo económico, y por tanto de trabajo como tiempo de vida, para lograr que sus hijos estudien en la universidad. Esto sobre exige y angustia a los padres producto de los altos costos monetarios que implica una educación mercantilizada, lo que se traduce finalmente en la imposición del endeudamiento. Esta es la realidad que se quiere modificar desde la acción colectiva para ganar espacio de decisión estudiantil y social en la organización del sistema educativo, el cual se encuentra subsumido por la lógica mercantil del lucro económico. Se desea revertir las formas democráticas débiles e incompletas del Estado que se torna en un gestor de políticas educativas neoliberales.



Un segundo aspecto relevante refiere a la construcción de espacios de libertad en la autonomía organizativa desde la militancia. Es allí donde las relaciones sociales instituyentes, que activan nuevas formas de imaginación social, se colectivizan. A partir de ese lugar se reconfiguran procesos de aprendizaje experiencial significativo, sobre todo en las experiencias de ocupación de espacios educativos y de organización de agendas reivindicativas del movimiento estudiantil. En palabras de la estudiante María Isabel (Betancourt, 2019), con relación a la acción colectiva y el compromiso político:

Yo milito porque efectivamente hay una posibilidad de transformar este mundo miserable en que vivimos. (...) el aporte de la militancia es intervenir o contribuir a los procesos y movimientos sociales y plantear programas y salidas políticas. (...) Me permite ver la vida con otros ojos, he podido compartir con mujeres, trabajadoras, te cambian tus paradigmas, la militancia te hace romper con prejuicios, por eso la relación con tus estudiantes pasa a ser un aporte en su vida, más que solo un profe en el aula, además estamos tratando de cambiar la sociedad (p. 155).

Consecuentemente, deben generar estrategias de negociación con las autoridades para visibilizar sus peticiones y comprometerse en las mejoras colectivas tanto de la calidad de la educación como de las condiciones materiales tendientes a dignificar sus espacios educativos. En este proceso se evidencia una desidentificación con la forma organizativa del partido político por un sentimiento de desconfianza y descrédito de tales formas

de ejercicio del poder. Las y los jóvenes optan por visibilizar estructuras de dominación que están presentes en la sociedad y en la cotidianeidad escolar. Ello se refiere a la discusión del género, el feminismo y el machismo.

La concepción de sí como sujetos políticos comprometidos con el cambio social, es la tercera dimensión que se destaca. En este sentido, el reconocimiento de sí mismos como militantes, que viene de influencias familiares o de otros estudiantes, les fortalece. Este es un sentido importante que les acompaña en sus vidas y por ende es parte de la dinámica de su identidad. Son las experiencias de compromiso político las que en gran medida les han permitido construir sus espacios de autonomía, desde la decisión personal frente a su postura social, lo que conlleva responsabilidades ciudadanas y colectivas. El compromiso político es significado como necesario, como obligatorio, como su estilo de vida, como un aporte no sólo a la democracia del país, sino también a su propia labor docente futura. Así, sus proyecciones están en la visualización de que lo aprendido en su militancia, los hará ser profesores democráticos, reconocedores de las diferencias en las formas de comprensión de la realidad que tienen sus estudiantes. En este sentido, más allá del valor social y la importancia que le asignan al compromiso político en sus vidas, para ellos, es una actividad donde se educan y se forman, convirtiéndose en mejores ciudadanos y mejores profesores.

Frente al fenómeno de construcción de la hegemonía neoliberal que impacta en la organización política y en el funcionamiento de los sistemas educativos, habrá que avanzar en el desafío colectivo y reflexivo de relevar la importancia y trascendencia de las pedagogías críticas que existen y que se encuentran en los márgenes de la sociedad. La cuestión es, según Rodríguez (2009), contribuir a la construcción de la educación para la transformación social.

Conclusiones

Con base en el análisis crítico y de las experiencias concretas de aprendizaje socialmente comprometido, argumentamos que las formulaciones centrales de la propuesta de la ontología del lenguaje constituyen un nuevo dispositivo de subjetivación neoliberal que interioriza la noción de rendimiento a partir del reduccionismo lingüístico. Se observa que la nueva interpretación del ser humano y del mundo pregonada por la ontología del lenguaje, niega el propio mundo sobre el cual se sustenta esta noción, al considerar al individuo como valor central de la sociedad y al



lenguaje como fuente de su transformación. De esta manera, se promueve un tipo específico de ideología relativista postmoderna que encuentra en lo subjetivo —y su potencial de transformación— una nueva tecnología del yo para consolidar la noción del individuo-empresa.

La injerencia de este tipo de racionalidad en el campo de la educación crea una serie de implicancias controversiales que requieren ser problematizadas por la filosofía de la educación y las ciencias sociales críticas. Se constata que en el plano ético la ontología del lenguaje promueve la construcción del estudiante bajo el imperativo del rendimiento y de la lógica de autovaloración. Se establece una relación consigo mismo como siendo un capital humano. El aprendizaje pasa a ser un instrumento que busca fortalecer la idea de emprendimiento de sí, ampliando el poder de acción de los individuos por medio del desarrollo de competencias personales en un mundo competitivo. En el plano político se dirige la cuestión del poder hacia sí mismo y la escuela pasa a ser un instrumento político activo de formación de seres-competitivos, y por lo tanto despolitizados. En el plano subjetivo se busca el rendimiento personal con base a la concepción de sí como ser-empresa, innovador y consumidor.

La ontología del lenguaje en su versión positiva significa, en consecuencia, la interiorización de la lógica del mercado en la constitución del ser-en-competición, con lo cual se busca reproducir y expandir la ideología neoliberal. La racionalidad empresarial incide en los procesos de subjetivación, en donde cada persona para a ser concebida como un capital humano que debe ser gestionado para fructificar. La extensión de la racionalidad mercantil se expande a todas las esferas de la existencia humana, haciendo de la razón neoliberal, como argumentan Díez (2019) y Dardot y Laval, (2016), una nueva razón-mundo.



Notas

- 1 Para una sistematización detallada y fundamentada sobre la ‘educación del campo’ consultar “Caderno de educação N 13. MST Escola” del año 2005. Recuperado de <https://bit.ly/2Iw84Vr>
- 2 Este relato fue extraído de un documental que recomendamos. La traducción es nuestra. Este puede ser visto en: <https://bit.ly/2KBV5nS>

Bibliografía

- ALVARADO, Sara, OSPINA, María & GARCÍA, Claudia
2012 La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256.
- BAHNIUK, Caroline & VENDRAMINI, Cecilia
2016 Escola e estratégia política na atualidade do MST. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador*, 8(2), 5-27.
- BARBOSA, Lia
2015 *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BECKER, Gary
1983 *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- BETANCOURT, Marcela
2019 *Ese fueguito en el cuerpo o el compromiso necesario. Recorridos biográficos y diálogos sobre la democracia con jóvenes que tienen compromiso político*. Tesis de doctorado programa de postgraduación en educación. Universidad Federal Fluminense, Niteroi, Brasil.
- BOURDIEU, Pierre, & PASSERON, Jean-Claude
1996 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- CASTRO, Rodrigo
2008 *Foucault y el cuidado de la libertad*. Santiago Chile: LOM editores.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago
2010 *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- CORCUFF, Philippe
2008 Figuras de la individualidad: de Marx a las sociologías contemporáneas. *Cultura y Representaciones Sociales*, 2(4), 1-33.
- CHAUÍ, Marilena
1986 *O que é ideologia*. São Paulo: Editora Brasiliense.
2014 A ideologia da competência. En André Rocha (Org.) y Marilena Chauí, *A ideologia da competência*. Escritos de Mariela Chauí. Volumen 3. Brasil: Editora Fundação Perseu Abramo.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian
2016 *A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Biotempo.
- DÍEZ, Javier
2010 La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13(2), 23-38. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZbWtSa>
2019 La construcción educativa del sujeto neoliberal: el sujeto emprendedor. Recuperado de: <https://bit.ly/2R3M87X>
- DUTRA, Luiz Henrique de Araújo
2014 *Filosofia da linguagem: introdução à semântica filosófica*. Florianópolis: UFSC.



ECHEVERRÍA, Rafael

2003 *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Lom Ediciones S.A.

FOUCAULT, Michel

1978 *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo Veintiuno Ediciones.

1999 *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets editores.

2009 *El gobierno de sí y de los otros*. Curso en el Collège de France (1982-1983). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FREIRE, Paulo

2004 *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra S.A.

GERGEN, Kenneth

1996 *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Barcelona: Editorial Paidós.

HAN, Byung-Chul

2014 *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas del poder*. Barcelona: Herder

2012 *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

HINKELAMMERT, Franz

1984 *Crítica a la razón utópica*. San José: Editorial DEI.

1995 *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*. San José: DEI.

IBÁÑEZ, Tomás

2003 El giro lingüístico. En Lupicinio Iñiguez (Ed.), *Análisis del Discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.

KOLLING, Edgar, VARGAS, Cristina & CALDART, Roseli

2012 MST e a educação. En Caldart, Roseli Salete *et al.* (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 502-509). São Paulo e Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

LA MÉNDOLA, Salvatore

2014 Dialogicamente: dar vida a percursos de conhecimento em termos de relações ou de experiência. En Paulo Carrano e Osmar Fávero (Org.), *Narrativas juvenis e espaços públicos* (pp. 323-353). Niteroi: UFF.

LAVAL, Christian

2004 *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo

2007 *Ethos empresarial: el 'capital humano' como valor social*. *Estudios Sociológicos*, 15(74), 399-425.

2013 La empresa como modo de subjetivación. *Revista Confluencia*, 6(13), 119-145. ISSN 1667-6394. Recuperado de: <https://bit.ly/2X2LNI0>

MARTINS, Fernando

2013 MST, Pistrak y la Escuela del Trabajo. *Encuentro de saberes*, 2, 6-11.

MARTUCELLI, Danilo & ARAUJO, Kathya

2010 *La individuación y el trabajo de los individuos*. São Paulo: Educação e Pesquisa.

MELUCCI, Alberto

1989 Um objetivo para os movimentos sociais? *Revista Lua Nova*, 89(17), 49-66.

MOVIMIENTO DOS TRABAJADORES RURAIS SIN TIERRA (MST)

2000 Alfabetización de jóvenes y adulto: cómo organizar. *Caderno de Educação*, 3. São Paulo: MST.



- 2005 *Princípios da Educação no MST. Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001.*
- OLALLA, Julio
- 2008 El mundo emotivo y el mundo del lenguaje. *Cuadernos de Coaching*, 1. Recuperado de: <https://bit.ly/2MzPIrP>
- OLIVEIRA, Manfredo
- 2001 *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea.* São Paulo: Loyola.
- OSORIO, Jaime
- 2012 *Fundamentos del análisis social la realidad social y su conocimiento.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- RODRÍGUEZ, Marcelo
- 2009 Educación para la transformación. La epistemología del intersujeto. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 7, 93-118.
- 2013 La hermenéutica, entre el lenguaje, la crítica y la subjetivación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 15, 103-124.
- RODRÍGUEZ, Marcelo, BETANCOURT, Marcela, & VARAS, René
- 2018 La episteme neoliberal y la repolitización estudiantil emancipatoria en Brasil y Chile. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), 259-286.
- WALLERSTEIN, Immanuel
- 2001 *Capitalismo histórico e civilização capitalista.* Río de Janeiro: Contrapunto.
- WROBEL, Iván
- 2014 El MST de Brasil y la construcción de un sistema educativo autogestionado. *Revista de la Red Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea* 2(3), 93-105.



Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2018

Fecha de revisión de documento: 20 de febrero de 2019

Fecha de aprobación de documento: 25 de abril de 2019

Fecha de publicación de documento: 15 de julio de 2019

ONTOLOGÍA Y LENGUAJE: VERDAD Y SENTIDO

EN EL UMBRAL DE LAS DOS CULTURAS

Ontology and language: truth and meaning on the threshold of the two cultures

JAVIER CORONA FERNÁNDEZ*

Universidad de Guanajuato, Guanajuato/México

javiercoronafernandez@gmail.com

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9544-0417>

Resumen

Este artículo propone una exploración de las implicaciones entre lenguaje y ontología a la luz de dos tradiciones distintas. Por un lado, los alcances del enunciado científico y las relaciones entre significado y verdad: el conocimiento como la actividad de describir un mundo formado de hechos particulares; por el otro, la consideración histórica cuyo objetivo es comprender una realidad multiforme, en donde el lenguaje no enuncia sólo hechos, sino que construye un sentido de mundo en el que la vida humana encuentra los elementos significativos de su realidad concreta. Para poner en perspectiva estos dos emplazamientos, se parte del supuesto de que en su desarrollo, filosofía y ciencia estuvieron interconectadas. Sin embargo, a medida que el conocimiento se fue expandiendo, la diferenciación de campos se hizo cada vez más necesaria. No obstante, esa parcelación estricta debe quedar atrás; hoy se requiere de una nueva reflexión crítica que rebase la dicotomía de Ciencias de la naturaleza y Ciencias humanas o del espíritu. En la actualidad, este esquematismo es la manifestación de una ilusoria comprensión de la naturaleza como si ésta constituyera un ámbito de realidad ajeno al hombre, y como si el ser humano fuese un 'sujeto' desvinculado del orden natural. Dicha clasificación evidencia una ruptura entre naturaleza y sociedad, que bloquea las posibilidades de una mirada ontológica ausente de prejuicios. El humanismo del siglo XXI debe superar tal disyunción, ya que la ciencia es una actividad esencial para el ser humano al estar presente en múltiples esferas de la cultura, desde los servicios de salud hasta la producción de alimentos, las comunicaciones, la recreación, la política, la economía, la educación, etcétera. Y, reciprocamente, el pensamiento filosófico ha aportado una perspectiva de totalidad que permite advertir que el saber, en cualesquiera de sus ramas, participa de un mismo objetivo, alcance y valor. La reflexión sobre el lenguaje puede abrirnos a la comprensión de las diferencias y proximidades de una realidad compartida.

Palabras clave

Lenguaje, ontología, lógica, pensamiento, verdad, sentido.

Forma sugerida de citar: Corona Fernández, Javier (2019). Ontología y lenguaje: verdad y sentido en el umbral de las dos culturas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2), pp. 105-140.

* Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Catedrático de Filosofía Moderna y Contemporánea. Profesor Titular en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guanajuato, México, donde ha desempeñado también diferentes cargos como Rector del Campus Guanajuato, Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Director de la Facultad de Filosofía y Letras. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México.

Abstract

This article proposes an exploration of the implications between language and ontology in the light of two different traditions. On the one hand, the scope of the scientific statement and the relationships between meaning and truth: knowledge as the activity of describing a world that is made up of particular facts; on the other, the historical consideration whose objective is to understand a multiformed reality, where language does not only enunciate facts, but builds a meaning of the world in which human life finds the significant elements of its concrete reality. To put these two sites in perspective, it is assumed that in their development, philosophy and science were interconnected. However, as knowledge expanded, field differentiation became more and more necessary. But that strict parceling must be left behind; today a new critical reflection is required that goes beyond the dichotomy of Natural Sciences and Human or Spirit Sciences. At present, this schematism is the manifestation of an illusory understanding of nature as if it were an area of reality alien to man, and as if human beings were a 'subject' disconnected from the natural order. This classification evidences a rupture between nature and society, which obstructs the possibilities of an ontological gaze absent from prejudices. 21st century humanism must overcome such disjunction, as science is an essential activity for human beings to be present in multiple spheres of culture, from health services to food production, communications, recreation, politics, economics, education, etcetera. And, reciprocally, philosophical thought has provided a perspective of totality that allows to notice that the knowledge, in any of its branches, participates in the same objective, scope and value. Reflection on language can open up to understanding the differences and closeness of a shared reality.

Keywords

Language, ontology, logic, thinking, truth, meaning.

Introducción

El límite de mi mundo es el límite de mi lenguaje.

Ludwig Wittgenstein

En el pensamiento filosófico y científico, el paso a la Modernidad estuvo marcado por el entusiasmo hacia una nueva racionalidad, la que llevaría a los seres humanos a un estado de libertad y de justicia, a la realización de todo el potencial contenido en sus facultades que harían evidente el 'plan oculto de la naturaleza', según la sentencia contenida en la obra de Kant. Empero, los primeros visos de crisis social que trajo el industrialismo decimonónico, los hechos bélicos del siglo XX y el ascenso de la violencia en la época actual obligan a una mirada crítica hacia el pasado, a la búsqueda de las causas que condujeron no a una sociedad como la anhelada, sino a una burocratización creciente de la realidad social según estándares productivistas. Ahora es pertinente llevar a cabo una reflexión sobre algunos de los temas que han configurado el tejido de lo real en las sociedades del momento, a las que se ha llamado —por el desarrollo científico y el auge de las ingenierías, y no sin una dosis de eufemismo— 'sociedades del conocimiento'. Pero a la par del innegable éxito obtenido por las iniciativas



de la ciencia y la tecnología, no dejan de aparecer como sombras ciertos rasgos igualmente característicos del presente: las enfermedades psicosociales, el genocidio en sus formas cada vez más depuradas, la violencia y crueldad, la industria del espectáculo que mantiene a los individuos absortos de los problemas más urgentes, el monopolio de los medios de comunicación que emplea nuevas formas de censura y manejo discrecional de la información, la guerra creada para reactivar la economía, la destrucción generalizada de ecosistemas, el cambio climático atribuido a la explotación desmedida de la naturaleza y, lo más grave, el conocimiento convertido en mercancía. Ante este panorama, cabría inquirir si la ‘sociedad del conocimiento’ tiene respuesta a una pregunta urgente: ¿qué puede esperarse ante la dominación nuclear y biológica del planeta?

En esta encrucijada, una gran parte de los sectores científicos e intelectuales que integran la racionalidad contemporánea se muestran ceñidos a la mera instrumentación de procesos bajo el esquema medios-fines y enmarcados en el despropósito de una creciente extracción, transformación y venta de la riqueza natural. Con este desenlace, la razón ilustrada se precipitó a su propio aniquilamiento, pues la ciencia misma, utilizada como un fructífero medio de producción, quedó sometida por el funcionalismo a una serie de factores externos y, lejos de contribuir con sus descubrimientos a la emancipación del ser humano —debido a un sinfín de intereses ajenos que intervienen en las políticas públicas—padece la deflación de su concepto a principios utilitaristas, omitiendo las dimensiones emancipatorias que tuvo y dando paso a la hegemonía de la racionalidad instrumental que ha reducido todo lo existente a relaciones fungibles. El malestar cultural de nuestra era expresado en la desigualdad económica, la irresponsabilidad política, la comercialización de la educación, el nihilismo tecnocrático y la lógica de la destrucción. Aquí se ubica una de las posiciones críticas del presente artículo, en la necesidad de reflexionar sobre las condiciones de existencia que dividen a los seres humanos por medio de una abierta o soterrada fragmentación de sus capacidades intelectuales, condiciones biológicas y expectativas culturales.

Al respecto, en la literatura, el escritor Franz Kafka ha narrado semejante situación. En su obra se evidencia la desintegración de la personalidad humana en la sociedad industrial, dando cuenta de los laberínticos espacios habitados en el hacinamiento de las masas, al tiempo que nos proporciona una descripción del modo en que los hombres son reducidos a la irrealidad de fantasmas olvidados en la nada. Pero lo más notable en el relato de Kafka (2004) es que esta aparente irrealidad resulta ser el verdadero fondo de la existencia, en la que deambula el habi-



tante de las ciudades fabriles, deletéreo ambiente poblado de individuos considerados desechos orgánicos del sistema, arrancados de todo vínculo comunitario y radicalmente extrañados de la naturaleza, capaces de cometer los crímenes más atroces. Este corolario revela las condiciones en que transcurre la vida humana y la crisis social y civilizatoria por la que atraviesan las sociedades de nuestro tiempo.

El intento por explicar este páramo provocó una serie de reacciones, desde las que veían en el desarrollo científico y tecnológico vinculado con la industria la causa de todos los males, hasta la defensa a ultranza del conocimiento como la única instancia capaz de sacarnos del atolladero. No obstante, la simplificación de un esquematismo así configurado no deja avanzar mucho en la comprensión de un fenómeno como éste, que combina el despliegue del conocimiento y la inventiva con el más acendrado atraso moral y político. De inicio, habría que decir que tal escenario no puede ser explicado unilateralmente ni puede atribuirse responsabilidad a la ciencia como tal —a pesar de que la ciencia esté implicada en muchos de los grandes problemas que hoy aquejan a la humanidad—, sino que es menester enmarcar el fenómeno en el surgimiento de un tipo de sociedad en la que prevalece una representación de la naturaleza como si ésta fuera un ámbito que sólo provee materia prima; como una esfera totalmente escindida de la condición humana y en la que el individuo y su historia se conciben cual si fuesen dimensiones desvinculadas de aquel contorno natural, con lo que se bloquea la posibilidad de una comprensión holista o, al menos, más amplia de la existencia. Pero esta mirada analítica o fragmentaria tiene su propia coyuntura de formación, que surge cuando la investigación experimental tuvo que especializarse para alcanzar el grado de profundización que hasta la fecha ha logrado, mas también esto trajo consigo un quebrantamiento y diferenciación de planos de conocimiento y, a la vez, la apariencia de que vivimos en una realidad separada que demanda emplazamientos teóricos distintos. Tal condición no estuvo exenta de prejuicios y visiones restringidas, que a la postre condujeron a perspectivas unidimensionales que enfrentaron a humanistas y científicas en bandos igualmente recalcitrantes.

Una clara expresión de esta polaridad la encontramos, por una parte, en la idea rudimentaria que algunos humanistas se formaron acerca de la física newtoniana, que describe el universo como una máquina determinista provista de leyes que pueden explicarse mediante relaciones causales expresadas en el lenguaje formal de la ciencia matemática, pero que se ha olvidado de la subjetividad libre encarnada en el ser humano; y, por otro lado, asoma la contraparte de los científicos que descalificaron



el empeño de Leibniz por remontar esa explicación causal, sin valorar a fondo los argumentos del filósofo al plantear que, si bien la naturaleza ha de conocerse mediante el entendimiento causalista, sólo puede comprenderse a partir del principio de finalidad. Aquí podría anotarse el origen de la polémica que más tarde el idealismo alemán dirigió contra el pensamiento ilustrado, al señalar que con la reducción de los hechos a fórmulas, la naturaleza, la historia y la condición humana se han visto rebajadas a una mera relación entre cosas, ignorando que además de ‘las causas’ existen ‘los fines’, y que éstos son para la vida humana los elementos que dotan de sentido la existencia. Y, de igual modo, por parte de los apologetas de la ciencia, toda reflexión sobre el sentido fue descalificada como expresión de la metafísica que habría que combatir en cualesquiera de sus frentes. En el seno de esta confrontación plenamente reconocida en la primera mitad del siglo XIX, emerge la idea de lo que Charles Percy Snow (1959) llamó un siglo después las dos culturas (*The two cultures and the scientific revolution*), desatando una polémica que da cuenta de los prejuicios que erigieron una barrera entre ciencia y humanidades: una cultura científica que representa la modernidad y el futuro, y una vetusta cultura literaria anclada en la tradición.

109



En lo que respecta a la presente investigación, se expondrá el umbral de esa bifurcación que es muy anterior al término usado por Snow y mucho más profunda, la cual se configuró al plantearse, por un extremo, las Ciencias de la naturaleza y, por el otro, las Ciencias del espíritu. Disyuntiva surgida como un intento que, en su coyuntura, pudo ser pertinente de cara a la disparidad de métodos y objetos de estudio propios de la investigación moderna, que representa una diferenciación prolongada durante muchos años e incluso en algunas mentalidades prevalece hasta el día de hoy.

Así, mientras las primeras disciplinas se conducen bajo el principio de simplicidad y buscan el conocimiento de los fenómenos naturales; las segundas se abocan al estudio de los fenómenos humanos a partir del reconocimiento de acontecimientos complejos; aquéllas emplean como método de conocer la ‘explicación’; mientras que éstas últimas recurren a la ‘comprensión’ como procedimiento idóneo. Para estudiar las Ciencias del espíritu, Wilhelm Dilthey (1949) cree necesario efectuar una fundamentación similar a la que Kant (2013) dio a la ciencia fisicomatemática de la naturaleza en la *Crítica de la razón pura*, y llevar a cabo una Crítica de la razón histórica en la que desarrolla un concepto de ciencia forjado en la filosofía clásica alemana. En esta dirección, la certeza de las Ciencias del espíritu es, en opinión de Dilthey, superior a la de las Ciencias de la naturaleza, porque en las humanidades sí es factible plantear una iden-

tividad entre el sujeto que conoce y el objeto que es conocido, por ello, Dilthey llama concepción del mundo, o filosofía, a esta elaboración, porque el espíritu puede integrar en una sola unidad lo disperso del ser. Las humanidades dan la oportunidad de estructurar una visión sistemática, ya que sólo en el espíritu del hombre puede captarse la intensidad de la existencia humana.

Pero ese esquematismo que propone dos realidades y dos culturas distintas no responde ya a la configuración de esta época mundializada, que demanda una visión integral del desarrollo histórico de los seres humanos, en cuya vida cotidiana la ciencia se ha convertido en un factor medular, a tal escala que la actividad científica no compete exclusivamente al gremio de los científicos, sino que su impacto obliga a las personas no especializadas, a los ciudadanos comunes, a reflexionar sobre la forma en que la vida se ve atravesada por los elementos conceptuales de la ciencia, por las diversas nociones que constituyen el sentido de realidad actual y por la complejidad de los dispositivos tecnológicos hoy en uso. El artículo aquí propuesto presenta una escueta incursión en las relaciones entre ontología y lenguaje, haciendo énfasis en las pretensiones de verdad a partir de una dilucidación genealógica sobre el origen de la bifurcación experimentada al interior de la investigación filosófica y científica que propició campos temáticos, prácticas discursivas y certezas incompatibles que dieron pie al umbral de las dos culturas.

Sin embargo, más allá de la diversidad con que estas posiciones teóricas asumieron la definición de sus objetos de estudio, el aprecio por el lenguaje las hace coincidir en diferentes momentos de su historia. Cabe recordar que la reflexión sobre el lenguaje se encuentra desde el origen mismo de la filosofía, si bien es cierto que como objeto de estudio colateral a los principales problemas especulativos. Empero, en las primeras dos décadas del siglo XX, adquirió una dimensión tan amplia que rebasó con creces la delimitación que había hecho de él un medio de comunicación o un instrumento para acceder al conocimiento. Ahora, por el contrario, el lenguaje se concibe no sólo como la vía que hace posible el saber, sino que la verdad, el lenguaje y la realidad no pueden ser supuestos como elementos diferenciados. Para amplios sectores académicos especializados, en la actualidad más que ningún otro aspecto de la vida cultural, el lenguaje ha proporcionado la capacidad del razonamiento abstracto que permite conceptualizar y urdir una relación con el mundo tal como se ha hecho a lo largo de las civilizaciones. Es por esta razón que a la adquisición del lenguaje los seres humanos deben el hecho de haberse convertido en personas. Pero el lenguaje juega también un papel central en el ámbito



político, en el dominio y manipulación de la población, no menos que en las posibilidades de emancipación para los individuos. De ahí que el conocimiento o, incluso, el pensamiento mismo sean considerados como lenguaje, de manera que desde inicios del siglo pasado tuvo lugar una toma de conciencia que lo ha convertido en asunto de vital importancia para la filosofía, al grado de reconocer que es una producción fundamental tanto para la humanidad como para la existencia particular, por lo que hoy día es dable identificar todo un horizonte de comprensión y estudio al que legítimamente se le ha denominado filosofía del lenguaje y que ha rebasado con creces los asuntos que le dieron origen.

Como punto de partida es factible decir que, en su génesis, los principales problemas de la filosofía del lenguaje pueden resumirse, a grandes rasgos, en las siguientes cuestiones cardinales: ¿cómo se relacionan las palabras con los objetos?, ¿cuál es la relación del lenguaje con el mundo?, ¿cuál es la naturaleza del significado?, ¿qué es la verdad?, ¿cuál es la relación del lenguaje con el pensamiento?, ¿qué es un acto de habla?, ¿por qué la existencia del lenguaje ha de originar un problema filosófico? Es cierto que estas preguntas pueden ponerse a la vista desde diferentes ópticas y contrastarse polémicamente sus posibles respuestas, pero también es cierto que el lenguaje se daba por supuesto. Eso ha cambiado. Una primera consecuencia que se puede extraer es el convencimiento de que los conceptos son parte de la experiencia humana, y que no se podría juzgar esta experiencia sin un dominio, al menos aproximado, del vocabulario que la hace comprensible. Al asumir que la experimentación del mundo nos es accesible a través de los objetos, para la filosofía ha sido esencial discernir que un objeto es una función de nuestra facultad de representación. Por lo tanto, es importante señalar el error de suponer que el lenguaje se aplica como una especie de plantilla, o que consiste en un proceso paulatino que lleva a colocar etiquetas a las cosas. Frente a esta ingenua consideración, la filosofía del lenguaje se ha encargado de indicar que, en todo caso, la concepción de la realidad depende, en gran medida, de las categorías lingüísticas.

En esta perspectiva, resulta imprescindible hacer alusión al *Tractatus Logico-Philosophicus* de Ludwig Wittgenstein, obra emblemática publicada por vez primera en 1921 y que ahora, a casi un siglo de su edición, nos parece fundamental la influencia que ha ejercido, entre otras cosas, al concebir la filosofía como praxis clarificadora del lenguaje y, por lo tanto, del pensamiento, no como una doctrina que deba transmitir sus postulados dogmáticamente, sino como un ejercicio crítico, una actividad. Bajo este canon se sitúa el primer apartado del presente artículo, titulado





“Ontología y verdad: la relación de las cosas con los nombres”, y consiste en exponer algunas líneas generales de esta escuela en la que se inscribe la obra de Wittgenstein arriba citada, que formula una concepción en la cual las frases y oraciones tienen una clara función: representar pictóricamente hechos en el mundo que existen de manera independiente. El *Tractatus*... es una referencia paradigmática de una línea reflexiva que se plantea el problema de cómo es posible el lenguaje y cómo es posible su uso para describir el mundo, enunciar hechos y determinar cuándo es verdadero o falso lo que se dice a través de él. Dicha línea de desarrollo puede trazarse inicialmente con Gottlob Frege, Bertrand Russell y Ludwig Wittgenstein, pero llega hasta autores como Willard Van Orman Quine, John Searle y Donald Davidson, en quienes se manifiesta y conserva un interés común: dilucidar las relaciones entre significado y verdad. Sin embargo, a pesar de que el *Tractatus*... fue un texto que suscitó la adopción de posturas en ocasiones unilaterales, la profundidad de la obra de Wittgenstein y su perspectiva teórica también condujeron al reconocimiento de que, más allá de los principios y categorías de la ciencia, se encuentra el ámbito de lo ignoto, de lo inexpresable, la vida misma: aquello que el lenguaje no logra aprehender. Por lo pronto, no ha lugar aquí la polémica de si hay una continuidad o dos etapas en su pensamiento, pero sí es preciso anotar que con este cambio de rumbo en la reflexión sobre el lenguaje, el propio Wittgenstein dio cuenta de la amplitud y complejidad de lo que está en juego, de suerte que no basta con entender el lenguaje bajo un punto de vista axiomático, sino que principalmente se halla engranado a su uso sustancial en las formas de vida.

La idea antes referida permite introducir el segundo apartado del artículo, “Ontología y sentido: el lenguaje del espíritu”, donde se lleva a cabo una sucinta incursión en otra tradición filosófica en la que el lenguaje tiene también una línea reflexiva de gran alcance, que critica la concepción que hizo de él un mero instrumento para designar entidades independientes y, pronunciándose a favor del papel constitutivo del lenguaje, subraya su importancia en la conformación de un perfil a partir del cual la vida se vuelve accesible y comprensible. En esta orientación discursiva, la alusión principal es la obra de Wilhelm Dilthey y su idea del mundo histórico, la experiencia vivida y el quehacer de la filosofía, no buscando esclarecer sino comprender, en donde el lenguaje no sólo enuncia hechos, sino que construye un sentido de mundo en el que la vida humana encuentra los elementos significativos de su ser concreto.

Finalmente, las conclusiones encuadran una breve elucidación de las razones por las cuales aquella dicotomía irreconciliable entre empla-

zamientos teóricos y objetos de estudio debe ser superada, dando pie a un humanismo distinto, a un nuevo horizonte de comprensión y crítica en donde las relaciones entre significado y expresión que impregnan ontología y lenguaje pueden contribuir a un discernimiento más amplio de los procesos lingüísticos y cognoscitivos involucrados en el sentido de realidad vigente y, eventualmente, afrontar los retos que presentan la investigación y el aprendizaje en la educación actual.

Ontología y verdad: la relación de las cosas con los nombres

[...] la gramática y la sintaxis corrientes son extraordinariamente engañosas, entrañan vaguedad e inexactitud cuando se aplica la lógica.
(Russell, 1988, p. 180)

113



La primera cuestión radical de la relación entre las cosas y su nombre, se planteó en los comienzos de la filosofía en el diálogo *Cratilo*, en el que Platón reflexiona sobre la exactitud de los nombres y si esta conformidad se da por naturaleza o, por el contrario, si lo que hay detrás de ellos obedece a factores como el consenso, la convención o el hábito. Si bien es menester advertir que el diálogo platónico no pretende realizar un estudio del lenguaje en su estructura y funcionamiento, su valor no deja de ser relevante, pues se propone debatir en torno a su validez para llegar al conocimiento. En Aristóteles hay un interés común con su maestro en la aceptación de que no es posible separar del todo y arbitrariamente el plano de la realidad del plano del lenguaje, porque las palabras remiten necesariamente a las cosas. En *Metafísica* (2000) el estagirita nos dice enfáticamente:

[...] falso es, en efecto, decir que lo que es no es, y que lo que no es, es; verdadero, que lo que es, es, y lo que no es, no es. Por consiguiente, quien diga que algo es o no es, dirá algo verdadero o dirá algo falso. Sin embargo, ni de lo que es ni de lo que no es puede decirse indistintamente que es o que no es (p. 186).

La problemática abierta por la filosofía griega clásica en torno a la naturaleza del lenguaje tuvo evidentemente implicaciones diversas. Esta traza toca los planos ontológico, gnoseológico, estético, lingüístico, lógico e incluso ético, dominios generadores de categorías que están presentes desde entonces y que aún son empleadas para conceptualizar la realidad



vivida que se pretende conocer. Así, desde las cuestiones relativas a los universales, que fueron profusamente estudiadas por los lógicos medievales y que emergen en los abstrusos tratados escolásticos acerca del significado, hasta los sobrios planteamientos de los sistemas filosóficos del siglo XVII, con la meditación de René Descartes en la que expone qué es el conocimiento, pasando por las alternativas de explicación de un orden racional propuestas en la monadología de Gottfried Leibniz y en la teoría de la sustancia de Baruch Spinoza o en la *Lógica de Port-Royal*, escrita por Antoine Arnauld y Pierre Nicole, en todos estos parajes hay intervalos determinantes en los que se desarrolla una gnoseología que hace de las ideas el objetivo a investigar en la dilucidación de la fuente del conocimiento. Mención especial merece el empirismo de John Locke, ya que en el *Ensayo sobre el entendimiento humano* (2002) hay todo un libro titulado *De las palabras* dedicado al tema del lenguaje y al acuerdo con las posiciones racionalistas sobre el objeto de estudio, que no está en las cosas, sino en la representación o idea de ellas. A lo largo de este recorrido es posible ver cómo se extrae una primera teoría semiótica que interpreta las palabras como los signos de las ideas. Estos problemas sobre el lenguaje dan cuenta de una actitud general que atraviesa diferentes momentos en la larga tradición de la filosofía y que empezó considerándolo instrumento y vehículo de comunicación, para luego concebirlo un factor indispensable para el conocimiento.

En este devenir histórico, el problema de la existencia y predicación de las cosas a menudo estuvo ligado a interrogantes sobre el ser y el lenguaje, lo mismo que acerca del significado de las palabras, el alcance que en el plano del conocimiento podría tener la lógica y el análisis puntual de ésta como instrumento para dilucidar dicha problemática. ¿Hasta dónde la experiencia y el pensamiento pueden ser posibles si no se circunscriben al ámbito del lenguaje? ¿Qué relación guardan las cosas con las palabras y qué formas de vinculación se logran derivar de su estudio? ¿Es viable afirmar que en la tematización del lenguaje el núcleo central ha consistido en saber cuál es la relación de éste con la realidad y determinar a partir de él un emplazamiento para interpretar el mundo?

En este breve panorama es importante reiterar que no es correcto pensar que súbitamente en el siglo XX los filósofos se toparon con el lenguaje, de hecho hay muchas reflexiones en torno a éste en un amplio recorrido que va desde las escuelas presocráticas, los diálogos platónicos, el *Organon* aristotélico o incluso la lógica estoica, hasta los sistemas idealistas del siglo XIX, así que su tematización no es algo reciente. No obstante, más allá de la importancia que sin duda alcanzó la búsqueda de

explicaciones en este campo temático, también es cierto que la lógica y, por lo tanto, el lenguaje, durante muchos siglos no fueron considerados algo que requiriera de todo un estudio o disciplina de parte de la filosofía, sino que se concebían como herramientas, como una instancia natural vinculada a toda filosofía, pero no una esfera de reflexión propiamente indicada. Incluso Kant pone de ejemplo la constitución de la lógica como ciencia en comparación con lo que no ha logrado todavía la metafísica, al permanecer extraviada y no haber dado aún con el camino seguro de la ciencia. La lógica fue implícitamente parte integral de los sistemas filosóficos, mas no un horizonte de estudio que acaparase la atención de los pensadores más representativos. Empero, esta circunstancia cambió radicalmente desde finales de la modernidad con la nueva concepción de la lógica propuesta en el sistema de Hegel y, casi un siglo después, en el pensamiento contemporáneo con el desarrollo de la fundamentación lógica de la ciencia, ocasión en la que se puede identificar plenamente la existencia de una filosofía del lenguaje. Cabe aceptar entonces que hay una tradición reconocida en el estudio del lenguaje, pero también que algo cambió en la consideración sobre su estatus, y este cambio tiene que ver con el abandono de ese supuesto en el que el lenguaje era un medio transparente a través del cual se podía ver directamente el mundo.

Mas, ¿por qué en el siglo XX el lenguaje adquiere para la filosofía este lugar central? Como preámbulo habría que decir que hay, por lo menos, dos momentos determinantes para esta condición. En primera instancia bastaría con valorar el desarrollo de la lógica matemática de principios de siglo, que se inició con las investigaciones emprendidas por Frege y Russell enmarcadas en un instante cultural que dio origen a escuelas y corrientes que aún se mantienen vigentes. Ambos autores estaban interesados en explorar los fundamentos de la matemática y la naturaleza del conocimiento matemático; su investigación los condujo a una dilucidación sobre la lógica y la representación lingüística. Sin duda hubo todo un contexto favorable que puso a los filósofos y matemáticos en la mejor oportunidad para fundamentar la matemática en la lógica y hacer de la filosofía una actividad cimentada en la capacidad de definición y esclarecimiento racional, en donde la obra *Principia Mathematica* (1910-1913), escrita conjuntamente por Alfred North Whitehead y Bertrand Russell, ejerció una influencia determinante. Por otro lado, también tiene una importancia explícita la publicación póstuma del *Curso de lingüística general* (1916), de Ferdinand de Saussure, que se convertirá en la base de la lingüística estructural desarrollada más tarde por la llamada Escuela de Praga (1929) y por el Círculo Lingüístico de Copenhague (1931).





Por lo que toca a la primera vertiente que relaciona filosofía, lógica y matemáticas —de la que se ocupa este apartado—, las investigaciones de Frege, Russell y Whitehead se originaron en un interés central en torno al papel que juega el lenguaje en el conocimiento y, desde ahí, reivindicaron la necesidad de desentrañar sus posibilidades y límites, tarea tanto más apremiante en la medida en que estaban convencidos de que el lenguaje es ambiguo. Para estos autores la matemática era en esencia una extensión de la lógica y los enunciados matemáticos parecían verdaderos por definición, pero hacía falta desarrollar una teoría de la verdad y una teoría de la lógica que apuntaran al mismo camino. Esta indagación acerca del lenguaje y la filosofía desde una perspectiva lógico-matemática encontrará en el *Tractatus Logico-Philosophicus* de Wittgenstein un horizonte de comprensión en el cual la filosofía vino a ser concebida como una actividad cuyo objetivo radica en esclarecer el lenguaje a través de la lógica para arribar a la visión correcta del mundo. En opinión de Wittgenstein (1963), esta visión apropiada dista mucho de lo que a la sazón los sistemas filosóficos han propuesto y, en términos puntuales, consiste en señalar antes bien que: “The correct method in philosophy would really be the following: to say nothing except what can be said, i.e. propositions of natural science —i.e. something that has nothing to do with philosophy—” (p. 151). El método correcto consiste entonces en “no decir nada más de lo que se puede decir, o sea, proposiciones de la ciencia natural —o sea, algo que nada tiene que ver con la filosofía” (Wittgenstein, 1997, p. 183).

Con este emplazamiento contrario a la metafísica y afincado en las proposiciones de la ciencia natural y en los principios matemáticos, la lógica del lenguaje se condensará en las tautologías, en las diversas repeticiones del pensamiento mediante expresiones distintas. De este modo, bajo el estricto dominio lógico, el lenguaje reside en una estructura formal que se despliega en el uso de alternativas válidas para llegar a inferencias determinadas. Algo que importa subrayar es que la lógica aquí propuesta no es la aristotélica que estudia el silogismo a través de las relaciones entre sujeto y predicado, ni la lógica-ontológica del sistema hegeliano. Para esta dirección teórica, el intento clarificador se cifra en estructurar un lenguaje para el pensamiento puro que vaya más allá de las relaciones gramaticales y pueda concebirse mediante fórmulas, de manera análoga a como lo hace la aritmética.

Frege (1972) define el concepto de número como una noción fundamental para la ciencia matemática que puede ser extensiva como modelo para el lenguaje y el pensamiento como tal. La finalidad de la lógica

que Frege se propone estructurar consiste en dar cuenta del contenido conceptual del pensamiento, que es el soporte de toda inferencia. Dicho contenido conceptual permite acceder a lo objetivo. Para ello Frege propone un nuevo lenguaje lógico-simbólico al que llama “Conceptografía” (1972). La conceptografía puede ser descrita según Frege como una herramienta que faculta para mostrar el fundamento lógico de la aritmética a través de la definición de número. Las relaciones entre lógica, lenguaje y matemáticas se aproximan hasta tocarse, pues el término ‘concepto’, base de la conceptografía, es definido por Frege mediante un elemento tomado de la ciencia matemática. Este rudimento es el de ‘función’.

Así, el concepto es una ‘función’ de un ‘argumento’, cuya significación está determinada siempre por un valor de verdad (V/F). El contenido conceptual es declarado como ‘lo objetivo’: aquello que existe independientemente de que un sujeto se haga una representación de él. Bajo este razonamiento, el lenguaje humano podría acceder al conocimiento si se organiza similarmente a como lo hace la matemática: cada concepto es un cuantificador, y lo que importa es la conexión entre los conceptos. La premisa de esta ecuación es que el lenguaje tiene en común con el mundo la forma lógica. En el realismo propio de semejante concepción del conocimiento, el concepto es lo objetivo, y lo objetivo es el pensamiento: he aquí un juicio analítico. Esto significa que sólo dentro de un lenguaje lógico formal es posible referirse a la estructura del pensamiento desde sus leyes de verdad, que no cambian. Si se toma como ejemplo la serie $f(x)$, la f expresa una función y la x una variable; en la exposición de Frege la función podrá asumir un valor de verdad cuando aparezca un objeto (argumento) en el lugar de la variable (x). Frege (1972) plantea entonces que el número no se reduce a una propiedad de las cosas, ya que no se abstrae de ellas, pero tampoco es una entidad subjetiva derivada del sujeto que la piensa. El número es un concepto, una función, una relación lógica con contenido objetivo. En el número se concreta una relación fundamental que consiste en que un objeto cae bajo la denominación de un concepto. Lo que sucede es que una función ha asumido un valor de verdad. Frege introduce entonces un par de vocablos más: la ‘relación’ y la ‘simplicidad’, ambos pertenecen a la lógica analítica, que es la lógica pura o formal. La definición de número la propone Frege con la siguiente frase: n es un número designando un concepto (función), donde n es el número que le corresponde. Frege establece la equivalencia entre los conceptos, es por ello por lo que la conceptografía es analítica. Su pretensión consiste en entablar una serie de correspondencias de suerte que la aritmética sea considerada como una parte de la lógica, sin necesidad



de acudir a la experiencia o a la intuición para obtener el fundamento de sus demostraciones. Para Frege las leyes más simples del numerar serían obtenidas por medios puramente lógicos. Simultáneamente, la exposición conceptual de Frege consiste en una deducción rigurosa revestida con la máxima exactitud lógica, que es clara y breve, y que avanza como si se tratase de un cálculo, en el que siempre está presente un algoritmo en general: un conjunto de reglas que con rigor determinan, desde una o dos proposiciones, el paso hacia una proposición nueva. Así lo expone en *Conceptografía*:

El conocimiento de una verdad científica pasa, como regla, por varios grados de certidumbre. Quizá conjeturada al principio sobre la base de un número insuficiente de casos particulares, una proposición general se consolida cada vez más seguramente al cobrar conexión con otras verdades a través de cadenas de inferencias, ya sea que de ella se deriven consecuencias que encuentren confirmación de otra manera, ya sea que, a la inversa, se la reconozca como consecuencia de proposiciones ya establecidas. Según esto, por una parte se puede preguntar por el modo en que gradualmente se gana una proposición y, por la otra, por la manera en que finalmente se la fundamenta con máxima certeza (Frege, 1972, p. 7).

Por su parte, Russell va a desarrollar su raciocinio en relación con el horizonte abierto por Frege, en el que los objetos de la matemática —a saber: los números, las clases, las relaciones, etc.— poseen una existencia independiente del sujeto y de la experiencia, con lo cual ambos suscriben una especie de realismo platónico. Russell define los problemas tratados por la filosofía de las matemáticas en los siguientes términos: en lugar de hacer lo que comúnmente se hace al preguntar qué se puede definir y deducir a partir de postulados iniciales, introduce una variable y pregunta a partir de qué ideas y principios más generales se podrían definir o deducir los postulados de los cuales se parte. Esta proposición inquiriere por la forma del pensamiento y, al igual que Frege, ahora es la tradición cartesiana la que se asume. En efecto, Russell define los principios del razonamiento como unidades simples y, para llegar a ellos, es necesario utilizar un instrumento: la lógica. En esto consiste el ideal logicista, en el intento de reducir la matemática a la lógica. Pero en Russell (1988) la lógica tiene relación, asimismo, con el establecimiento de un criterio de verdad, por ello sólo se puede fundar en un sentido de realidad. A pesar de todos los intentos del formalismo, la referencia al sentido de realidad demuestra que no se ha podido desaparecer en definitiva a la ontología y que tampoco ha sido tan fácil romper el dominio de la palabra sobre la mente de los hombres.



Con todo, en el rechazo al idealismo y en el afán por superar la metafísica, en la obra de Russell los enunciados se juegan necesariamente en la dupla verdad/realidad, ya que cuando se trata de seres considerados imaginarios, de ningún modo cabe hablar de valores de verdad, es decir, sus nombres no son conceptos lógicos. Por ejemplo, una oración que contenga el nombre de algún ser imaginario no tiene valor de verdad, pues con dicho nombre no hay algo designado; en otras palabras: es una descripción indefinida. Russell dice que, si se señala que estas entidades tienen existencia en la literatura o en la imaginación, esto no es más que una simple evasiva. Pero esos seres imaginarios tampoco son estrictamente irreales. Lo irreal para Russell tiene sentido sólo cuando (x) está en una descripción; cuando por ejemplo yo digo ‘ x es irreal’ o bien ‘ x no existe’, en tal caso no se trata de un absurdo, sino que en este esquema inclusive dicho ser imaginario viene a ser significativo y, a veces, la proposición en que se encuentra puede juzgarse según el criterio verdadero/falso, porque se encuentra referido a una proposición susceptible de evaluación. Esta reflexión, que conduce al análisis de las descripciones, constituye un intento por poner de manifiesto cuáles son las descripciones indefinidas y rechazarlas. La teoría de las descripciones pretende llegar a lo simple, el trabajo de clarificación propio de la filosofía se manifiesta de esta forma.

Ahora bien, cuando Russell afirma que la lógica debe fundarse en un sentido de realidad determinado, con este fondo ontológico no afirma necesariamente que se trate de un estudio sobre hechos empíricos. Russell se propone una lógica pura que sea válida en cualquier mundo posible, objetivo que es factible plantear gracias a la lectura y valoración que hace del *Tractatus...* de Wittgenstein, en donde se establece que para llegar a la lógica pura es necesario el estudio detenido de la ‘tautología’. El *Tractatus...* es una obra escrita en forma de aforismos ordenados según el sistema decimal de clasificación. Contiene siete proposiciones cardinales: las dos primeras son proposiciones de carácter ontológico que se refieren al mundo y a la realidad; las cuatro siguientes son el desarrollo de su lógica y de su teoría del lenguaje; y la número siete, la última proposición, paradójicamente se ha hecho la más significativa, porque contiene la conocida y enigmática frase “De lo que no se puede hablar hay que callar” (Wittgenstein, 1997, p. 183), con la cual cierra el libro marcando el límite de lo que se puede pensar y decir. En efecto, lo que se puede pensar es aquello que es factible, y lo que se puede decir es aquello que tiene su prueba en la proposición. El lenguaje representa al mundo al hacer una pintura de él; las proposiciones son pinturas de los hechos, pero, además, las proposiciones son expresiones del pensamiento, son aquello con lo



que el ser humano piensa, los enunciados que no figuren hechos no tendrán coherencia. Más allá de los estados de cosas está 'lo bello', 'lo valioso', el aprecio de la existencia humana, Dios, lo místico, lo inaprehensible, lo que el lenguaje no puede hacer, aquello de lo que no se puede hablar.

Aunque la mayor parte del *Tractatus*... habla de lógica y lenguaje (de la proposición), los párrafos iniciales contienen expresiones ontológicas, tratan del mundo y de la visión metafísica, y lo hacen en términos muy cercanos a lo que Russell llama el sentido de realidad que subyace a toda lógica o elaboración teórica, que consiste en lo que él denomina atomismo lógico. Si bien hay acuerdos entre ellos, Wittgenstein, por el contrario, prefiere hablar de estados de cosas. En el *Tractatus*..., 'mundo' es un concepto que hace referencia a la totalidad de los hechos; por su parte, 'lenguaje' hace alusión a la totalidad de las proposiciones. La idea que en esta obra se formula es que mundo y lenguaje comparten una misma estructura y, en esta composición, Wittgenstein ensambla en una relación intrínseca realidad, lógica y lenguaje mediante tres conceptos fundamentales: hecho atómico, figura lógica y proposición. Para que tenga significado esta pintura del mundo que realiza el lenguaje a través de las proposiciones, los enunciados deben poder analizarse hasta lograr su descomposición en oraciones elementales últimas, consistentes en nombres correlacionados directamente con los objetos de que se habla. Para Wittgenstein (1997) "La proposición elemental consta de nombres. Es una trama, una concatenación de nombres" (p. 77). Pero, a diferencia de Russell, para quien el componente último radica en los objetos o cosas, las entidades que percibimos con la sensibilidad, en el discurrir de Wittgenstein (1997) "El mundo es la totalidad de los hechos, no de las cosas" (p. 15). Pese a que coincide con Russell en que los objetos son simples, Wittgenstein señala que estos forman parte de los hechos atómicos. En el *Tractatus*... el hecho atómico es la combinación o relación de objetos o cosas; los hechos atómicos son la sustancia de que está formado el mundo, su constituyente básico. En esta dirección, lo que puede conocerse de las cosas del mundo es sólo 'lo que acaece', 'los estados de cosas', esto es, las combinaciones o relaciones de cosas y objetos: los hechos atómicos o hechos simples. Pero también es asequible conocer los hechos compuestos que se forman de hechos simples, todo lo cual en conjunto constituye el fundamento de la realidad.

Una vez sentadas las bases sobre las que se yergue la investigación, Russell asume que la lógica tiene que tratar acerca de lo puramente formal y, en consecuencia, no puede intervenir aquí ningún objeto o relación particular; esto da lugar a la existencia de las formas puras que contienen las



proposiciones, abriendo con ello la posibilidad de que exista un lenguaje en el que todos los aspectos formales se engloben en una sintaxis lógica y no en el vocabulario, que es siempre convencional. De ahí entonces que la característica principal de este lenguaje sea ser simbólico, pues con él es posible designar variables que pueden ser ordenadas de distinta manera, pero también existen constantes lógicas que dan cuenta de lo común entre las proposiciones; este fondo común es su ‘forma’. Las proposiciones de esta lógica se podrían conocer a priori, sin un estudio del mundo real, sin tener que recurrir a todas aquellas proposiciones cuyo conocimiento se obtiene empíricamente; por lo tanto, su característica peculiar es la tautología. La tautología se estructura y mantiene una relación estrecha con otros conceptos empleados por Wittgenstein como: ‘objeto’, ‘hecho’, ‘nombre’, ‘proposición’, ‘lenguaje’, ‘teoría figurativa’, ‘forma lógica’.

La forma y el contenido son lo esencial en el lenguaje y aluden a la organización lógica, a las posibilidades en que pueden ocurrir los estados de cosas. La lógica no es una teoría, sino una figura especular del mundo; por esta razón la lógica es trascendental, a causa de que su función consiste en mostrar todas las posibilidades de ocurrencia en estados de cosas. Por su parte, la tautología no es una simple repetición, sino que es la condición universal de posibilidad en tanto que muestra la estructura del lenguaje y se encuentra en el límite donde están todas las posibilidades. En este campo gravitan la certeza, la verdad, la unidad universal, el objeto tal como Wittgenstein lo concibe. Al conocer el objeto se conocen también todas las posibilidades de su ocurrencia en estados de cosas. Según esta apreciación, en el espacio lógico se dan todas las posibles relaciones que pueden ser el caso, es decir, la forma de los objetos. En el espacio lógico se da la realidad total: el mundo. Éste se funda en última instancia en lo posible. Cabe indicar que no se está afirmando que el lenguaje ‘haga’ la realidad, sino que el conocimiento de lo que acaece como realidad depende de las categorías que son impuestas al mundo, y estas categorías son lingüísticas.

Ampliando la línea teórica de sus antecesores, Wittgenstein (1997) define entonces el pensamiento como la figura lógica de los hechos. El objetivo planteado en el *Tractatus*... es poner límites a la filosofía por medio de un método: el análisis lógico del lenguaje. Este análisis lógico será llamado ‘clarificación’, dilucidación necesaria, puesto que, según el autor, la mayoría de los filósofos se plantean preguntas que no pueden resolver debido a la incomprensión lógica del lenguaje. Al igual que Russell, al tematizar el lenguaje Wittgenstein (1997) parte de una ontología que tiene la formulación siguiente: “El mundo es todo lo que es el caso”



(p. 15). Esto significa que lo real, los hechos o ‘todo lo que es el caso’ son las conexiones diversas entre los objetos, aquello que acaece. A partir del análisis de esto que es lo dado (el acaecer de las cosas) y sus posibles combinaciones, es factible extraer la forma de los objetos, la cual radica en su estructura: la forma de lo real es la posibilidad de todos los estados de cosas. Los objetos tienen una estructura que posibilita tales estados de cosas. Si existe esta posibilidad, entonces la estructura de los objetos es lógica, y es factible que el lenguaje pueda figurar la realidad, pues la raíz del sentido de realidad en que se configura la concepción de mundo estriba en esta disposición y combinación de los objetos. Por consiguiente, se dice que un enunciado es verdadero si armoniza con los hechos o si las cosas son como el enunciado las representa.

Para esta dirección teórica la clave está en la idea de objeto. El objeto es simple, pero aquí es donde la pesquisa topa con una gran dificultad, ya que no consigue ir más allá de este enunciado, no es posible tener una explicación más amplia o conformar un ejemplo de lo que sea un objeto, lo real sólo puede ser mostrado, pintado o figurado, la filosofía llega necesariamente a un límite y a la tácita aceptación de que hay algo en el fondo que no puede decirse, el mundo permanece inefable, sólo su forma lógica es asequible.

El *Tractatus*... expone una teoría figurativa o pictórica que consiste en lo siguiente: el lenguaje retrata o figura los hechos a través de la forma lógica. La forma lógica es el límite de lo que puede decirse, representa las posibilidades en que los signos tienen significado. Este conjunto de posibilidades constituye la ‘sintaxis lógica’, la figura lógica elemental o primitiva. El mundo se despliega en esta totalidad de hechos que se da en el espacio lógico, y son las proposiciones elementales las que retratan o figuran el darse efectivo de los posibles estados de cosas. Las proposiciones elementales (que son ‘lo simple’) constan de nombres; siguiendo la tesis de Frege (1972), las proposiciones elementales son una función de los nombres. Si una proposición elemental es verdadera, el estado de cosas se da efectivamente; si es falsa, el estado de cosas no se da. El límite del lenguaje radica en esta posibilidad, por ello no es asequible definir a cabalidad el objeto, lo más que se puede señalar —en el más puro procedimiento cartesiano— es que los objetos se relacionan con otros objetos como eslabones de una cadena y, en este encadenamiento, se estructuran los objetos en cuanto tales y se forman los estados de cosas de que consta el mundo.

Para Wittgenstein (1997) lo esencial en los estados de cosas es su forma, esto es, el objeto. Los objetos son la sustancia fija, la forma, lo que no cambia, todo aquello que debe permanecer para que el mundo sea.



Por esta razón, la totalidad de los posibles estados de cosas que pueden darse constituye el mundo. Convendría recordar que para esta tendencia filosófica lo común entre mundo y lenguaje es la forma lógica, de ahí que los hechos puedan ‘decirse’ en las proposiciones. Por ende, lo esencial en el lenguaje es el símbolo, el cual es expresión (forma y contenido) y representa la forma general que unifica constantes y variables en una proposición. La forma es la estructura que permite significar al lenguaje, lo que hace posible que el lenguaje figure la realidad. La forma se muestra en las proposiciones lógicas que son las tautologías, las cuales no dicen nada. Las proposiciones lógicas son el bastidor del mundo, son su figura especular, lo representan y a la vez admiten que los nombres tienen significado y que las proposiciones tienen sentido. En una valiosa entrevista con Anthony Quinton denominada *Las dos filosofías de Wittgenstein*, que junto con otras Bryan Magee (1982) publicó posteriormente como libro, se lee lo siguiente:

123



Toda esta teoría del significado presupone cierta ontología; presupone que lo que existe debe tener cierto carácter. Conforme a ella, el mundo, independientemente de nosotros y del lenguaje, debe consistir, en última instancia, en objetos simples que pueden relacionarse entre sí de ciertas formas particulares (p. 110).

Para que una oración refleje el mundo, debe haber una estructura interna de la oración de modo que sus nombres se correspondan con la estructura interna de los estados de cosas. Esta equivalencia de andamiajes conforma el significado, lo que hace que lenguaje y mundo se puedan vincular. Dicha estructura es la ‘forma’ lógica y refleja a su vez una disposición posible de lo real. En consecuencia, a través de un estudio sobre la lógica, se está en condiciones de mostrar el soporte que se encuentra en el lenguaje en tanto pensamiento que constituye la figura lógica de los hechos.

Esta estructura o figura de los hechos sólo puede ser mostrada; no obstante, del punto en el que se establece la conexión entre lenguaje y realidad nada puede decirse. La forma lógica de la expresión da cuenta de una configuración que hace posible que la proposición tenga significado, pero al lenguaje le es imposible enunciar el significado de la estructura. Lo que ‘es’ se puede mostrar, pero no se puede expresar, por esta razón Wittgenstein (1997) dice que, quien lo entiende, reconoce sus proposiciones como absurdas; sin embargo, aun así son necesarias para tener una visión correcta del mundo. La línea temática seguida en este apartado da cuenta del interés por establecer la verdad de los enunciados, la visión correcta del mundo y, por lo tanto, la relación con la filosofía de la ciencia es por

completo evidente, porque la cuestión principal entre ontología y lenguaje consiste en determinar el vínculo entre significado y verdad. Merced a esta indagación es justo reconocer que el método científico posibilita, en algún grado, dar voz a la descripción de lo real con ciertos visos de veracidad, ese es el mayor logro de la tendencia analítica en filosofía; pero, en otra dirección, también es imperioso advertir que su límite e inconsistencia estriba en el reduccionismo logicista en el que incurre. Además, en su pretensión de objetividad llega a afirmar que 'el mundo tiene una estructura lógica', afirmación que se convierte en condición *sine qua non* para que se dé el acuerdo entre hechos y proposiciones. En consecuencia, si la corriente analítica pretendía superar toda especulación que se creyese inadecuada a aquella objetividad supuesta en el canon lógico, con semejante postulado cae en el centro mismo de la metafísica, a pesar de que sus defensores se resistan a aceptarlo. A continuación se desarrolla una concepción distinta entre ontología y lenguaje, aquella que no rehúye a la metafísica y reflexiona sobre la historicidad constitutiva del ser humano.



Ontología y sentido: el lenguaje del espíritu

En una tradición filosófica paralela a la del conocimiento científico, surgida en el proyecto moderno de los siglos XVIII y XIX, adviene un planteamiento que pretende sobrepasar el concepto instrumental del lenguaje y ve en él una fuente más amplia para la comprensión de la realidad y el ser del hombre. Esta concepción se basa en las investigaciones relacionadas también con el lenguaje pero inspiradas en la idea de la expresividad, que encuentra en el romanticismo alemán y en las obras de Johann Gottfried Herder y Karl Wilhem von Humboldt, algunos de sus cauces. Para esta iniciativa, el lenguaje no es un mero producto u obra humana, sino una energía del espíritu, donde se encarna la cosmovisión propia de una nación, y modela y domina la subjetividad del individuo. En esta trama se produce no sólo el comienzo de los estudios de lingüística histórica y comparada, sino, desde el punto de vista filosófico, el salto de perspectiva según el cual el lenguaje deja de ser un simple medio y se convierte en un elemento estructurador y a la vez constituye la realidad primaria en la que el ser humano se halla inmerso, dimensión que es anterior a él, en consecuencia, la comprensión que el hombre alcanza del universo y de sí mismo no puede hacerse sino por vía del lenguaje.

Pero así como la filosofía analítica se esforzó por diferenciar sus intereses de aquella terminología a la que descalificó como metafísica, del

mismo modo en la tradición de la filosofía clásica hay una posición de crítica a la visión esquemática del análisis conceptual que hizo necesaria la diferenciación entre ‘Ciencias de la naturaleza’ y ‘Ciencias del espíritu’, lo cual implica la separación entre el método explicativo y el método comprensivo.

Con la controversia entre ‘explicación’ y ‘comprensión’ anotada líneas arriba, se plantea el debate entre distintas tradiciones en la investigación. Por un lado, la corriente naturalista propone un monismo metodológico en el que sólo se reconoce un método de investigación, el cual postula que toda ciencia debe adecuarse al principio nomológico de las ciencias naturales, mismo que está basado en la experimentación y sus resultados conllevan la formulación o acceso a leyes generales; por otra parte, la tradición hermenéutica, fundada en una metodología interpretativa, entre sus características sostiene un dualismo metodológico en el que las ciencias naturales y las ciencias humanas tienen objetos de estudio, métodos de interpretación y formas de ser diferentes.

Las Ciencias de la naturaleza, cuyo objeto de estudio es el dominio material y orgánico, a saber: la física, la química, la biología, la botánica, la zoología, etc., recurren al método experimental, a la observación y a la cuantificación y, aunque la ciencia moderna tiene su origen en el siglo XVII con la revolución científica, la plena conciencia de un método independiente, distinto de cualquier otro tipo de conocimiento y aplicado a la investigación de la naturaleza, data del siglo XIX, en el contexto de emergencia del positivismo utilitarista y, a partir de la obra *Sistema de lógica* (1843) de John Stuart Mill. La tesis que ahí se propone es que la realidad entera ha de explicarse comenzando con la ley de causalidad obtenida por inducción; incluso la vida humana, que es estudiada por una ciencia positiva como la moral, se ha de fundar en hechos y en leyes para valerse de ellas como instrumentos de acción sobre el espacio social, en el mismo tono en que las ciencias naturales sirven para actuar sobre el medio natural. Según Stuart Mill (en Abbagnano, 1978), si se conoce a una persona a fondo y los motivos que actúan sobre ella, se puede predecir su conducta con la misma certeza que cualquier acontecimiento físico.

Por otra parte, las Ciencias del espíritu constituyen una expresión que ha ganado terreno gracias a la influencia de Wilhelm Dilthey quien, con algunos matices, la utiliza para dar cuenta de esa diferenciación que en su época se ha introducido entre la investigación que tiene por objeto el conocimiento de la naturaleza, y aquellas otras disciplinas como la psicología, la historia, el derecho o la estética, que estudian el horizonte histórico y social en que se desenvuelve el ser humano. El método requerido por unas y otras es distinto, dado que en las primeras lo que se



observa son regularidades exteriores al hombre, regidas por el principio de causalidad; mientras que en las segundas, lo que se examina es, en definitiva, el mismo espíritu humano o sus manifestaciones concretas, regidas no por la causalidad mecánica, sino por el principio de finalidad o intencionalidad. Por ello, el método adecuado de las ciencias del espíritu es la comprensión. No obstante, más allá de la clarificación que distingue métodos y objetos de estudio, Dilthey hace una crítica sobre lo relativo y parcial de esa división, como se verá más adelante.

Ahora bien, si en su momento tuvo importancia una demarcación de tal índole, sería pertinente revisar los términos en que ésta fue formulada para establecer si aún cabe hablar de dos culturas y de modos diferentes de conocer. En este derrotero, Dilthey señala que todo lo que el hombre es, lo experimenta sólo por medio de la historia. Esta aseveración está cimentada en la convicción de que las Ciencias del espíritu son saberes sobre la cultura, la sociedad, el hombre, la religión y sobre todo la historia, que intentan ser definidos desde un presupuesto fundamental: los hombres ponen en sus propias creaciones un fin, que para ser captado, exige un método propio de comprensión. A la habilidad para descifrar las creaciones del hombre, de comprender sus textos literarios y sus documentos históricos, se le dio desde la antigüedad el nombre de hermenéutica.

En efecto, Maurizio Ferraris en *La hermenéutica* (2003) hace un recuento panorámico del término griego *hermeneutike techné*, proveniente de *hermeneia*, traducción, explicación, expresión o interpretación que, en general, significa el arte de la interpretación de un texto, es decir, la posibilidad de referir un signo a su designado para adquirir la comprensión. Con el paso del tiempo el concepto se identificó con la exégesis, pero actualmente ‘hermenéutica’ alude a una teoría filosófica general de la interpretación y, para algunos, todo un horizonte de comprensión de la realidad. No obstante, en sus inicios la hermenéutica designaba la acción de llevar los mensajes de los dioses a los hombres, en *El político* de Platón, *hermeneutiké*, se refiere a la técnica de interpretación de los oráculos o de los signos divinos ocultos, de ahí que la etimología señale la relación de la hermenéutica con Hermes, el mensajero de los dioses. Más tarde, con Aristóteles, se pierde ese enfoque de interpretación de lo sagrado. En *Peri hermeneias* (*Sobre la interpretación*, segundo texto del *Organon*), Aristóteles analiza las relaciones existentes entre los signos lingüísticos y los pensamientos, y entre los pensamientos y las cosas. Para él, como para la tradición aristotélica posterior, la hermenéutica trata de las proposiciones enunciativas y de los principios de la expresión discursiva en relación con la estructura ontológica de lo real. En el helenismo, los estoicos inaugura-



ron una forma peculiar de hermenéutica alegórica que posibilita efectuar una interpretación de los contenidos racionales encubiertos en los mitos. Durante la Edad Media, debido a la influencia religiosa, especialmente judía y cristiana, la hermenéutica estuvo asociada a las técnicas y métodos de interpretación de los textos bíblicos, aunque sin eliminar las relaciones con la lógica y el conocimiento. De esta manera, en la especulación medieval se va a mantener la guía aristotélica y, en autores como Boecio, la hermenéutica designa la referencia del signo a su aludido en una acción de conocimiento que se da en el alma, postulado que más tarde hará eclosión en la filosofía de la subjetividad. Pero mientras la relación entre el signo lingüístico y el concepto es arbitraria, la relación que se da entre el concepto y el objeto es necesaria y universal; la influencia de la lógica aristotélica es aquí patente. En general, éste ha sido el campo de significación del término hermenéutica: como interpretación de la escritura sagrada que comprende la exégesis literal referida al análisis lingüístico de un texto en cuestión; como el estudio de la adecuación entre lenguaje y realidad; o bien según la exégesis simbólica que observa significaciones y evidencias más allá de la literalidad del texto. Sin embargo, en los siglos XVI y XVII, cuando el sistema de Aristóteles ha sucumbido frente al método experimental y la nueva teoría del conocimiento, además de una hermenéutica teológica que interpreta textos sagrados, aparecen distintas hermenéuticas: una profana orientada a la interpretación de textos clásicos latinos y griegos, una jurídica y una histórica. El horizonte en el que surgen tanto los saberes sobre el mundo natural como los que interrogan el mundo histórico tienen ambos una tradición milenaria.

En este rumbo, si bien el campo problemático de la hermenéutica estuvo vinculado a planteamientos propios de la mitología, la religión y la teología —ya que fue en el cristianismo donde la razón tuvo que haberse las siempre con la interpretación de los textos en los que se codificaron sus creencias—, ello exigió fijar criterios de interpretación y de comprensión; el cristianismo católico unificó entonces tales criterios bajo el principio de la tradición, al que se apela como instancia última que decide sobre la veracidad de la propia historia. Empero, el advenimiento de la Edad Moderna y el desarrollo progresivo de la subjetividad, determinaron un viraje radical en los planteamientos y principios marcados por la tradición. Así, a contracorriente de los teólogos, los humanistas emprendieron la crítica filológica aplicada a los textos clásicos y, con ello, quebrantaron los rígidos esquemas de la escolástica medieval, abriendo la discusión a problemas de interpretación más amplios y no cerrados exclusivamente en el recinto de la religiosidad. La Reforma protestante opuso a los principios



de la tradición y de la autoridad vigentes en el catolicismo, los fundamentos de la autosuficiencia de las Sagradas Escrituras y de la aceptación de las mismas como palabra de Dios, a la que se tiene acceso mediante una lectura personal de la Biblia. Pero es el surgimiento de la conciencia histórica en el centro mismo de la Ilustración en el siglo XVIII, con pensadores como Giambattista Vico y Herder, y su desarrollo posterior a lo largo del siglo XIX, lo que aportará los impulsos determinantes que hicieron de la hermenéutica la teoría por excelencia de la interpretación de textos históricos, que va más allá de este objetivo, al hacer de ella todo un horizonte de comprensión de la existencia humana. Un claro ejemplo lo constituye la definición de sentido común, que Vico formula, y que es valorado por Hans-Georg Gadamer en *Verdad y método* (1977):

128



Desde luego que el recurso de Vico al *sensus communis* muestra dentro de esta tradición humanística una matización muy peculiar. Y es que también en el ámbito de las ciencias se produce entonces la *querelle des anciens et des modernes*. A lo que Vico se refiere no es a la oposición contra la «escuela» sino más bien a una oposición concreta contra la ciencia moderna. A la ciencia crítica de la edad moderna Vico no le discute sus ventajas, sino que le señala sus límites. La sabiduría de los antiguos, el cultivo de la *prudentia* y la *eloquentia*, debería seguir manteniéndose frente a esta nueva ciencia y su metodología matemática. El tema de la educación también sería ahora otro: el de la formación del *sensus communis*, que se nutre no de lo verdadero sino de lo verosímil. Lo que a nosotros nos interesa aquí es lo siguiente: *sensus communis* no significa en este caso evidentemente sólo cierta capacidad general sita en todos los hombres, sino al mismo tiempo el sentido que funda la comunidad. Lo que orienta la voluntad humana no es, en opinión de Vico, la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto. La formación de tal sentido común sería, pues, de importancia decisiva para la vida (p. 50).

A la luz de este programa de investigación esbozado por Vico, el sentido común tiene una significación especial, no se refiere a una especie de limitada certeza radicalmente distinta e inferior a la otorgada por el conocimiento científico, sino a la formación de comunidad que es de importancia decisiva para la vida. Pero aquí sobreviene también el enérgico pronunciamiento de que con la irrupción de la ciencia moderna y su metodología matemática algo se ha perdido: el *sensus communis*, aquello que orienta la vida humana. En esta línea de análisis, Friedrich Schleiermacher (1991) recoge el concepto de hermenéutica del discurso religioso

y reelabora a partir de éste la teoría de cómo han de ser interpretados y comprendidos todo tipo de documentos históricos y literarios del pasado: “El lenguaje es el espejo más claro del mundo, una obra de arte en la que se da a conocer el espíritu” (p. 95).

A partir de entonces la hermenéutica empieza a cobrar plena relevancia filosófica, para conformarse como una teoría general de la interpretación y la comprensión. Schleiermacher va más allá del mero trabajo exegético, ya que los datos históricos y filológicos son sólo el punto de partida de la comprensión y de la interpretación, a la que no habría que considerar en función de su objeto de estudio, sino a partir del sujeto que interroga. Para Schleiermacher (1991), “el lenguaje debe representar los pensamientos del espíritu y reflejar la intuición más elevada y la más íntima observación de la conducta propia...” (p. 101). Pero, a su vez, la interpretación no se puede limitar al mero entendimiento de textos, sino que se aboca a la comprensión del todo. Esta versión romántica de la hermenéutica representa una alternativa diversa del método positivista y crítico practicado por historiadores y exégetas de la Ilustración, y echa las bases del camino que posteriormente harán propio las llamadas Ciencias del espíritu.

En efecto, la hermenéutica entendida en este amplio espectro filosófico influye en Dilthey y en los seguidores de la corriente historicista, para quienes los datos textuales, lo histórico y lo biográfico son elementos previos al proceso de acercamiento a una situación que se quiere comprender y, para comprenderla, es necesario articular los datos en una unidad de sentido. La hermenéutica aparece como el método de las Ciencias del espíritu, contraparte del método explicativo de las Ciencias de la naturaleza. Dilthey concibe la ‘interpretación’ como comprensión que se fundamenta en la conciencia histórica y faculta entender mejor un autor, una obra o una época; a su vez, concibe la ‘comprensión’ como un proceso que se dirige hacia las objetivaciones de la vida, que se manifiestan como signos de un proceso vital o de vivencias del espíritu. Tales vivencias, que son objetivaciones de la vida, se aprehenden como espíritu objetivo en la acepción hegeliana y son propiamente objetos de ciencia.

Según esta apreciación, desde la revolución científica de la Modernidad se entiende por ciencia un conjunto de proposiciones integrado por elementos que son conceptos claros y distintos, completamente determinados, simples, constantes y de validez universal para la subjetividad humana. La ciencia es, entonces, una actividad que establece enlaces bien fundados y cuyas partes se encuentran entretejidas en un todo que, gracias a la universalidad del lenguaje, puede ser comunicado independientemente del individuo que lo enuncia, sea porque con ese todo se



piensa por entero una parte integrante de la realidad, o porque se regula una rama específica de la actividad humana. La ciencia es la posibilidad de reducir cualquier hecho o fenómeno a términos racionales, por tanto la vía racional es la única que otorga el acceso a la verdad gracias a que la inteligencia humana se funda en ciertas operaciones básicas, concebidas como operaciones naturales, que permiten determinar la racionalidad que anida en el seno de los propios fenómenos. A continuación se cita un largo fragmento de la *Introducción a las ciencias del espíritu* (1949), obra en la que Wilhelm Dilthey plantea esa diferenciación de enfoques, para más tarde señalar también lo arbitrario de tal división:

Estos hechos espirituales que se han desarrollado en el hombre históricamente y a los que el uso común del lenguaje conoce como ciencias del hombre, de la historia, de la sociedad, constituyen la realidad que nosotros tratamos, no de dominar, sino de comprender previamente. El método empírico exige que la cuestión del valor de los diversos procedimientos de que el pensamiento se sirve para resolver sus tareas se decida histórico-críticamente dentro del cuerpo de esas mismas ciencias, y que se esclarezca mediante la consideración de ese gran proceso cuyo sujeto es la humanidad misma, la naturaleza del saber y del conocer en este dominio. Semejante método se halla en oposición con otro que recientemente se practica con excesiva frecuencia por los llamados positivistas, y que consiste en deducir el concepto de ciencia de la determinación conceptual del saber obtenida en el trabajo de las ciencias de la naturaleza, resolviendo luego con ese patrón qué actividades intelectuales merecerán el nombre y el rango de ciencia. Así algunos, partiendo de un concepto arbitrario del saber, han negado el rango de ciencia, con innegable miopía, a la historiografía practicada por los más grandes maestros; otros, han creído pertinente transformar en un conocimiento acerca de la realidad aquellas ciencias que tienen como fundamento suyo imperativos y no juicios acerca de la realidad. El complejo de hechos espirituales que cae bajo este concepto de ciencia se suele dividir en dos miembros de los que uno lleva el nombre de “ciencias de la naturaleza”; para el otro miembro, lo que es bastante sorprendente, no existe una designación común reconocida. Me adhiero a la terminología de aquellos pensadores que denominan a esta otra mitad del *globus intellectualis* “ciencias del espíritu”. Por un lado, esta designación se ha hecho bastante general y comprensible gracias también en gran parte a la popularidad de la Lógica de John Stuart Mill. Por otro, parece ser la expresión menos inadecuada, si se la compara con las que tenemos a elegir. Expresa de manera muy imperfecta el objeto de este estudio. Pues en él no se hallan separados los hechos de la vida espiritual de la unidad psicofísica de vida que es la naturaleza humana. Una teoría que pretende



descubrir y analizar los hechos histórico-sociales no puede prescindir de esa totalidad de la naturaleza humana y limitarse a lo espiritual. Pero la expresión participa en este defecto con todas las que han sido empleadas; ciencia de la sociedad (sociología), ciencias morales, históricas, de la cultura: todas estas denominaciones padecen del mismo defecto, el de ser demasiado estrechas respecto al objeto que tratan de señalar. Y el nombre escogido por nosotros tiene por lo menos la ventaja de dibujar adecuadamente el círculo de hechos centrales a partir del cual se ha verificado en la realidad la visión de la unidad de estas ciencias, se les ha fijado su ámbito y se las ha demarcado, si bien imperfectamente, con respecto a las ciencias de la naturaleza (p. 13).

La separación de estas dos esferas de investigación estuvo marcada por la especialización como la fuerza motriz que hizo posible el avance del conocimiento. Impulso que sin duda tuvo un efecto insoslayable en la conciencia de los hombres más allá de las consecuencias prácticas y evidentes de los adelantos científicos vinculados con la industria, la tecnología y con la cada vez más diversificada esfera de las ingenierías. Pero para Dilthey (1949) la razón principal por la que nació la costumbre de separar las ciencias del espíritu de las ciencias de la naturaleza, se debió a un aliento de desarrollo de la autoconciencia humana, cuando en el siglo XIX el ser humano encontró en sí mismo facultades que le llevaron a plantear la soberanía de la voluntad, la posibilidad de ser responsable de sus acciones, la capacidad de someter todo al análisis y de fortalecer su existencia dentro de la subjetividad propia de cada persona, con lo cual pudo colegir que él es un ser que se diferencia de la naturaleza tomada en su conjunto. Sin embargo, en la actualidad esta separación es tan sólo el reflejo de una vetusta mirada positivista e ideológica, que responde hoy a intereses particulares y no a la forma real en que se lleva a cabo la investigación científica. En las líneas siguientes se delinearán los alcances y limitaciones de esta otra concepción que vincula lenguaje, conocimiento y ontología.

En efecto, el humanismo como reflexión que se interesa básicamente por el sentido y el valor de lo humano no puede participar de la división en dos culturas, esto es así porque a lo largo de su historia ha atravesado circunstancias distintas, en las que siempre estuvo a la base la comprensión de la vida humana como totalidad. Así sucedió con el fenómeno sociocultural de los siglos XIV y XV, conocido como ‘humanismo del Renacimiento’; de igual manera con el ‘nuevo humanismo’, propio del clasicismo y del romanticismo alemán en los siglos XVIII y XIX; y más tarde con los ‘humanismos contemporáneos’, basados en planteamientos filosóficos generales y de orientación fundamentalmente ética. En este



periplo se encuentran fenómenos característicos, entre ellos estarían los siguientes: la vuelta a lo clásico, la afinidad por la naturaleza, el giro copernicano, la ciencia como pensamiento libre, el individualismo, el rechazo de la autoridad, la valoración de la historia, el interés por la cultura y el saber. Pero a la par surgió en estas etapas una ideología del utilitarismo y la productividad, convertidos a la postre en principios hegemónicos del sistema capitalista, aunque lo mismo irrumpió una fuerte crítica contra dicha ideología, que hizo florecer el humanismo de las postrimerías de la Modernidad y dio impulso a un pensamiento integrador basado en el concepto de ‘formación’.

Esta noción de formación vino a ser el elemento esencial del nuevo concepto de ‘humanidad’ que cristaliza en las llamadas ‘Ciencias del espíritu’ del siglo XIX. Los humanismos contemporáneos se inscriben también en esta línea, pero se apoyan en el esquema hegeliano de la idea que se constituye a sí misma a lo largo de la historia. La filosofía sobre el hombre se desarrolla como parte fundamental de un sistema filosófico, dispuesto a destacar el valor y la dignidad del ser humano como individuo que construye su propio camino. Durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, el fenómeno del historicismo ofrece ocasión para un replanteamiento a fondo de los presupuestos metodológicos de las ciencias históricas y sociales. Por ello, en la tentativa de lo que en Dilthey sería una ‘Crítica de la razón histórica’ aparecen nuevas temáticas y conceptos, como la distinción entre saber explicativo (*Erklären*), forma de conocimiento que rige las ‘Ciencias de la naturaleza’, y el saber comprensivo (*Verstehen*), modo de conocimiento peculiar de las ‘Ciencias del espíritu’. A continuación se hace referencia nuevamente a Dilthey para ubicar el punto en que surge la idea de emplazamientos teóricos disímiles y, a la vez, denotar lo relativa que es esta división en opinión del propio Dilthey (1949):

Todos los fines se hallan para el hombre exclusivamente dentro del proceso espiritual, ya que sólo dentro de éste algo le es presente, pero el fin busca sus medios en la conexión de la naturaleza. A menudo apenas es perceptible el cambio que el poder creador del espíritu provoca en el mundo exterior y, sin embargo, en él se apoya la “mediación” en cuya virtud el valor así creado se halla presente también para otros. Los pocos folios —residuo material de un trabajo mental profundo de los antiguos en tomo al supuesto de un movimiento de la tierra— que llegaron a manos de Copérnico, constituyeron el punto de partida de una revolución en nuestra visión del mundo.



En este punto podemos ver cuan relativa es la demarcación respectiva de ambas clases de ciencias [...] Las ciencias que se ocupan del hombre, de la sociedad y de la historia tienen como base suya las ciencias de la naturaleza por lo mismo que las unidades psicofísicas sólo pueden ser estudiadas con ayuda de la biología pero también porque el medio en que se desenvuelven y en que tiene lugar su actividad teleológica, encaminada en gran parte al dominio de la naturaleza, está constituido por ésta (pp. 25-26).

Esa exigua polaridad —sustentada principalmente por visiones positivistas— se mantuvo durante varias décadas, hasta que en los años setenta del siglo XX el problema metodológico resurge y se centra con renovados propósitos en las ciencias sociales. En este contexto emergente, es dable mencionar al menos tres alternativas de investigación: la que encabeza el neopositivismo, que sale en defensa de los derechos de la objetividad de la ciencia y reproduce aquella discordia de horizontes de investigación; la representada por la fenomenología, que recoge los planteamientos de la tradición filosófica humanista situando el problema en la inmanencia de la reflexión, y, finalmente, el marxismo, que subraya los intereses sociales que están en la base de cualquier tipo de conocimiento.



Conclusiones: hacia un nuevo horizonte de comprensión

Hasta aquí se ha descrito el enfrentamiento de orientaciones teóricas opuestas, pero si la intención es remontar esta discusión de las dos culturas, lo más pertinente es sostener la propuesta fenomenológica de Husserl y aceptar que todo conocimiento está inserto en un tiempo histórico y en un espacio determinado, que son el tiempo y el espacio del sujeto cognoscente. Y que éste a su vez se encuentra en un mundo dado, el mundo de la vida, en donde tanto el sujeto como el objeto de conocimiento coexisten en una interacción ineludible. En este mundo de la vida el hombre desempeña su función de crear fenómenos culturales, entre los cuales se encuentran, desde luego, la ciencia y la técnica como productos sociales, cuyos planteamientos y procedimientos cambian en el decurso de la historia. Así, el hombre como sujeto histórico establece horizontes de interpretación y a su vez se encuentra condicionado por el contorno histórico, social y lingüístico al que está adscrito. Esa es la vida de los seres humanos, la dimensión que la palabra se empeña en relatar y en donde la ‘comprensión’ toma un nuevo giro. Con el desarrollo de la fenomenolo-

gía y de la hermenéutica en el siglo XX, Gadamer (1977) propone “la idea de que el lenguaje es un centro en el que se reúnen el yo y el mundo, o mejor, en el que ambos aparecen en su unidad originaria” (p. 567), y que la realidad que ha de interpretarse debe entenderse como una fusión de horizontes históricos. De ahí que: “El *ser que puede llegar a ser comprendido es lenguaje*” (p. 567). Con este planteamiento, la hermenéutica se concibe en un plano universal que trasciende las posiciones analíticas que pretendían hacer la disección del lenguaje para identificar sus elementos estructurales. A esta nueva perspectiva —que fusiona lenguaje, pensamiento y ser—, atribuye Gadamer la configuración de conceptos básicos que caracterizan al humanismo de la actualidad, en el que el mencionado concepto de ‘formación’ está referido al proceso por el cual se adquiere la cultura del espíritu, en contraposición a la adquisición de la ‘mera’ ciencia como un saber especializado. De este modo, en *Verdad y método* (1977) Gadamer señala que:

Merecería la pena dedicar alguna atención a cómo ha ido adquiriendo audiencia desde los días del humanismo la crítica a la ciencia de la «escuela», y cómo se ha ido transformando esta crítica al paso que se transformaban sus adversarios. En origen lo que aparece aquí son motivos antiguos: el entusiasmo con que los humanistas proclaman la lengua griega y el camino de la erudición significaba algo más que una pasión de anticuario. El resurgir de las lenguas clásicas trajo consigo una nueva estimación de la retórica, esgrimida contra la «escuela», es decir, contra la ciencia escolástica, y que servía a un ideal de sabiduría humana que no se alcanzaba en la «escuela»; una oposición que se encuentra realmente desde el principio de la filosofía [...] Frente a la nueva conciencia metódica de la ciencia natural del XVII este viejo problema tenía que ganar una mayor agudeza crítica. Frente a las pretensiones de exclusividad de esta nueva ciencia tenía que plantearse con renovada urgencia la cuestión de si no habría en el concepto humanista de la formación una fuente propia de verdad. De hecho veremos cómo las ciencias del espíritu del XIX extraen su vida de la pervivencia de la idea humanista de la formación, aunque no lo reconozcan (pp. 47-48).

El fragmento anterior comprueba que la idea de dos esferas de investigación penetró con cierta profundidad en ambas posiciones discordantes; sin embargo, ahora es oportuno reconocer que muy pronto tuvo opositores que hasta el momento sólo se han visto aquí en algunas voces que parten de los filósofos, sobre todo por la perspectiva de totalidad que acompaña sus reflexiones. Pero si en el sentir de los humanistas era necesario matizar la separación efectuada en los diferentes campos de conocimiento, en los



científicos es posible rastrear también una exigencia similar, que concibe a la ciencia no como una actividad aislada cultivada sólo por especialistas, sino como elemento indispensable del humanismo. Así lo hace Erwin Schrödinger en su libro *Ciencia y Humanismo* (2009) cuando responde a la pregunta “¿Qué valor tiene la investigación científica?” (pp. 11-19).

En este importante texto, Schrödinger plasma una reflexión sobre la arbitraria separación de regiones y disciplinas —sinrazón anotada por Dilthey—, y ofrece otra visión para comprender el problema y subraya lo absurdo de haber llevado a cabo la escisión de sendas de conocimiento. Schrödinger acepta que si se desea hacer una auténtica contribución al progreso científico, la especialización no puede eludirse. No obstante, el objetivo, alcance y valor de las ciencias naturales son los mismos que los de cualquier otra rama del saber humano: ninguna de ellas por sí sola tiene un peso significativo. El saber aislado que se ha conseguido por un grupo de especialistas en un campo limitado, no tiene importancia en sí mismo, únicamente la obtiene a partir de su síntesis con el resto del saber, y esto se logra en tanto que dicha síntesis contribuya realmente a responder a una interrogante radical: ¿qué somos? En el sentir de Schrödinger, si bien no cabe prescindir por completo de la especialización, se debe cambiar la perspectiva respecto a ella y no creer que con la ciencia especializada se está frente a una virtud, sino más bien ante un mal necesario, ya que toda investigación especializada posee un valor auténtico únicamente en el tejido de la totalidad del saber.

Para Schrödinger (2009), los logros prácticos de la ciencia tienden a ocultar su auténtico valor, pero revertir este prejuicio no es tarea fácil, porque en su opinión la formación científica anda muy descuidada desde hace mucho tiempo, tal desinterés es un defecto estructural en la educación heredado de generación en generación. En este discernimiento, es muy relevante la crítica que Schrödinger lleva a cabo, sobre todo viniendo de uno de los más importantes científicos de nuestro tiempo; de manera que esa división de dos campos de conocimiento y de dos culturas respectivas, no es sino el resultado de una comprensión parcial de la realidad que a su vez se ha asentado en una falaz comprensión de la naturaleza y en una definición igualmente fragmentaria del ser humano, que es visto como un ente ajeno, desvinculado por completo del orden natural. Este equívoco aludido anteriormente con palabras de Dilthey, ahora se presenta en la reflexión que Schrödinger (2009) hace en ese mismo tenor:

La mayoría de las personas cultivadas no muestran interés por la ciencia y no se aperciben de que el saber científico forma parte del trasfondo idealista de la vida humana. Muchos creen —en su absoluta ignorancia



de lo que realmente es la ciencia— que su principal cometido es el de inventar nueva maquinaria para mejorar las condiciones de vida. Están dispuestos a dejar esta tarea en manos de los especialistas, al igual que dejan la reparación de las cañerías en manos del fontanero. Si personas con semejante visión del mundo son las que disponen de la vida de nuestros hijos, llegaremos inevitablemente al resultado que acabo de exponer (pp. 19-20).

La etapa en que se formula esta diferenciación de campos de conocimiento remite al contexto de la segunda mitad del siglo XIX, cuando se da un auge inusitado de la ciencia, y es también el periodo en el que la industria y la ingeniería tuvieron una influencia nunca vista en los aspectos materiales y económicos de la vida, lo que ocasionó que pasaran a segundo plano, o francamente cayeran en el olvido, todos los demás aspectos de la ciencia, enaltecendo tan sólo el carácter productivo del conocimiento al servicio de la empresa. No es casual el surgimiento de una tendencia como el positivismo utilitarista, que tuvo en Stuart Mill uno de sus máximos exponentes. Pero es un hecho igualmente importante que la ciencia contemporánea no puede seguir siendo un campo reservado sólo a los versados en esas disciplinas o a los especialistas en problemas particulares de las investigaciones de punta con impacto en la generación de riqueza. A partir del siglo XX, el desarrollo científico general y la física en particular ha transformado el sentido de realidad en el que transcurre la existencia en esta región del universo y, consecuentemente, la condición humana se ha visto afectada por nuevos juegos de lenguaje, nuevas pautas de comportamiento y sus correspondientes formas de vida. Bastaría pensar en el cambio radical que el concepto de materia ha tenido, para concluir que la ciencia involucra a todos los seres humanos y no sólo a quienes profesionalmente cultivan alguna de sus disciplinas. La necesidad de una educación multidimensional es hoy una exigencia más que un buen deseo, la vida en el planeta demanda resignificar el concepto de formación.

La relevancia que tiene la investigación sobre lenguaje y ontología es que conlleva a su vez la investigación de las distintas modalidades de conocer, de los diferentes estilos de vivir, de ser y, en general el sondeo correspondiente a la estructura misma de la experiencia. Acorde con el flamante tono de la investigación con el que inicia la segunda mitad del siglo XX, la postura distanciada que Wittgenstein defendía en el *Tractatus* se va a ver modificada en su obra posterior, en la que acepta que aquella figura inicial es una simplificación logicista de las funciones del lenguaje. El lenguaje tiene varias funciones, no sólo es función lógica. Bajo esta nueva pauta crítica, particularmente en *Investigaciones filosóficas* —que se



publica por primera vez en 1953, treinta y dos años después que el *Tractatus*— Wittgenstein (1988) afirma que no existe ‘el lenguaje’, lo que hay es una diversidad de juegos de lenguaje. De modo que no hay una regla única, hay tantas reglas como necesidades humanas; el lenguaje penetra en la vida y en las actividades más diversas, en nuestras formas de vida, y las palabras, las frases, los enunciados, etc., son vistos como piezas de un engranaje integrado en la totalidad de nuestra conducta que se compone de una infinidad de códigos. El lenguaje obedece, en sus múltiples formas, a las necesidades existenciales. No se trata entonces de plantear una estructura lógica que articule las posibilidades de significación; por el contrario, las formas de vida son el sustento ontológico del lenguaje, pues las palabras tienen significado sólo en el curso de la vida. Cada juego de lenguaje tiene su propia gramática, sus propias reglas que están determinadas por el uso. El uso no se reduce a una mera operación lingüística aislada, sino que atiende a una profunda dimensión práctica. La tarea de la filosofía consiste en comprender qué juego está dándose en cada caso. De ahí que la relación entre lenguaje y ontología se revele con mucho mayor urgencia si se considera el sentido de realidad opresivo en el que hoy día transcurre la historia humana.

Por esta razón, en el horizonte del siglo XXI, una teoría crítica de la sociedad advierte acerca de la fatal consecuencia de la crisis del presente, que se traduce en la experiencia de la vida dañada y la degradación de la existencia individual, a pesar de tanto desarrollo cognoscitivo. Un claro ejemplo de este extravío es la praxis tecnocientífica implicada en el programa industrial de la administración militar, establecido para crear las nuevas armas genocidas, manifestación concreta del control político que se ha servido de las avanzadas tecnologías de destrucción, las mismas que, irónicamente, los científicos imaginaron como el artefacto que podría acabar con la amenaza de la guerra. Con ello se desenmascara el paradigma de un sector de la práctica científica, incapaz de asumir reflexivamente el conflicto entre su propio desarrollo y los intereses corporativos o militares que la financian, lo cual se pone de manifiesto en los problemas derivados del cambio climático, la explotación del trabajo, la destrucción de la biósfera o el empleo de sistemas de producción agrícola bajo los efectos de la implantación de especies genéticamente manipuladas. En un texto determinante para la comprensión de la realidad contemporánea como es *Crisis de las ciencias europeas* (1984), Husserl da cuenta de este distanciamiento de la investigación científica respecto a la existencia humana en su conjunto; ahí constatamos cómo el ideal kantiano de un conocimiento desligado de la esfera de los intereses económicos





y de los poderes políticos es ya insostenible, el saber se ha transformado en poder y hegemonía, fenómeno que pone de manifiesto la estructura de la tecnociencia actual puesta al servicio del afán de dominio sobre la naturaleza. Siguiendo el análisis de la pervivencia de dos campos de investigación excluyentes, se puede constatar que aquella polarización no ha cedido un ápice; sino que al interior de la ciencia y de la misma filosofía se ha incrementado dicho fenómeno de incomunicación, que a todas luces responde a la dinámica productivista que permea la gran mayoría de las actividades humanas y mantiene a las personas aisladas. A tal punto ha llegado este hecho, que filósofos y científicos se ven ocupados en cultivar, como expertos, una parcela especializada, sin mantener relación alguna con otros interlocutores que no pertenezcan a su reducido grupo, ni osar tender un puente que anule el ostracismo provocado por el mercantilismo individualista en el que la educación hoy ha sucumbido.

El pensamiento crítico se ha ocupado de estudiar la tensión dialéctica entre cultura y progreso, pero al hacerlo puso al descubierto el marco en que la instauración del orden cultural trae consigo la negación de la persona y el quebranto de la experiencia individual de la vida. Se da entonces un drástico rompimiento con las premisas de la concepción racionalista de la historia, al constatar la inconsistencia moral y psicológica de la conciencia, ya que bajo las condiciones de conflictividad y frustración que caracterizan la vida de los individuos en la sociedad contemporánea, lo que vemos emerger es la idea 'racional' de la destrucción. La cultura trabaja a favor de la muerte, por ello, al negar la vida, la cultura se precipita en la más honda crisis: necesitamos despertar del sueño tecnológico.

Como señalan Adorno y Horkheimer (1998), tras la ruptura de los ideales de la Ilustración se fueron imponiendo posiciones pesimistas que relataron el tránsito del progreso hacia la regresión, del dominio de la naturaleza hacia el sojuzgamiento de los seres humanos. Pero pese a todo, la razón científica no puede ser vista como una entidad autónoma a la que puedan achacarse todos los males y, por su parte, las humanidades no deben verse como un saber de diletantes que no comporta rigor alguno. Lo que requiere la sociedad del presente es impulsar una nueva reflexión crítica que rompa de una vez por todas con esa falsa idea de que existen dos culturas y combatir a la vez el procedimiento esquemático y poco creativo con que se enseña la ciencia en todos los niveles educativos. Si es menester criticar la automatización en que ha caído la vida humana, también es preciso aceptar que en múltiples aspectos tenemos que ir más allá de posiciones sectarias y reconocer la presencia de la investigación científica en diversos márgenes de la materialidad social, lo cual hace de este tiempo un

momento crucial para dejar atrás las dicotomías y fomentar, al margen de la necesaria especialización, formas de pensamiento vinculantes, en donde se reconozcan también las diferencias disciplinarias. No está de más indicar que el hecho de cambiar el concepto físico de causalidad y arribar al de indeterminación no significa esperar un impacto inmediato en el plano de la ética, pero sí cabría anhelar una toma de conciencia más acorde con el desarrollo cognoscitivo alcanzado. El humanismo del siglo XXI tiene que trabajar sobre un concepto de cultura no represiva y hacerle ver, a propios y extraños, que no obstante la complejidad y abstracción de sus postulados, todo conocimiento científico arraiga en el mundo de la vida.

Bibliografía

- ABBAGNANO, Nicola
 1978 *Historia de la filosofía*. Barcelona: Montaner y Simón.
- ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max
 1998 *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- ARISTÓTELES
 2000 *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- DILTHEY, Wilhelm
 1949 *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FERRARIS, Maurizio
 2003 *La hermenéutica*. México: Taurus.
- FREGE, Gottlob
 1972 *Conceptografía y los fundamentos de la Aritmética*. México: UNAM.
- GADAMER, Hans Georg
 1977 *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- HUSSERL, Edmund
 1984 *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. México: Folios.
- KAFKA, Franz
 2004 *El castillo*. Madrid: Valdemar.
- KANT, Immanuel
 2013 *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.
- LOCKE, John
 2002 *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MAGEE, Bryan
 1982 *Los hombres detrás de las ideas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RUSSELL, Bertrand
 1988 *Introducción a la filosofía matemática*. Barcelona: Paidós.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst
 1991 *Monólogos*. Barcelona: Anthropos.
- SCHRÖDINGER, Erwin
 2009 *Ciencia y Humanismo*. Barcelona: Tusquets.



SNOW, Charles Percy

1959 *The two cultures and the scientific revolution*. New York: Cambridge University Press.

Wittgenstein, Ludwig

1963 *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Routledge & Kegan Paul.

1988 *Investigaciones Filosóficas*. México: UNAM, Crítica, Grijalbo.

1997 *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.

Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2018

Fecha de revisión de documento: 20 de febrero de 2019

Fecha de aprobación de documento: 25 de abril de 2019

Fecha de publicación de documento: 15 de julio de 2019



LENGUAJE Y REFERENCIA*

Language and reference

BABU THALIATH**

Jawaharlal Nehru University, New Delhi, India

bthaliath@mail.jnu.ac.in

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4557-7765>

Resumen

Al igual que la cognición, el lenguaje en el que se expresa la cognición tiene en principio una función de la síntesis, es decir, una función de conectar el sujeto conocedor con el objeto de la cognición. El lenguaje permite al sujeto humano tener acceso epistémico al objeto, que en su forma y función constituye la referencialidad necesaria del lenguaje mismo. La cognición debe referirse inevitablemente al objeto de conocimiento en el modo de accesos pre-lingüístico-sensoriales y abstracto-conceptuales, como lo destaca claramente Kant en su noción básica de la naturaleza sintética y la estructura del conocimiento conceptual. Esto apunta a una ambigüedad aporética de la referencialidad epistémica del lenguaje. En el proceso de cognición, el sujeto debe tener un acceso epistémico a lo particular. Sin embargo, la cognición conceptual se aparta de lo particular y se dirige a una idea universal general. La ambigüedad entre el acceso referencial y la salida referencial en la cognición requiere una suplementación necesaria de lo abstracto-lógico a través del conocimiento pre-lingüístico-sensorial o estético, como destaca Alexander G. Baumgarten en su doctrina de la cognición sensorial (*cognitio sensitiva*) y de la verdad estética-lógica. Tal suplementación dentro del marco de una teoría de la percepción parece establecer una forma única de referencia epistemológica, en la que el acceso epistémico-subjetivo al objeto particular no termina en la finalidad ontológica de un concepto o cognición conceptual, sino que trasciende la cognición al infinito de una percepción estética.

Palabras clave

Aporía de la lengua, acceso epistémico, referencialidad de la cognición, cognoscibilidad, existencia, individuación lingüística.

Forma sugerida de citar: Thaliath, Babu (2019). Lenguaje y referencia. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2), pp. 141-166.

* El siguiente ensayo ha sido revisado por Gaurav Kumar, Profesor Adjunto del Centre for Spanish Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi. Agradezco cordialmente a Kumar por el apoyo; también agradezco a Gursheen Ghuman y a Pedro Navarro Serrano por las correcciones adicionales y sugerencias para mejorar.

** Es profesor de Filosofía y Literatura Alemana en la Universidad Jawaharlal Nehru en Nueva Delhi desde 2013. Estudió Ingeniería Civil en la Facultad de Ingeniería de Trivandrum y Literatura Alemana en la Universidad Jawaharlal Nehru en India y realizó su doctorado en Filosofía en la Universidad Albert-Ludwigs de Friburgo y en la Universidad de Basilea entre 1997 y 2003. Posteriormente, completó varios proyectos de investigación postdoctorales en el área de Filosofía Mecánica Moderna Temprana en la Universidad Humboldt de Berlín y en la Universidad de Cambridge (2005-2013). Ha publicado extensivamente en las áreas de Filosofía Teórica, Filosofía de la Ciencia Moderna Temprana, Teoría de la Percepción y Estética.

Abstract

Like cognition, the language in which the cognition finds expression has, in principle, a function of synthesis, that is, a function of connecting the cognizing subject with the object of cognition. The language enables the human subject to have epistemic access to the object; in its form and function this epistemic access constitutes the necessary referentiality of the language itself. Cognition must inevitably refer to the object of knowledge in the mode of pre-linguistic-sensory and abstract-conceptual accesses, as clearly highlighted by Kant in his basic notion of the synthetic nature and structure of conceptual knowledge. This points to an aporetic ambiguity of the epistemic referentiality of language. In the process of cognition the subject should have an epistemic access to the particular. However, the conceptual cognition departs from the particular and is directed to a general universal idea. The ambiguity between the referential access and the referential departure in cognition necessarily requires a supplementation of the abstract-logical through the pre-linguistic-sensory or aesthetic knowledge, as emphasized by Alexander G. Baumgarten in his doctrine of sensory cognition (*cognitio sensitiva*) and the aesthetic-logical truth. Such a supplementation within the framework of a theory of perception seems to establish a unique form of epistemological reference, in which the subjective-epistemic access to the particular object does not terminate in the ontological finality of a concept or conceptual cognition, but transcends the cognition into the infinity of an aesthetic perception.

Keywords

Aporia of the language, epistemic access, referentiality of cognition, cognizability, existence, linguistic individuation

142



Introducción

El lenguaje es conocido por ser el portador del conocimiento. El sujeto humano conoce objetos en el mundo por lenguaje o conceptos lingüísticos. Los conceptos lingüísticos, a este respecto, forman accesos epistémicos del sujeto a los objetos que son conocidos o juzgados. Esta función sintética del concepto lingüístico, de la cual Kant procede en la parte propedéutica de la *Kritik der reinen Vernunft*, en la *Transzendentaler Elementarlehre*, se refiere a una referencia necesaria o relación de referencia del lenguaje al mundo real, que se conoce lingüística y conceptualmente. Sin embargo, el sujeto o el término tiene un modo existencial significativamente diferente en comparación con los objetos individuales, que como objeto de la referencia deben participar en la referencia lingüístico-conceptual en el proceso cognitivo. Además de esta problemática ontológica del lenguaje y su referencia al mundo de los objetos particulares, una ambigüedad epistémica fundamental de la referencia lingüística —a los objetos extra-lingüísticos— parece contribuir significativamente al carácter aporético del lenguaje. La cognición implica principalmente el acceso epistémico a lo particular, pero la cognición conceptual es claramente una forma de apartar la vista de lo particular y orientarlo a las ideas abstractas y universales, que sólo se legitiman como conocimiento.

Sensorialmente, percibimos lo particular, pero conocemos una idea abstracta general y universal. Esta ambigüedad problemática de la referencia epistémica que emerge en cada proceso cognitivo apunta en última instancia a una aporía objetiva-fenomenal, es decir, a los modos ambiguos de conocer el objeto de la cognición como concreto-particular y abstracto-universal, un problema común en las disputas sobre los universales en la época medieval, que históricamente se remonta a la filosofía de Platón. Además, la ambigüedad epistémica-referencial indica la propia aporía de la individuación fenomenal, que durante mucho tiempo se debatió en el marco de la filosofía escolástica medieval, y que fue suprimido estratégicamente por Descartes en la fundación de la modernidad filosófica. El giro cartesiano-epistemológico en el modernismo temprano empleó el método de negación epistemológica y la apropiación de las cualidades sensoriales y los atributos subjetivos en el objeto y, posteriormente, la axiomatización de conceptos científicos básicos en el marco de la filosofía mecánica. Los axiomas como justificaciones finales otorgaron una finalidad epistemológica y ontológica a las concepciones científicas básicas, que eliminaron los discursos aporéticos de la filosofía natural (*philosophia naturalis*) del escolasticismo medieval a favor de la apodicticidad de las ciencias axiomáticas modernas.

Sin embargo, la axiomatización del —por lo demás aporético— conocimiento condujo inevitablemente al problema antes mencionado de la referencia epistemológica del conocimiento científico. La aporía de la individuación objetivamente fenoménica complica el proceso de cognición desde el principio, que el acceso epistémico-referencial termina en un conocimiento lingüístico-conceptual aparentemente final. Además, la ambigüedad del acceso epistémico en cualquier proceso cognitivo apunta a una aporía general de conocimiento lingüístico-conceptual y su referencia a objetos particulares. Esta ambigüedad epistémica en la referencia del conocimiento conceptual requiere una consideración renovada del potencial cognitivo de la esfera sensorial, que de otro modo está estratégicamente subordinada a la epistemología moderna de la esfera mental. En la historia de la filosofía moderna, se han hecho varios intentos para abordar sistemáticamente el problema de la ambigüedad en la referencialidad epistémica del conocimiento conceptual. Kant jerarquizó las facultades elementales del sujeto, la sensibilidad y la comprensión, en un sistema epistemológico, al subordinar la sensorialidad, en la que sólo se dan los objetos a la mente que únicamente conoce conceptualmente. Sin embargo, la ambigüedad indispensable de la referencia epistémica, como el acceso sensorial a lo particular y la salida de la mente de lo par-



ricular y su orientación a ideas universales abstractas, no requiere un orden jerárquico, sino una cierta igualdad de las funciones epistemológicas más participativas de la sensorialidad y la razón en el proceso cognitivo. Esto requiere un cierto renacimiento de las enseñanzas de Alexander G. Baumgarten, es decir, de la ‘cognición sensorial’ (*cognitio sensitiva*), ‘la verdad estético-lógica’, etc., que parece haber sido suprimida paradigmáticamente por la epistemología moderna prevaleciente, introducida por Descartes y ampliada significativamente por Kant.

Aporía de la lengua

144



El conocimiento es siempre sintético, es decir, conecta un sujeto conocedor con un objeto conocido. Dado que el modo de cognición suele ser lingüístico-conceptual, esta conexión, en la que tiene lugar cada cognición, apunta a un nexo entre una esfera del lenguaje y una esfera puramente objetiva de la realidad. El conocimiento se basa en los conceptos lingüísticos, pero esta construcción implica necesariamente una referencia extra-lingüística del concepto a un objeto que, como Nietzsche (1999) radicalmente ha problematizado, pertenece a una esfera fundamentalmente diferente. El concepto lingüístico originalmente contiene una síntesis entre dos esferas completamente diferentes, a saber, la esfera del sujeto y la del objeto, entre las cuales “no hay causalidad, no hay corrección, no hay expresión, pero a lo sumo puede existir un comportamiento estético”¹. Por parte del lenguaje y del hacedor de una lengua, el sujeto, la aporía del lenguaje, insinuada en esta observación de Nietzsche puede en principio considerarse como una aporía de cognición lingüístico-conceptual, que se revela con cada una de las referencias forzosamente intuitivas del concepto al objeto reconocido. La intuición, como medio para esta necesaria conexión de la cognición con el objeto, ya se estableció propedéuticamente en Kant (1998) al comienzo de su opus magnum, *Kritik der reinen Vernunft*, con la doctrina *Transzendente Elementarlehre*:

Auf welche Art und durch welche Mittel sich auch immer eine Erkenntnis auf Gegenstände beziehen mag, so ist doch diejenige, wodurch sie sich auf dieselbe unmittelbar bezieht, und worauf alles Denken als Mittel abzweckt, die Anschauung (Kant, 1998, p. 93).

La referencia del sujeto cognitivo al objeto es una relación cuyo rasgo básico es obviamente un acceso epistémico. A través de la intuición que surge de la sensualidad el sujeto busca un acceso epistémico al objeto que, a su vez, está ontológicamente separado de él y existe como tal. Se

puede llamar a este acceso epistemológico una forma de referencia porque la referencia apunta a la referencia de un conocimiento subjetivo de un objeto o de una existencia objetiva. Así, el acceso epistémico-referencial implica que el sujeto se refiere a un objeto externo en la cognición. Mientras que el modo de cognición subjetiva es un concepto lingüístico, el modo de referencia, como señala Kant, forma la intuición sensorial. En el proceso cognitivo, el proceso referencial se desarrolla desde el sujeto referente a una referencia objetiva, sobre la cual se oriente el acceso subjetivo-epistémico.

Si bien el sujeto como agente que refiere y el objeto como objeto de referencia resultan ser entidades ontológicamente diferentes pero absolutamente estables, la referencia conceptual como el acceso epistémico necesario siguen siendo un problema, en realidad una aporía. Estas dos esferas ontológicamente diferentes, a saber, el concepto lingüístico y la intuición sensorial, se sintetizan aquí, lo que para Nietzsche es —en principio— un caso imposible. Además, esta imposibilidad de sintetizar adecuadamente se basa en la diferencia ontológica mencionada anteriormente entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer. Sin embargo, el sujeto conocedor se manifiesta en el conocimiento lingüístico-conceptual. Por lo tanto, uno puede aceptar correctamente el término lingüístico como el que refiere aquí. En reconocimiento, un concepto se asocia con un referente objetivo a través de la referencia intuitiva, en la que cada acceso epistémico termina.

La intuición sensual como el acceso epistémico necesario a los objetos de cognición se puede entender fácilmente, porque solo en el sentido los objetos pueden ser dados, como Kant enfatiza, y como se experimenta diariamente en la vida. Sin embargo, las aporías de esta referencia salen a la luz cuando el término referencial está vinculado a esta referencia con el referente objetivo, ya que el concepto lingüístico demuestra ontológicamente una entidad completamente diferente en relación con el referente objetivo. Además, cada concepto apunta a una idea general y universal, mientras que la intuición sensorial —como un acceso epistémico—referencial, apunta inevitablemente a los objetos individuales. Con los ojos desnudos se ve solo un objeto, pero reconoce una idea conceptual general. Esta ambigüedad de la referencia epistémica, en la mera intuición y en la cognición sintética, resulta en última instancia de la aporía del lenguaje en sí, puesto que solo en el marco del mismo se puede reconocer los objetos.

Si el concepto es como el sujeto que se refiere, se le atribuye tácitamente una autonomía ontológica. En otras palabras: como referente, el término tiene un estatus ontológico especial. En consecuencia, se pueden





hacer las siguientes preguntas: ¿Qué son los términos? o ¿Cómo existen los conceptos? —del mismo modo que se hace estas preguntas sobre la existencia objetiva. La existencia del concepto implica una aporía ontológica contra los objetos materiales, así como los objetos matemáticos, a los que Platón parecía atribuir un estado ontológico intermedio —es decir, un estado ontológico entre los sentidos y las ideas eternas. Esto parece haber resultado de la ambigüedad de una referencia epistémica. ¿Cómo puede un término general representar epistemológicamente un objeto individual? Obviamente, un objeto particular, además del término, es predicado y especificado por elementos espaciales y temporales adicionales: como “el árbol de mango en el medio de nuestro jardín, en el cual jugábamos durante nuestra infancia”. La ambigüedad de la referencia permanece, a través de la cual este término genérico puede acceder a un solo objeto existente en el pasado. Desde el concepto genérico al concepto de especie y finalmente al concepto individual, esta ambigüedad epistémica se vuelve cada vez más pequeña, pero permanece como un residuo inevitable, incluso si un solo concepto, como un nombre propio, puede representar un solo objeto.

La diferenciación kantiana entre juicios analíticos y sintéticos *a priori* también se refiere en última instancia a la referencia del objeto o a la naturaleza de la referencia epistémica con respecto a un objeto predicado. Esta diferenciación no apela mucho a la autorreferencialidad del concepto (aunque los llamados juicios analíticos dan la apariencia de la autorreferencialidad del concepto, como sujeto). Un ejemplo dado por Kant (1998) en la introducción a *la Crítica de la razón pura* (Kritik der reinen Vernunft) para los juicios analíticos *a priori*, a saber, que todos los cuerpos se extienden, apenas apunta a una referencia epistémica estrictamente incluida en el concepto de un cuerpo. Porque la extensión como calidad espacial primaria requiere necesariamente una referencia clara que vaya más allá del alcance de una autorreferencialidad. En el marco de la filosofía trascendental kantiana, por lo tanto, el concepto en sí, así como la cosa en sí (*Ding an sich*), parecen formar una aporía a la que no se puede encontrar suficiente acceso epistémico. Según Kant, los conceptos sin intuición están vacíos. El elemento indispensable de la intuición, por lo tanto, debe determinar y garantizar esencialmente el estado óptico del concepto. Sin embargo, la intuición, como un remanente indispensable, es siempre vinculante en el concepto; y, al hacerlo, rompe con la autorreferencialidad del concepto (que es la base de la autonomía del concepto en sí) y necesariamente llega a un referente del objeto extra-verbal.

Existencia y cognoscibilidad

El problema de la existencia de conceptos se expresó más claramente en las bien conocidas disputas de los universales, que prevalecían en la filosofía escolástica medieval. Los universales son en realidad conceptos abstracto-lingüísticos que representan los objetos particulares. El mismo término, árbol, mesa, planta o humano, significa un objeto particular en la concreción y una idea general en la abstracción. Se reconoce un objeto particular a través de un concepto universal. Según Platón, en la cognición un objeto particular participa de una idea eterna, perfecta y universal que el término encarna. Lo particular viene de este proceso de participación (*partaking*)². Tanto en la filosofía platónica como en la disputa sobre los universales en la Edad Media, predomina la cuestión de la existencia. Las ideas platónicas no son meras construcciones de pensamiento, sino que existen como ideas eternas, cuyas imágenes imperfectas constituyen la totalidad de los objetos singulares perceptibles. La participación de objetos individuales en general y las ideas universales tienen lugar por cierto dentro del marco de un proceso epistemológico, pero la cognición aquí se basa en la existencia o en la predeterminación ontológica de las ideas y de los objetos de los sentidos. Un caso análogo sería la primacía de la existencia sobre la cognoscibilidad, de ahí la primacía de la ontología sobre la epistemología, como se supone generalmente en la filosofía escolástica medieval. Kenneth Barber (1994) ve el predominio de la ontología —o al menos el paralelismo entre la ontología y la epistemología— en la Edad Media como una consecuencia natural del discurso predominante sobre la individuación en la filosofía escolástica.

147



These two concerns, ontological and epistemological, are uneasily linked in the history of philosophy. In an ideal world, philosopher's heaven as it were, the marriage of ontology and epistemology would be completely harmonious in that all the entities catalogued and classified by the ontologist would meet with approval by the epistemologist and in turn all items on the epistemologist's short list of knowable entities would be sufficient for the ontologist's account of the world. In a less than ideal world, however, the two concerns are often at odds; the epistemologist complains about the cavalier attitude of his ontologically inclined brethren who generate entities and distinctions in an unconscionable manner, while ontologist in turn dismisses the epistemologist as one blinded to the richness of the universe through a neurotic fixation on a few favorite sense organs. (...) Less dramatically, but more sharply focused, epistemology and ontology can be related in two ways. On what I call the *Strong Model* of their relation, epistemological considerations

serve as criteria for the adequacy of an ontological system: putative candidates for inclusion in the catalogue of existents must first pass a test for knowability and, once included, their classification in terms of categorical features must again meet the same rigorous standard. Failure to do pass these tests is, or ought to be, sufficient reason for discarding all or parts of the ontology in question, no matter how firmly entrenched the latter may have been in a philosophical tradition. On what I term the “weak model”, epistemology and ontology are understood to be parallel methods of investigation having in common only the fact that their respective inquiries are directed toward the same classes of objects. While the ontologist asks what it is *in objects* that *individuates* those objects, the epistemologist searches for features *in experience* that allows us to *discern* the difference among objects (Barber, 1994, p. 4).

148



La individuación —desde los objetos materiales hasta las ideas metafísicas— es, en principio, una cuestión ontológica. La existencia (incluida la existencia de Dios) debe reconocerse, pero esta presuposición no puede invalidar la existencia porque debe garantizar la individuación. Esta predeterminación dogmática fue rechazada por el modernismo cartesiano temprano, en el cual el largo discurso sobre la individuación cesó más o menos bruscamente, y en consecuencia se revirtió la preferencia por la existencia sobre la cognoscibilidad. En la filosofía cartesiana, la epistemología tuvo una clara preferencia sobre la ontología. En consecuencia, toda forma de existencia — desde los objetos-individuos hasta Dios— se acepta solo cuando se reconoce suficientemente. En lugar del paralelismo entre la ontología y la epistemología, como prevalecido en la Edad Media, el giro cartesiano-epistemológico de la edad moderna temprana llevó a una primacía jerárquica de la epistemología sobre la ontología.

Broadly speaking, the weak model is dominant in medieval philosophy. Epistemological concerns are subordinate or at best parallel to ontological concerns. The existents, beginning with God, are given as are the categories available for their analysis. The task of the epistemologist is to support not to challenge the schema, and any attempt to reverse the subordinate role assigned to epistemology (or to advocate the Strong Model) would have been regarded not as indication of philosophical acumen but rather as a potential source of heresy.

By 1641, however, the strong model has replaced its weaker medieval counterpart. In the opening paragraphs of the *Meditations* Descartes announces that he will suspend belief in the existence of anything not known with certainty. Ontological claims concerning the existence of material objects, of God, and even the self, must be subjected to a most

rigorous epistemological scrutiny before one (or at least Descartes) is entitled to accept those claims (Barber, 1994, p. 5).

Sin embargo, la cognoscibilidad de un fenómeno depende de su modo de existencia. A través del método epistemológico de negación, Descartes (2009) reduce la realidad experiencial a dos modos finales de existencia, a saber, la sustancia pensante (*res cogitans*) y la sustancia extensa (*res extensa*). Esta reducción es seguida por el famoso dictamen cartesiano: *ego cogito, ergo sum* (pienso, por lo tanto, lo soy). Se trata de la diferencia ontológica perfecta entre la existencia del alma y la existencia del cuerpo. Según Descartes (2009), el alma y el cuerpo, al que pertenece el propio cuerpo humano, señalan modos de ser completamente diferentes, porque se conocen de diferentes maneras. Aquí la diferencia en cognoscibilidad presupone la diferencia en la forma de existencia. Sin embargo, la preeminencia paradigmática de la precedencia de Descartes, es decir, la primacía de cognoscibilidad sobre la existencia —de acuerdo con ella, la primacía de la epistemología sobre la ontología— se puede invertir fácilmente. Comparado con el cuerpo materialmente extendido, el alma pensante, como *res cogitans*, es conocida de una manera completamente diferente (como lo demuestra Descartes en su método de duda epistemológica, en el cual todos los sentidos subjetivos y atributos mentales del cuerpo son negados y aislados epistémicamente del cuerpo), porque el alma existe sin materia corpórea. Es decir, la cognoscibilidad del alma —como *res cogitans*— y su diferenciación absoluta de la cognoscibilidad del cuerpo materialmente extendido se presuponen por la existencia del alma, que es completamente independiente del cuerpo (como lo imagina Descartes), y no al contrario. La existencia de un fenómeno aquí, a su vez, tiene una clara primacía sobre su cognoscibilidad, algo que incluso Descartes parecía incapaz de superar a través de su preferencia estratégica por la epistemología.



La base ontológica de la epistemología

La primacía de la epistemología sobre la ontología —como doctrina de la existencia— fue para Descartes una estrategia clara en el modernismo temprano para superar de una vez por todas el predominio de la ontología en la filosofía escolástica medieval que había dominado varios siglos en los discursos aporéticos, en el marco de la filosofía natural y de la metafísica. El predominio de la ontología en la filosofía escolástica medieval fue tácitamente soportado y garantizado a través de los supuestos teoló-

gicos o dogmas propagados por la iglesia, es decir, la existencia necesaria del Dios, la eternidad del alma, etc., como Barber (1994) sugiere en la consideración antes citada. La base filosófica de estas y tales suposiciones infalibles se estableció en un discurso dominante a lo largo de la historia del escolasticismo medieval, a saber, el discurso sobre el fenómeno de la individuación. La escolástica ha tratado durante mucho tiempo e incesantemente el problema de la individuación, en particular, el principio de la individuación (*principium individuationis*) (Gracia, 1984, pp. 36-39). Las preguntas básicas que se hicieron en dicho discurso fueron: ¿Cómo se individualizan los fenómenos? ¿Cuál es el principio básico de la individuación?

La individuación de los fenómenos físicos, mentales y metafísicos es obviamente una cuestión ontológica. Las preguntas básicas mencionadas anteriormente del discurso sobre la individuación lo indican claramente. Sin embargo, en el discurso escolástico medieval sobre la individuación, el problema de la individuación no fue al fin superado, sino que en repetidas ocasiones se descubrió como una aporía insoluble. Los discursos sobre la individuación obtuvieron así la característica básica del aporetismo, que nunca cesa ni termina en esa justificación final.

El modernismo cartesiano quería reemplazar precisamente este discurso incesante en la escolástica medieval en favor de la primacía emergente de la epistemología sobre la ontología. Barber (1994) describe, cómo el discurso escolástico sobre la individuación, que prevaleció a lo largo de la Edad Media, acabo abrupta en el siglo XVI:

Some philosophical problems, by virtue of their importance relative to a philosophical system, are widely discussed by those safely within the parameters of a system —solutions are contested, distinctions are generated, and the promise of eventual resolution is entertained by all. Once the system comes under attack, however, leading either to its piecemeal or even wholesale rejection, those problems formerly of consummate importance may reduce to minor irritants mainly of antiquarian interest. [...] One issue constituting the theme of this volume apparently shares the same fate, namely, the problem of individuation (or, more accurately, the cluster of related problems discussed under that heading) whose contending solutions were debated with much vigor during the medieval era, but to which only passing reference is made by philosophers in the early modern period. Thus, while Francisco Suárez in 1597 devotes 150 pages to the problem of individuation in his *Disputationes metaphysicae*, the seminal work in early modern philosophy appearing a mere forty-four years later, Descartes's *Meditations*, not only fails to advance Suárez's discussion but refuses to acknowledge the existence



of the problem. Although this neglect is rectified to an extent elsewhere in Descartes and in the later Cartesians, the problem of individuation is never restored by the Cartesians to the place of prominence it formerly held in medieval philosophy (Barber, 1994, p. 1).

La desaparición del discurso sobre la individuación fue una consecuencia natural del giro epistemológico cartesiano, en el que la precedencia de reconocer la existencia estaba casi paradigmáticamente establecida. En el sistema filosófico cartesiano, introducido en sus principales obras *Discours de la Méthode*, *Les Méditations métaphysiques* y *Les Principes de la Philosophie*, las ‘existencias’ físicas, mentales y también metafísicas fueron aseguradas y aceptadas como tales por su cognoscibilidad apodíctica. La aceptación incuestionable de la existencia —desde los objetos materiales hasta Dios—, representada especialmente en la acentuación de la individuación, sin su reconocimiento suficiente, ha sido desterrada en la filosofía y, posteriormente, en todas las ciencias emergentes.

La primacía del reconocimiento sobre la existencia se logró en la filosofía cartesiana por el método de la duda, que fue fundamentalmente el cuestionamiento de las existencias objetivas, y la subsiguiente negación y separación de todos los *qualia* subjetivos y atributos del objeto. Aquí se ve claramente cómo el método cartesiano-epistemológico de negación y separación se oponía al principio de individuación, que había prevalecido en la Edad Media. La individuación implica la acomodación de todas las cualidades del objeto, que sean percibido por el sujeto en el objeto en sí. Después de la separación completa de todos los *qualia* y otros atributos que Descartes solo atribuye al sujeto³, no queda nada en el objeto excepto una mera extensión: la *res extensa*. Descartes (2009), en la célebre parábola de cera en *Meditación*, muestra cómo las cualidades originales de la cera cruda en la naturaleza, a saber, color, sabor, olor y sonido se pierden cuando se calienta, dejando una mera extensión material. La individuación cualitativa original es aquí negada epistemológicamente, ya que el sujeto separa y se apropia de todos los *qualia* subjetivos del objeto. Por consiguiente, solo queda una mera extensión, una *res extensa*, que Descartes atribuye al objeto extrasubjetivo como su única característica cierta. El método cartesiano de negación y segregación epistemológica podría así erradicar casi por completo el principio ontológico de la individuación y, en consecuencia, invalidarla en favor de una epistemología estricta y prevaleciente.

Lo que Descartes niega en su método epistemológico estricto de dudar, separa del objeto y finalmente lo atribuye solo al sujeto, son los rasgos esenciales de la individuación objetiva en sí. La negación epistemoló-



gica y la separación de cualidades objetivas son procesos que, en principio, complementan el necesario acceso epistemológico del sujeto al objeto. Sin embargo, estos procesos epistemológicos parecen resistirse unos a otros. Es decir, el método cartesiano-epistemológico de negación y separación mediante el cual Descartes busca establecer la primacía o incluso la hegemonía de la epistemología sobre la ontología, plantea inevitablemente un problema epistemológico del suficiente acceso epistemológico del sujeto al objeto. El acceso epistémico-referencial termina en modos de existencia aporéticos, que a su vez no garantizan ninguna finalidad, pues no hay una justificación final de los descubrimientos científicos.

Sin embargo, el método cartesiano de duda epistemológica y la consiguiente negación y separación de todas las cualidades subjetivas y atributos del objeto se basan tácitamente en la correlación original entre epistemología y ontología discutida anteriormente, en la cual la epistemología se basa en la ontología. El modo cartesiano de acceso epistémico es, sin duda, la negación sistemática de todas las cualidades subjetivas del objeto y su apropiación subjetiva, de modo que una entidad final óptica, la *res extensa*, permanezca objetivamente. Esto significa que el acceso epistémico-referencial termina a un modo seguro y final de la existencia del objeto, de modo que el conocimiento se justifica en última instancia mediante una finalidad epistémica y su apodicticidad. En resumen, la epistemología moderna requiere la finalidad o el fin de ese acceso epistémico-referencial que presupone además la finalidad ontológica del objeto de conocimiento. Es decir, la finalidad del modo de existencia del objeto determina la finalidad epistémica en cada justificación última, que es el fin —el término— del acceso referencial epistémico en sí.

La justificación última, en la que finaliza el acceso epistémico-referencial, es una realidad irreductible que, como tal, no se puede remontar a otra causa más profunda. Aquí la realidad del fenómeno forma su última base causal; la realidad sin causalidad, o un estado ontológico en el que la realidad y la causalidad están unificadas constituye una aporía fenomenal. Tales aporías⁴ fenomenales fueron numerosas en los discursos aporéticos de escolásticos medievales en el campo de la *philosophia naturalis*, como el espacio, el tiempo, el movimiento, el ímpetus, la infinitesimal, el lugar, la gravedad, etc.; como Pierre Duhem en su innovador trabajo *Le système du monde: histoire des doctrines cosmologiques de Platon à Copernic* discutió en detalle. La aporiedad de estas individuaciones fenomenales y mecánicas fue la razón por la cual los discursos sobre los modos de existencia y las causas de estas aporías continuaron sin cesar a lo largo de la Edad Media. Ya que en aporía los acceso epistémico-referenciales no pueden terminar ni alcanzar



ninguna finalidad. La finalidad causal de los fenómenos, que determina su última justificación epistemológica, es en realidad la finalidad ontológica de su individuación, y de su existencia. La finalidad epistemológica que da lugar al conocimiento axiomático último presupone de esta manera la finalidad ontológica del fenómeno conocido.

El modernismo cartesiano quería terminar axiomáticamente el movimiento incesante de los discursos aporéticos mencionados anteriormente para establecer bases estables para la filosofía y la ciencia. Como las ciencias no pueden basarse en aporías o proposiciones y fenómenos básicos aporéticos; presuponen la finalidad ontológica de la individuación o modo de existencia del fenómeno, en el que termina el acceso epistémico-referencial. El método para resolver tal aporía prevaleciente de *philosophia naturalis* de escolástica fue la axiomatización de los fenómenos mecánicos básicos. Los axiomas como fundamentos finales causales de los fenómenos mecánicos podrían dar a las ciencias una base tal, y de hecho una base de la finalidad ontológica. Dado que la axiomatización es una justificación final causal, los axiomas son meras afirmaciones sobre la realidad de los fenómenos sin referencia a una causalidad más profunda.

Descartes, Newton y los otros fundadores de la filosofía mecánica moderna temprana redujeron los discursos aporéticos mencionados anteriormente de la filosofía natural escolástica medieval a axiomas, sobre los cuales se construyó la filosofía mecánica moderna temprana. Newton axiomatizó el espacio, el tiempo y el movimiento en su mecánica clásica como espacio absoluto, tiempo absoluto y movimiento absoluto. Del mismo modo, las nociones enigmáticas de las gravitaciones individuales de los cuerpos celestes (von Kepler, Hooke, Roberval y otros) fueron rechazadas por Newton y postularon axiomáticamente en su lugar a la gravedad universal ilimitada que esta fundamentada matemáticamente. Sin embargo, el principio de inercia fue el ejemplo más preciso de la última explicación axiomática de los fenómenos fundamentales aporéticos:

That each thing remains in the state in which it is so long as nothing changes it. [...]

That every body which moves tends to continue its motion in a straight line (Descartes, 1955, pp. 84-85).

Every body continues in its state of rest, or of uniform motion in a right line, unless it is compelled to change that state by forces impressed upon it (Newton, 1974, p. 13).

El principio de inercia cartesiano o newtoniano es, en última instancia, una mera afirmación sin una referencia a la causalidad. Tal decla-



ración axiomática oculta, en principio, una aporía de ímpetu largamente debatida como un principio causal que subyace a cualquier movimiento libre. Como se sabe, Newton buscó descubrir la verdadera causa de la atracción magnética y gravitacional, es decir, el efecto a distancia del magnetismo y de la gravitación. Finalmente, tuvo que abandonar su investigación y contentarse con la realidad de estos fenómenos mecánicos, en particular, con 'la realidad' de la gravedad. Este es el origen del famoso dicho de Newton: '*Et satis est quod gravitas revera existat*'. Esta convicción de Newton se basaba, obviamente, en su problemática axiomatización de la gravedad como gravedad universal solo en el nivel de la realidad que él podía fácilmente matematizar.

En la fase temprana de la filosofía moderna mecánica, se desarrollaron las ciencias matemáticas, como la mecánica y la óptica. Los fenómenos básicos en estas ciencias, como las fuerzas, el movimiento, la inercia, la gravedad, el fenómeno de la luz y los fenómenos dióptricos como la reflexión y la refracción, etc., se pueden representar fácilmente en formas y estructuras geométricas. La formalidad matemática da a estos fenómenos mecánicos y ópticos una finalidad ontológica. Ya que las matemáticas (geometría, aritmética, álgebra, etc.) tienen formas y estructuras finales, que son causalmente irreducibles. El formalismo matemático, que caracteriza el pensamiento de los filósofos mecánicos como Descartes, Galileo, Kepler, Newton, Huygens y otros, y, que por lo tanto, ha influenciado decisivamente la epistemología de las ciencias matemáticas, en realidad enmascara las aporías de los fenómenos mecánicos, que prevalecían en la filosofía natural escolástica medieval. La finalidad ontológica y la irreducibilidad de las formas y estructuras geométrico-matemáticas de los fenómenos mecánicos y ópticos permitieron a los filósofos naturales axiomatizar estos y otros fenómenos naturales fundamentalmente aporéticos y sus leyes. Los axiomas, como principios, también muestran la finalidad epistemológica, como el final del acceso epistémico-referencial, y la finalidad ontológica e irreducibilidad del objeto de conocimiento. Los axiomas disfrazan la fenomenal aporía de esta manera. En otras palabras: ¡Muchos axiomas son tumbas de aporías científicas! La axiomatización fue una medida y una estrategia necesaria en los tiempos modernos. Porque las ciencias modernas no podían basarse en eso de la *philosophia naturalis* escolástica. Los discursos aporéticos de la filosofía natural medieval-escolástica deberían cesar, para que puedan comenzar las modernas ciencias axiomáticas.



La individuación lingüística

Como se mencionó anteriormente, los axiomas científicos son declaraciones finales sin una explicación causal adicional, un asunto que Bertrand Russel consideró problemático. Es decir, los axiomas son los conocimientos científicos finalmente justificados, en los que terminan los acceso epistémico-referenciales. La base del último razonamiento epistemológico es la finalidad ontológica del objeto axiomatizado de la cognición. La finalidad ontológica de los objetos de la ciencia apuntan a la finalidad de la individuación fenomenal. En contraste, la finalidad epistemológica correlativa —es decir, el término de acceso epistemológico— parece cumplirse por la finalidad de ciertos conceptos, por ejemplo, el principio de inercia de Newton y Descartes antes citado. Estos principios axiomáticos describen el fenómeno de la inercia en los estados estáticos y dinámicos de un cuerpo.

El movimiento inercial lineal y uniforme de un cuerpo (sobre el que no actúa ninguna fuerza externa) no se explica causalmente en este principio. Es decir, no explica por qué un cuerpo en movimiento continúa su movimiento infinitamente lineal y uniformemente, siempre que no actúe sobre él ninguna fuerza externa (como la resistencia del aire o la gravedad). Ante tal pregunta acerca de un principio causal, el fantasma del ímpetu en la filosofía escolástica de la naturaleza aparece nuevamente como la causalidad misteriosa del libre movimiento del cuerpo. El ímpetu como principio causal aporético fue suprimido estratégicamente en el principio de inercia cartesiana-newtoniana, o incluso enterrado bajo una perfecta forma geométrica-mecánica del movimiento inercial. El movimiento inercial descrito axiomáticamente, por lo tanto, debe representar una individualización ontológicamente final de un fenómeno mecánico.

Sin embargo, la axiomatización del movimiento inercial en el modernismo temprano difícilmente podría excluir la aporía de esta individuación mecánico-fenomenal. En el movimiento inercial lineal y uniforme de un cuerpo, reaparece el problema de la unidad de los opuestos, una *coincidentia oppositorum*, es decir, la unidad aporética de los estados estáticos y dinámicos. En el caso del movimiento inercial, el cuerpo descansa sobre sí mismo —o permanece estático—; también se mueve en relación con una posición externa. Además, el movimiento infinitamente lineal-uniforme del cuerpo en su estado dinámico de inercia no puede explicarse causalmente. Por lo tanto, el principio axiomático de inercia está escasamente libre de la aporía del ímpetu según la identificada por la filosofía escolástica de la naturaleza en libre movimiento del cuerpo.



Sin embargo, el principio de inercia newtoniano implica un principio causal del estado de inercia estático y dinámico en forma de un principio ontológico, es decir, la inercia del cuerpo material en sí. Por lo tanto, la inercia, como cualidad intrínseca del cuerpo, puede ser un fenómeno límite ontológico que no se puede remontar a ninguna otra causa pero al mismo tiempo no se refieren a un principio causal suficiente. Es que la individuación mecánica de la inercia es incomprensible en comparación con la individuación del movimiento inercial mecánico. Aquí, una cierta individuación lingüística, es decir, la inercia como la base causal del estado inercial estático y dinámico, parece contribuir significativamente a la axiomaticidad de la individuación mecánica de los estados inerciales.

En comparación con la concreción de la inercia del estado estático y la inercia del estado de movimiento, la calidad física de la inercia parece exhibir una cierta individuación lingüística. Del mismo modo, la causa de la atracción gravitatoria como un fenómeno mecánico fundamental de la gravitación en sí misma es presentada por Newton. Análogamente, la idea de lo absoluto funciona en las concepciones axiomáticas del espacio absoluto, del tiempo y del movimiento absoluto, así como el infinitesimal en el infinito potencial y real en la concepción de infinitesimales en el marco del cálculo diferencial e integral de Newton y Leibniz. La posibilidad lingüística de una mayor abstracción conceptual —representada en términos como la inercia (los estados estáticos y dinámicos de los cuerpos) o el infinito (al que tiende el movimiento infinito de la reducción o ampliación de magnitudes)— parece complementar tácitamente la finalidad epistemológica de las ideas axiomáticas, incluso protegerlos y preservarlos de los fenómenos mecánicos axiomáticamente enmascarados⁵.

Sin embargo, los conceptos como individuaciones lingüísticas con finalidad epistemológica parecen ser el principio básico de la creación de lenguaje en sí. La palabra latina para ‘palabra’ o ‘término’ es *terminus* —en alemán *der Terminus*— que, sin cambios o con algunas modificaciones (como *term* en inglés), existe en muchos idiomas europeos modernos. *Terminus* significa al mismo tiempo concepto y final (como ‘estación final’), algo que aparentemente tiene el final de un acceso epistémico original, es decir, la finalidad de un proceso epistemológico. De manera similar, la definición axiomática, que una vez fundada y no se puede rastrear a ninguna otra causa, indica el *finis* —un término latino para ‘final’ o ‘límite’— de un proceso cognitivo. De manera similar, el concepto alemán (*Begriff*), que el sujeto cognitivo tiene bajo control (*den das Subjekt im Griff hat*), apunta al final o finalidad de una comprensión epistemológica. Anteriormente, se ha analizado cómo la finalidad epistemológica del conocimiento presupone la finalidad ontológica del



objeto del conocimiento como referencia. Por analogía, la finalidad epistemológica del concepto, como sujeto o referente, determina su finalidad ontológica que se basa necesariamente en la autonomía existencial del concepto como individuación lingüística.

Los conceptos como individuaciones lingüísticas existenciales y autónomas forman un marco ontológico en el que parecen superar su direccionalidad y límites epistémico-referenciales habituales. Para las individuaciones autónomo-existenciales, los conceptos —como referentes— adquieren una referencialidad o referencia significativamente diferente a las ideas abstractas generales; hacen poca referencia a las cosas individuales que se conocen como referentes. Cuanto más alta sea la abstracción conceptual y, por lo tanto, la autonomía de las individuaciones lingüísticas, más distanciado se encuentra su referencia de las cosas individuales concretas, que se vuelven accesibles solo a las percepciones sensoriales inmediatas. Por lo tanto, el conocimiento de un objeto presupone una ambigüedad epistemológica o una ambigüedad del acceso epistémico-referencial, de modo que un objeto se percibe directa y específicamente en el individuo, pero al mismo tiempo es conceptualmente conocido solo de manera indirecta y abstracta como idea general.

La ambigüedad de la referencia epistémica como problema en la epistemología, sin embargo, va más allá del alcance del lenguaje. Se extiende a la esfera de la sensualidad pre-lógica y pre-lingüística. Esta ambigüedad está determinada por la diferencia en las direcciones del acceso epistémico-referencial del sujeto. En la sensualidad inicial y pre-lingüística, el sujeto que percibe se centra en el objeto individual. Esto constituye la fase preliminar necesaria de conocimiento. En la comprensión, sin embargo, el concepto subjetivo-lingüístico se centra en una idea general. Mientras el sujeto avanza epistémica y referencialmente a través de los sentidos al objeto individual, se aleja conceptualmente, es decir, en el caso de la cognición conceptual, del objeto individual, que presupone la cognición abstracta. En *Kritik der reinen Vernunft*, Kant (1998) presenta una estructura compositiva de conocimiento, en la que se sintetizan el concepto y la intuición:

Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind. Daher ist es eben so notwendig, seine Begriffe sinnlich zu machen (d. i. ihnen den Gegenstand in der Anschauung beizufügen), als seine Anschauungen sich verständlich zu machen (d. i. sie unter Begriffe zu bringen) (Kant, 1998, p. 130).

La ambigüedad mencionada anteriormente de la referencia epistémica en la cognición parece, sin embargo, apenas resuelta por tal síntesis de concepto e intuición, ya que tienen formas de existencia ontológica-





mente diferentes. Kant logra introducir la síntesis al integrar la sensualidad y la comprensión en un orden jerárquico. La sensualidad se reduce así a un mero medio, cuya función es suministrar la materia prima al intelecto, que solo conoce conceptualmente. Esta jerarquización de Kant corresponde al proceso de cognición, que se presenta más o menos uniformemente desde la sensualidad, en la que solo los objetos se entregan, a la comprensión, que conoce conceptualmente los objetos dados en la sensualidad. Más allá de esta función limitada de un medio entre la mente y el objeto, Kant no atribuye potencial epistémico a la sensualidad. Según Kant, los sentidos solo nos permiten la intuición y no la cognición, que solo el intelecto realiza sobre la base del lenguaje. A través de esta jerarquización estratégica de la razón y la sensibilidad en el marco de su epistemología, en la que el intelecto epistémico claramente prevalece sobre la sensualidad, Kant, como se sabe, intentó superar una noción del potencial cognitivo de la sensualidad, que tuvo cierto reconocimiento en ese momento. Alexander G. Baumgarten, el famoso predecesor de Kant en el campo de la estética, desarrolló su teoría del conocimiento sensorial, la *cognitio sensitiva*, originalmente a partir de la idea en el sistema Leibniz-Wolffian, es decir, como una facultad cognitiva inferior e imperfecta. Baumgarten (1750/58) trata de equiparar la cognición sensual con la cognición abstracta intelectual, la *cognitio abstractiva*, epistemológicamente.

Der Begründer der Ästhetik als philosophischer Disziplin stützt sich zwar in seiner Aesthetica (1750/58) weitgehend auf die überlieferte Poetik und Rhetorik, aber es geht ihm in erster Linie darum, das Eigenrecht der sinnlichen Erkenntnis zur Geltung zu bringen. Er hält sich dabei genau an die Grundbedeutung des Wortes ästhetisch (.....): die Empfindung und Wahrnehmung betreffend, für die Sinne faßbar. Seine Ästhetik ist also eine Philosophie der sinnlichen Empfindung und Wahrnehmung, und sie nimmt die Aktivität der Sinne nicht als äußeren Reiz und als Material für den Verstand, sondern als eine besondere Art der Erkenntnis ernst. Sie wird daher als Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis definiert. Baumgarten postuliert damit für diejenige geistige Tätigkeit, die er nach der Terminologie seines Lehrers Chr. Wolff dem unteren Erkenntnisvermögen zurechnet, eine eigene, von der Logik, ihrer älteren Schwester, unabhängige Wissenschaft (Schweizer, 1983, p. VIII).

Según Baumgarten (1750/58), los sentidos tienen un acceso epistémico a los objetos, que es bastante similar al conocimiento abstracto-conceptual de la mente. Los sentidos, como el intelecto, son capaces de conocer sin presuponer la formalidad lógico-conceptual. A través de la legitimación de la sensibilidad como una facultad cognitiva autónoma

inferior pero comparable con el intelecto, Baumgarten intenta desarrollar una ciencia del conocimiento sensorial, que forma una analogía con la ciencia tradicional de la lógica. Para la legitimación de una ciencia de la estética— como una doctrina de la sensualidad y la cognición sensual—, Baumgarten busca remontarse a la diferencia escolástica griega antigua y medieval entre *Aistheta* y *Noeta*.

Die Theorie der Sinnlichkeit, die der Einundzwanzigjährige am Ende seiner 1735 veröffentlichten *Meditationes de nonnullis ad poema pertinentibus* zur besseren Begründung der Poetik fordert, erscheint ihm zunächst als Aufgabe der Logik im allgemeinen Sinne. Aber gleich anschließend fragt er sich, ob es nicht eine Wissenschaft geben könne, die die Aufgabe hat, das untere Erkenntnisvermögen zu leiten, oder eine Wissenschaft vom sinnlichen Erkennen (*scientia sensitive quid cognoscendi*). Entsprechend wird im nachfolgenden Paragraphen die Ästhetik der Logik an die Seite gestellt: Schon die griechischen Philosophen und die Kirchenväter haben immer genau zwischen *aistheta* und *noeta* unterschieden... Es sind also die *noeta* als das, was mit Hilfe des oberen Erkenntnisvermögens erkannt wird, Gegenstand der Logik; die *aistheta* gehören der ästhetischen Wissenschaft, oder der Ästhetik an (Schweizer, 1983, p. VIII).

159



La cognición sensorial tiene acceso a la verdad estética, que subyace en la experiencia estética de la poesía y las artes. “Die ästhetische Wahrheit ist die Wahrheit, soweit sie sinnlich erkennbar ist” (Baumgarten 1750/58, trad. Schweizer, 1983, p. 53). Desde Descartes hasta Leibniz y Wolff, la participación de los sentidos en el proceso cognitivo se redujo a la comprensión, ya que solo el intelecto puede procesar las percepciones sensoriales poco claras, confusas y epistémicamente neutrales en un conocimiento claro y conceptual. La medida cartesiana del conocimiento fue, por consiguiente, *clara et distincta*, lo que se negó a las percepciones sensoriales. Baumgarten (1750/58) describe la claridad y distinción necesarias como *claritas intensiva*, que solo los conocimientos abstractos y conceptuales pueden afirmar. Por otro lado, el conocimiento sensorial tiene una claridad extensiva (*claritas extensiva*).

Baumgarten suggests that the extensive clarity (*claritas extensiva*) of sensible representations be taken as the standard for the perfection of sensible cognition in the *Reflections on Poetry*, as well as the *Metaphysica*. According to Baumgarten, extensive clarity is a kind of clarity which gathers together as many confused representations as can be combined in a particular sensible representation. Extensive clarity is made the standard of perfection for sensible cognition because it is clear, while remaining indistinct. It is clear because “more is represented in a sensa-

te way” in extensively clear representations than it is in representations which are extensively unclear. Yet extensively clear representations fall short of distinctness, because they are not “complete, adequate, profound through every degree” (McQuillan, 2011, p. 6).

Si bien la claridad intensa de la cognición abstracto-conceptual es inevitablemente a costa de las impresiones sensoriales (que la abstracción requiere), la claridad extensa del conocimiento sensorial se basa en una gran cantidad de impresiones sensoriales que parecen confusas y desestructuradas debido a su gran abundancia, pero permite al sujeto la verdadera experiencia estética y, por lo tanto, el acceso epistémico a la verdad estética.

La claridad y distinción de una cognición lógico-conceptual apuntan a una cierta finalización, incluso a una finalidad de la cognición; La claridad implica el surgimiento de un estado final adecuado de un proceso de cognición, que aquí surge a través de la finitud epistémica de los conceptos. En contraste, la claridad extensa (*claritas extensiva*) de la cognición sensorial, que da abundancia a las impresiones sensoriales ricas pero vagas y confusas, parece indicar un infinito estético-epistémico o infinito de acceso epistémico-referencial.

Sin embargo, los conceptos lingüísticos albergan las ideas generales, universales y platónicas, que no implican la finitud y la terminación de la cognición, sino el infinito epistémico. Es decir, la aparente finalidad epistémica de los conceptos y los predicados conceptuales marcan la infinidad de ideas, representadas en su existencia y cognoscibilidad. De esto se puede concluir que los conceptos también esconden una vaguedad e indeterminación análoga a las impresiones sensoriales. Así, la abundancia de impresiones sensoriales vagas y confusas esta explícita en la esfera pre-conceptual y pre-lógica de la sensualidad, mientras que en los conceptos la infinidad de ideas está oculta y, como tal, implícita.

Además de la autonomía epistemológica de la sensualidad en el marco de su doctrina del *cognitio sensitiva*, Baumgarten intenta integrar el conocimiento sensorial con el conocimiento abstracto conceptual, el *cognitio abstractiva*, en un sistema epistemológico unificado. En consecuencia, Baumgarten desarrolla la noción de una verdad estética-lógica presentada en un conocimiento estético-lógico. Tal sistematización de la epistemología, en la que se preserva la igualdad epistemológica entre lógica y estética, constituye claramente una alternativa importante a las epistemologías convencionales con un orden jerárquico de lógica y estética, de razón y sentidos. Sin embargo, la igualdad epistemológica de la estética y la lógica parece complicar su nexo epistemológico desde el principio. Porque los sentidos y la inteligencia tienen potenciales muy



diferentes de conocimiento. La diferencia entre *cognitio sensitiva* y *cognitio abstractiva* aparece en los pares de conceptos binarios discutidos anteriormente, que se basan en esta diferenciación, como claritas extensiva y claritas intensiva, o verdad estética y lógica. Otro par de términos que Baumgarten presenta en relación con la diferencia entre cognición lógico-abstracto y cognición pre-lógico y puramente estético es atención (*attentio*) y abstracción (*abstractio*). El proceso estético de cognición se determina, por tanto, como una interacción de *attentio* y *abstractio*:

Das Zusammenspiel von Aufmerksamkeit und Abstraktion wirft ein Licht darauf, wie Baumgarten den Unterschied und die Beziehung zwischen Sinnlichkeit (*facultas cognoscitiva inferior*) und Verstand (*intellectus*) und damit im weiteren Sinne zwischen ästhetischem und wissenschaftlichem Erkennen in der Psychologie verstanden wissen will. Aufmerksames Achtgeben-auf und abstrahierendes Absehen-von-etwas unterhalten ihr Umkehrverhältnis in beiden Bereichen. Aber sie setzen es unterschiedlich ins Werk. Vereinfachend kann man sagen, dass in der Sinnlichkeit die Aufmerksamkeit im engeren Sinne die Führung innehat (Campe, 2016, p. 151).

161



Si bien la orientación de *attentio* es una suposición bien fundada en el marco del conocimiento sensorial y la *cognitio sensitiva* se sintetiza en el marco de un conocimiento estético y la verdad con la *cognitio abstractiva*, la combinación de *attentio* y *abstractio* inevitablemente apunta a una ambigüedad epistémica-referencial en el proceso cognitivo. ¿Cómo pueden los procesos epistémicos contrarios, *attentio* y *abstractio*, integrarse en un acceso epistémico-referencial unificado, que presupone el conocimiento estético y la verdad sintética? ¿Puede el sujeto mirar un objeto en percepción y al mismo tiempo abstenerse de ello en una cognición abstracta y conceptual?

La ambigüedad de la referencia epistémica en este caso depende de la naturaleza direccional de la cognición y, por otro lado, surge de la disonancia en la terminación del acceso epistémico-referencial, es decir, de la combinación contradictoria entre un acceso estético a la abundancia, confusión e infinidad de impresiones de significado y un acceso lógico-abstracto a la claridad y, sobre todo, finalidad del conocimiento conceptual. ¿Podrían estos accesos epistémico-referenciales aparentemente contradictorios integrarse en un sistema unificado de epistemología? Según Baumgarten (1750/58), tal epistemología debería producir el conocimiento estético y la verdad. Es decir, la *cognitio sensitiva* debe complementar efectivamente la *cognitio abstractiva*. En consecuencia, la verdad estética debe enriquecer la verdad conceptual-abstracta. El énfasis y la prioridad del

conocimiento sensorial y la verdad estética hacen que Baumgarten invierta el orden jerárquico de la epistemología que ha prevalecido desde Platón. En Baumgarten, los términos individuales que se refieren a cosas individuales son estéticamente más verdaderos que los términos genéricos:

Die ästhetikologische Wahrheit des Gattungsbegriffs bedeutet die Vorstellung einer großen metaphysischen Wahrheit, die ästhetikologische Wahrheit des Artbegriffs die Vorstellung einer größeren, die ästhetikologische Wahrheit des Individuellen oder des Einzelnen die Vorstellung der höchsten denkbaren metaphysischen Wahrheit. Die erste ist wahr, die zweite wahrer, die dritte am wahrsten (Baumgarten 1750/58, trad. Schweizer, 1983, p. 71).

162



Sin embargo, la veracidad de los conceptos individuales no debe suplantarse la verdad de la idea general y universal, sino complementarla y enriquecerla en el marco estético. Lo que resiste tal combinación de estética y lógica en el contexto de una epistemología unificada es la ambigüedad del acceso epistémico-referencial descrito anteriormente, representado en el sistema de Baumgarten como *attentio* y *abstractio*. ¿Cómo puede una intuición epistémica que está direccionada a un objeto particular en la sensualidad ser integrada con el apartando la mirada de ello en la cognición conceptual en un proceso unificado de cognición? Aquí la ambigüedad de las direcciones epistémico-referenciales es la base de esta aporía epistemológica. Los dos accesos epistémico-referenciales bastante diferentes parecen llevar al conocedor a una cierta desesperanza aporética.

La misma idea de acceso epistémico-referencial parece ofrecer una solución adecuada a esta aporía de la cognición. Al igual que las impresiones de los sentidos, la idea general inherente al conocimiento abstracto-conceptual no indica un final o una finalidad del enfoque epistémico-referencial, sino su infinito, como se discutió anteriormente. Es decir, los dominios de la sensualidad y de las ideas inherentes a los conceptos tienen en común el acceso epistémico-referencial infinito. Sin embargo, los conceptos lingüísticos dan la impresión de que el acceso epistémico-referencial termina en ellos y, como tales, obtiene un fin. En el marco de la cognición estética y la verdad, esta finalización del conocimiento abstracto-conceptual se desmantela y se revela en su infinidad de ideas ocultas. La *cognitio sensitiva* complementa en consecuencia la *cognitio abstractiva* —por analogía, la verdad estética enriquece o potencia a la verdad lógica— en que la división o polarización del acceso epistémico-referencial en el contexto de la cognición sensorial y abstracto-conceptual está elevada en la unidad del infinito epistémico. Tal suspensión otorga

a la *cognitio sensitiva* y, en consecuencia, a la verdad estética una dimensión y potencialidad muy nueva. En lugar de volverse oscuro y confuso, la *cognitio sensitiva* complementa la *cognitio abstractiva* —por lo tanto la verdad estética complementa la verdad lógica— en la que la infinitud epistémico-referencial de la percepción estética rompe la finalidad de los conceptos lógico-abstractos. Al hacerlo, se experimenta su infinito epistémico-referencial dirigido hacia las ideas. Solo los sentidos abren las ventanas de ideas, que permanecieron cerradas desde hace mucho tiempo, y nos permiten el acceso epistémico infinito a las ideas.

La aporía de cognición antes mencionada —o la aporía de acceso epistémico-referencial dentro del marco del conocimiento estético-lógico— por lo tanto, debe separarse de su significado tradicional y reimaginarse completamente. Esta aporía no implica un estancamiento de la cognición con una desesperación epistémica-referencial, sino la continuidad e intensificación del propio infinito epistémico. No limita el acceso epistémico ni lleva el proceso cognitivo a ningún límite conceptual, pero nos lleva a un acceso epistémico infinito y su experiencia infinita. Por lo tanto, esta aporía no marca la finalidad desesperada o el fin del acceso epistémico, sino su intensificación e infinitud.



Conclusión

La relación entre lenguaje y realidad es, ante todo, un problema epistemológico; se basa en la referencialidad del lenguaje, que define el acceso epistémico del sujeto que conoce al objeto de conocimiento. Sin embargo, el acceso epistémico necesario del sujeto al objeto, utilizando el medio del lenguaje, no es uniforme. El término se refiere a un acceso epistémico significativamente diferente (por lo tanto, a una referencialidad diferente) al de la percepción sensorial, en que los sentidos se dirigen directamente al objeto en particular. Mientras que la percepción sensorial tiene una referencia inmediata a lo particular, en la cognición conceptual los objetos particulares de los sentidos simplemente se pasan por alto, y el acceso epistémico, y por lo tanto la referencia del sujeto, se dirige hacia una idea general y universal. El acceso sensorial a lo particular y la partida abstracta-conceptual del sujeto de lo particular a lo universal muestran aquí una ambigüedad aporética intrínseca en el proceso de conocimiento, que como tal es la aporía inherente del lenguaje mismo. La aporía de la referencialidad epistémica surge aquí también a través de la indetermina-

ción del término del proceso cognitivo. El término sólo da la apariencia de un posible final al acceso epistémico.

De hecho, el acceso epistémico o la referencia epistémica no pueden terminar en el término que incorpora una idea universal, ni en objetos particulares de la percepción sensorial, ya que la aporía de la cognición conceptual-lingüística no reside en el sujeto, sino en el objeto en sí. Esto generalmente apunta al fundamento de la perceptibilidad del objeto en su existencia y, por lo tanto, el fundamento de la epistemología en ontología. En la epistemología moderna que prevalece, la ambigüedad aporética en el proceso cognitivo es suprimida o enmascarada por un orden jerárquico del proceso cognitivo, subordinando estratégicamente la percepción sensorial a la cognición conceptual de la mente, que el sistema filosófico trascendental de Kant representa claramente. La ambigüedad aporética inherente de la referencialidad epistémica, en última instancia atribuible a una aporía ontológica objetiva, elimina necesariamente la noción jerárquica predominante del sistema de la epistemología moderna, de tal modo que el acceso epistemológico de los sentidos a lo particular y de la mente a la idea universal inherente al término ya no se encuentran jerárquicamente ordenadas, sino que se nos presentan de forma paralela y equivalente.

De acuerdo con esto, la cognición ya no tiene lugar en el contexto de un proceso de cognición estructurado jerárquicamente, sino en una correlación participativa igualitaria entre el acceso estético y lógico o la referencia del sujeto al objeto particular. Aquí, la cooperación participativa equivalente de los sentidos y la mente trasciende la finalidad epistémica de la cognición lingüística-conceptual, de modo que el sujeto se acerca a una esfera de percepción infinitamente estética, e incluso entra en ella.

Notas

- 1 “... zwischen zwei absolut verschiedenen Sphären wie zwischen Subjekt und Objekt gibt es keine Causalität, keine Richtigkeit, keinen Ausdruck, sondern höchstes ein ästhetisches Verhalten, ich meine eine andeutende Uebertragung, eine nachstammelnde Uebersetzung in eine ganz fremde Sprache” (Nietzsche, 1999, p. 884).
- 2 “For particularity has to do with an individual’s “participation in” or “partaking of” a universal. In this sense the individual is considered as being a part of something else, or as partaking of it. Thus a man, for example, is particular (*particularis*) in that it participates in man, which itself is not particular” (Gracia, 1984, p. 25).
- 3 “...für die Scholastik entstehen die *qualitates secundae* aus den *primae im Objekt* und nicht erst, wie für die späteren, im wahrnehmenden Subjekt. Ihre Realität wurde darum in der traditionellen Philosophie nie in Zweifel gezogen, und ebenso wenig die Abbildlichkeit der Qualitätsempfindungen. [...] Wie die Qualitäten im einzelnen



von den primären abhängen sollen, wird, besonders wenn es sich um die nicht-taktilen handelt, in der älteren Philosophie nur sehr undeutlich gewusst und gesagt. Die Argumentation geht häufig übe die Vorzugsstellung des Tastsinns, denn der ist zwar nicht der vornehmste, aber der notwendigste Sinn, der von allen vorausgesetzt wird, selbst aber keinen voraussetzt. Die Betrachtung wird damit auf ein Gebiet hinübergespielt, das vielleicht die stärkste Problematik und die meisten Ansatzmöglichkeiten für die Weiterentwicklung enthielt” (Maier, 1968, p. 18).

- 4 “Die ursprünglichen Vorstellungen von Aporie in der Philosophie von Platon und Aristoteles deuten auf jene Grenzerfahrung im Denken, also auf die Ausweglosigkeit im Denkprozess, in dem man vor allem nach einer Lösung sucht. Allerdings weist Aristoteles darauf hin, dass die Ausweglosigkeit im Denken weiterhin auf das Aporetische an der Sache bzw. an dem Objekt des Denkens zurückzuführen ist: “Wer einen guten Weg finden will, für den ist es förderlich, die Ausweglosigkeit gründlich durchgehalten zu haben. Denn der spätere Weg ist die Lösung dessen, worin man zuvor keinen Weg hatte. Man kann nicht lösen, wenn man den Knoten nicht kennt. Wenn man aber im Denken keinen Weg hat, dann zeigt das diesen Knoten in der Sache an” (Aristoteles, Met. B 1, 995 a24 – b4) (Jacobi, 2008, p. 31). “An dieser Stelle gründet Aristoteles die Aporetik – als gedanklichen Lösungsversuch – letztendlich auf die Aporie des Objekts. Die aristotelische Betonung der objektiven Aporie schien in der kartesischen Moderne verkannt zu werden, indem die Aporetik im strengen Rahmen der Epistemologie eingeschränkt wurde” (Thaliath, 2016, p. 280).
- 5 En su investigación innovadora *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne*, Nietzsche considera la abstracción conceptual superior como el principio causal del mismo concepto en la forma de una concreción cualitativa, como: La honestidad como la causa de una cualidad humana, para ser honesto: “Wir nennen einen Menschen ‚ehrlich‘ Warum hat er heute so ehrlich gehandelt? fragen wir. Unsere Antwort pflegt zu lauten: seiner Ehrlichkeit wegen. Die Ehrlichkeit! Das heißt wieder: das Blatt ist die Ursache der Blätter. Wir wissen ja gar nichts von einer wesenhaften Qualität, die die ‘Ehrlichkeit’ hieße, wohl aber von zahlreichen individualisierten, somit ungleichen Handlungen, die wir durch Weglassen des Ungleichen gleichsetzen und jetzt als ehrliche Handlungen bezeichnen; zuletzt formulieren wir aus ihnen eine qualitas occulta mit dem Namen: ‘die Ehrlichkeit’” (Nietzsche, 1999 p. 880). El resultado de esta investigación es que Nietzsche demuestra de manera convincente cómo la posibilidad de una mayor abstracción en el lenguaje produce entidades lingüísticas bastante autónomas, como bloques de construcción terminados, sobre las cuales las ciencias construyen su columbario conceptual seguro.



Bibliografía

BARBER, Kenneth

- 1994 *Introduction to Individuation and Identity in Early Modern Philosophy*. Kenneth Barber and Jorge J. E. Gracia (Eds.). New York: State University of New York Press.

CAMPE, Rüdiger

- 2016 Baumgartens Ästhetik: Metaphysik und *techne*. En: *Schönes Denken*. A. G. Baumgarten im Spannungsfeld zwischen Ästhetik, Logik und Ethik. hrsg. Andrea Allerkamp und Dagmar Mirbach. Hamburg: Meiner Verlag.



- DESCARTES, René
 1955 *Principles of Philosophy, The Philosophical Works of Descartes*, trans. Elisabeth S. Haldane and G. R. T. Ross, New York: Cambridge University Press.
 2009 *Meditationen*. übers. & hrsg. Christian Wohlers. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- GRACIA, Jorge J. E.
 1984 *Introduction to the Problem of Individuation in the Early Middle Ages*. München/Wien: Philosophia Verlag.
- JACOBI, Klaus
 2008 Kann die Erste Philosophie wissenschaftlich betrieben werden? Untersuchungen zum Aporienbuch der aristotelischen Metaphysik. En *Metaphysisches Fragen. Colloquium über die Grundform des Philosophierens*, hrsg. Paulus Engelhardt und Claudius Strube. Collegium Hermeneuticum. Bd. 12. Köln – Weimar – Wien: Böhlau Verlag.
- KANT, Immanuel
 1998 *Kritik der reinen Vernunft*. Hrsg. Jens Timmermann. Hamburg: Meiner Verlag.
- McQUILLAN, Colin
 2011 The History of a Distinction: Sensible and Intellectual Cognition from Baumgarten to Kant. En: Oliver Thorndike (ed.), *Rethinking Kant* (Volume III). Cambridge: Cambridge Scholars Press.
- MAIER, Anneliese
 1968 *Zwei Untersuchungen zur nachscholastischen Philosophie*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- NEWTON, Isaac, Sir
 1974 *Principia*. Volume 1: The Motion of Bodies. trans. Andrew Motte (1729). revised: Florian Cajori. Berkeley: University of California Press.
- NIETZSCHE, Friedrich
 1999 *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag de Gruyter.
- SCHWEIZER, Hans Rudolf (übers. & hrsg.)
 1983 *Theoretischen Ästhetik: die grundlegenden Abschnitte aus der Aesthetica* (Baumgarten, 1750/58). Hamburg: Meiner Verlag.
- THALIATH, Babu
 2016 *Wissenschaft und Kontext in der frühen Neuzeit*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.

Fecha de recepción de documento: 10 de diciembre de 2018

Fecha de revisión de documento: 20 de febrero de 2019

Fecha de aprobación de documento: 25 de abril de 2019

Fecha de publicación de documento: 15 de julio de 2019

LA VOZ Y EL EXCESO: APROXIMACIONES ESPECULATIVAS, ÉTICO-POLÍTICAS Y EDUCATIVAS A LA ORALIDAD

Voice and excess: speculative, ethical-political and educational approaches to orality

PEDRO BRAVO REINOSO*

Hochschule für Philosophie München / Munich-Alemania

pedroabr@hotmail.com

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3619-4057>

Resumen

El presente artículo explora un componente poco atendido en el campo de la filosofía del lenguaje, a saber: la voz. Por medio del aparato teórico de representantes del denominado psicoanálisis esloveno, Slavoj Žižek y Mladen Dólar especialmente, se pretende mostrar que la voz es un componente de la comunicación que se resiste a su inscripción dentro de la cadena significante y por el contrario se presenta como un límite y, a la vez, un exceso en el significado, lo cual abre posibilidades para pensar la forma en la cual se da la integración de los sujetos en el orden social existente. De este modo la voz encierra en su núcleo un componente que muestra la brecha antagónica de lo social, lo cual permitiría renegociar los sentidos que ordenan lo social. El trabajo constituye una reflexión filosófica de carácter dialéctico sobre el fenómeno de la voz, ya que explora aspectos especulativos, éticos, políticos y educativos concernientes a este fenómeno, lo que pretende aportar a una comprensión de la oralidad por encima de sus aspectos instrumentales en la comunicación. Es decir, en lugar de comprender la voz como un fenómeno secundario en la comunicación orientado a servir de medio para transmitir un mensaje, la voz aparece como aquello que posibilita, interrumpe y excede las intenciones comunicativas de los sujetos que participan en el diálogo comunicativo. Finalmente, el artículo se sirve de ejemplos tomados del contexto educativo contemporáneo, en los que se muestra la manera en que la voz irrumpe en la educación como un elemento de naturaleza eminentemente política.

Palabras clave

Voz, fonocentrismo, educación, ética, política, exceso.

Forma sugerida de citar: Bravo Reinoso, Pedro (2019). La voz y el exceso: aproximaciones especulativas, ético-políticas y educativas a la oralidad. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2), pp. 167-184.

* Doctorando en Filosofía en la Hochschule für Philosophie, München. Máster en Estudios de la Cultura (Universidad Andina Simón Bolívar, Quito). Licenciado en Filosofía y Pedagogía (Universidad Politécnica Salesiana-Quito). Docente de Filosofía de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Temas de investigación desarrollados: estudios de juventud, filosofía de la educación, crítica cultural. Actualmente investiga el vínculo entre la filosofía latinoamericana de la liberación y el idealismo alemán.

Abstract

This article explores an unattended component in the field of language philosophy, namely: the voice. Through the theoretical apparatus of representatives of the so-called Slovenian psychoanalysis, especially Slavoj Žižek and Mladen Dolar, it is intended to show that the voice is a communication component that resists its registration within the significant chain and on the contrary it is presented as a limit and, at the same time, an excess in meaning, which opens possibilities to think about the way in which the integration of the subjects occurs in the existing social order. In this way, the voice contains in its core a component that shows the antagonistic gap of the social, which would allow renegotiating the senses that order the social. The work constitutes a dialectical philosophical reflection on the phenomenon of the voice, since it explores speculative, ethical, political and educational aspects concerning this phenomenon, which aims to contribute to an understanding of orality over its instrumental aspects in the communication. That is, instead of understanding the voice as a secondary phenomenon in communication aimed at serving as a means to transmit a message, the voice appears as that which enables, interrupts and exceeds the communicative intentions of the subjects participating in the communicative dialogue. Finally, the article uses examples taken from the contemporary educational context, in which the way in which the voice bursts into education as an element of an eminently political nature is shown.

168



Keywords

Voice, phonocentrism, education, ethics, politics, excess.

A manera de introducción

Hegel en la introducción a la *Fenomenología del Espíritu* (2010) cuestiona la imagen del conocimiento como un mero instrumento para conocer la realidad, a la manera de unos lentes que usamos para mirar de forma más o menos clara ciertos fenómenos que se encuentra más allá del sujeto cognoscente. En esa perspectiva, la función de la teoría científica y, en nuestro caso la filosofía, es afinar dicho instrumento para que la realidad aparezca lo más nítida posible, sin manchas o señas de manipulación. Sin embargo, contrario a esta concepción del conocimiento como algo neutro, Hegel (2010) escribe categóricamente:

Pues, si el conocimiento es el instrumento para apoderarse de la esencia absoluta, salta enseguida a la vista que la aplicación de un instrumento a una Cosa no la deja tal como ella es para sí, sino que, más bien, la modela y transforma. O bien, si el conocimiento no es el instrumento de nuestra actividad, sino, en cierta medida, un medio entorno pasivo a través del cual llega hasta nosotros la luz de la verdad, tampoco ésta la obtenemos tal como ella es en sí, sino tal como ella es a través de este medio entorno, y en él (p. 143).

De esta cita se deja deducir que el conocimiento es una actividad que siempre afecta a la realidad estudiada como tal, ya sea como mediador pasivo, es decir, en cuanto una captación del objeto que únicamen-

te acontece dentro de los límites de la conciencia, o como un mediador activo, en el sentido que la conciencia distorsiona continuamente el objeto estudiado. Un modo de evitar tales intrusiones de la conciencia en el acceso a la realidad sería eliminar del objeto los elementos que corresponden a la conciencia, pero como observa Hegel, el producto final seguiría siendo un efecto de la conciencia. Por ello, tanto la conciencia como los objetos se encuentran atrapados en un callejón sin salida: o bien conocemos la realidad solo como fragmentos dispersos que no pueden ser integrados, o la conciencia tiene que pagar el precio de renunciar a cualquier conocimiento certero y absoluto de la realidad.

La estrategia que despliega Hegel para superar esta impase, tal como comenta Žižek (2015), radica en un desplazamiento del modo cómo se comprende el problema del acceso a la realidad, ya que esto pasa de ser un problema epistemológico, entendiendo por aquello las condiciones de posibilidad que hacen válido el conocimiento de lo fenoménico, a uno fundamentalmente ontológico, puesto que las representaciones que los sujetos hacen de la realidad no son marcas externas que se adhieren a los objetos, sino que ellas son parte constitutiva de la misma. Dicho de forma resumida: la realidad se constituye también a partir de lo que el sujeto conoce de ella. La conciencia no es el problema a eliminar, sino a integrar en el objeto, de ahí que para Hegel (2010) exista una identidad especulativa entre el sujeto y el mundo, mas no en el sentido de un 'yo' abstraído de la realidad, en torno al cual la realidad tiene que acomodarse, sino que para él los objetos del mundo no son datos neutros que requieren ser procesados e interpretados por un sujeto, sino que los objetos se entienden y se comprenden como son en verdad solo y únicamente por la referencia y relación que establecen con los sujetos. La conciencia no distorsiona la realidad, sino que gracias a ella se pueden revelar nuevos aspectos de los objetos, los cuales a su vez abren la posibilidad de pensar en nuevos horizontes de comprensión de la realidad¹. De ahí que en la *Fenomenología del Espíritu* Hegel se propone, por medio de la conciencia que alcanza el saber absoluto, superar toda fundamentación metafísica de la realidad², esto es, para el filósofo alemán no existe una realidad noumenal que se esconde detrás del mundo de las apariencias. No hay una fundamentación absoluta de la realidad que trasciende los límites de lo que racionalmente puede ser conocido y justificado, ya que para Hegel la identidad especulativa entre sujeto y objeto no es otra cosa que el reconocimiento que los fundamentos racionales que el sujeto establece para comprender la realidad tienen un carácter absoluto, y no son meras construcciones teóricas o imágenes parcializadas de la realidad. La



verdad radica en las apariencias, ya que, paradójicamente, el único modo de acceder al absoluto es por medio de un punto de vista situado en la realidad. Hay que insistir, lo subjetivo es la puerta que abre el camino al conocimiento de la estructura fundamental de la realidad.

Siguiendo esta línea de pensamiento, el filósofo esloveno Slavoj Žižek, plantea que un desplazamiento subjetivo en la forma de observación de un objeto conduce a una transformación ontológica en el objeto como tal. Esto es lo que él denomina la visión de paralaje:

Sujeto y objeto están inherentemente ‘mediados’, de modo que un desplazamiento ‘epistemológico’ en el punto de vista del sujeto refleja siempre un desplazamiento ‘ontológico’ en el objeto mismo. O para decirlo en términos lacanianos, la mirada del sujeto está inscrita desde siempre en el objeto percibido, bajo la forma de su ‘punto ciego’, que está ‘en el objeto más que el propio objeto’, el punto desde el cual el objeto devuelve la mirada (Žižek, 2016, pp. 25-26).



Esto no tiene nada que ver con cierta actitud relativista según la cual no queda más remedio que aceptar que la realidad es un conjunto de narrativas contrapuestas, todas con la misma o igual capacidad explicativa sobre el mundo. El paralaje del que habla el esloveno no es una verdad sobre la realidad que se esconde detrás de nuestras observaciones parciales, sino que la verdad es cierta brecha que constituye a la realidad como tal y que le impide a ella ser completa y plenamente tal. Leída en esta perspectiva, lo que muestra la dialéctica hegeliana es el modo cómo se emplaza la negatividad dentro de los objetos, lo que hace que estos nunca estén reconciliados consigo mismos, sino habitados por una inherente contradicción que se hace visible por medio del lugar desde el cual son observados. Las inconsistencias de nuestro conocimiento no son fallas en la observación o en el análisis de datos, sino que revelan la fuerza de la negatividad como el componente fundamental del mundo.

Mutatis mutandis esto acontece también con el lenguaje. Es decir, este no es un mero instrumento o soporte de la comunicación, como tampoco es un medio orientado únicamente a transmitir un saber ‘sobre’ el mundo, sino que hay una naturaleza discursiva de la realidad, ya que los distintos componentes que integran la comunicación humana revelan aspectos ontológicos de la estructura de la realidad, de tal modo que el sujeto no únicamente enuncia algo en relación con algunos aspectos del mundo, sino que por medio de sus enunciados el mundo como tal se manifiesta. Ahora bien, el lenguaje, como se pretende mostrar más adelante, no forma una red cerrada de significación, sino que se encuentra

atravesado por una presencia excesiva, por un punto de negatividad que pone en suspenso el orden de lo simbólico y, como tal, permite visualizar los antagonismos que constituyen la realidad, y para los objetivos de este artículo, la escisión que se encuentra en la realidad social del campo educativo. Dicho elemento es la voz, la cual, desde un desplazamiento de paralaje como el que propone Žižek, se revela como la brecha en la cadena significante, como el punto que excede al ámbito de los significados. En otros términos, la voz es el elemento que en lugar de servir como vehículo de la comunicación es más bien el obstáculo que la hace posible y amenaza con diluir el sentido de las emisiones lingüísticas.

El presente artículo constituye una aproximación al fenómeno de la voz y su relevancia para comprender el campo de la educación. Para lo cual se pretende seguir las reflexiones especulativas que, en clave hegeliana-lacaniana, plantean los eslovenos Slavoj Žižek y Mladen Dolar, para así situar la voz como un fenómeno que trastoca la relación con el mundo de lo simbólico. De este modo se pretende esbozar algunos elementos teóricos relevantes para la comprensión filosófica del campo de la educación. Para desarrollar esto, se muestra como dentro de la reflexión posmoderna existe una escasa atención al problema de la voz, puesto que el francés Jacques Derrida ha instalado la idea que la deconstrucción del *logos* tiene que orientarse hacia el campo de lo escrito, ya que lo oral gozaría de mayor privilegio, así que en la primera sección se pretende rebatir dicha idea. A continuación se presenta la relación que la voz tiene con el denominado orden de lo simbólico, y cómo la voz, en su aspecto fenoménico, se muestra como la condición de imposibilidad de la comunicación. Finalmente, en la última sección, se presentan algunas inferencias que afectan al campo educativo y a la comprensión filosófica de la comunicación dentro de las relaciones educativas y específicamente escolares.



¿La metafísica se reduce al par logocentrismo/fonocentrismo?

El filósofo francés Jacques Derrida (1985) en su deconstrucción de la metafísica occidental plantea que esta se ha erigido sobre el concepto de presencia como garante de la unidad y consistencia de los fenómenos. Una muestra de aquello, según Derrida, constituye la fenomenología husserliana, en la cual se aborda al fenómeno en cuanto presencia idéntica a sí misma, no condicionada, y plenamente accesible al sujeto por medio de la reducción fenomenológica. Esto es lo que se conoce como el retorno



a las cosas mismas (*Zurück zu den Sachen selbst!*) que plantea Husserl (2006): “La fenomenología expresa *descriptivamente*, con expresión pura, en conceptos de esencia y en enunciados regulares de esencia, la esencia aprehendida directamente en la intuición esencial y las conexiones fundadas puramente en dicha esencia” (p. 216). Para Husserl, el pensar se dirige sobre objetos los cuales se presentan como unidades que pueden ser identificadas y representadas.

Ahora bien, para que la unidad del objeto se presente como tal, la percepción del mismo debe contener una unidad espacio temporal que asegure la unidad del fenómeno. Si por ejemplo observo un edificio que está frente mío, debo tener la certeza que en el pasado inmediato y en el futuro cercano dicho objeto contendrá las características de un edificio, así como también, si observo solo su cara frontal debo estar seguro que en la parte posterior seguirá siendo un edificio y no convertirse en un objeto por fuera de dicha convención. La presencia del fenómeno es cierto pacto que el sujeto realiza con los objetos para que estos puedan interactuar entre sí de forma coherente.

La deconstrucción derrideana se orienta a desestabilizar estos presupuestos, ya que enfatiza que la diferencia es parte constitutiva de los fenómenos. Derrida (1985) pretende desmontar todo el sistema de pensamiento de la metafísica occidental, para lo cual encuentra en la diferencia la condición de posibilidad de la presencia, y de la representación de la misma. No hay un acceso a la identidad en sí, porque no existe tal entidad; a lo que se tiene acceso es a la diferencia, la cual es una no-presencia:

Esta relación con la no-presencia, una vez más, no viene a sorprender, rodear, incluso disimular la presencia de la impresión originaria: permite su surgimiento y su virginidad renaciente siempre. Pero destruye radicalmente toda posibilidad de identidad consigo mismo en la simplicidad (p. 119).

Si no existiera tal diferencia las cosas siempre serían percibidas y representadas del mismo modo. Con esto, Derrida no quiere afirmar que habitamos en un mundo ficticio en el cual las cosas, como el edificio del ejemplo anterior, espontáneamente se transforman en seres mitológicos o implosionan en la nada. Para Derrida hay un aspecto en los fenómenos que no puede ser simbolizado plenamente y cuyo significado varía de contexto a contexto. No obstante, esta apertura a la diferencia se consigue para Derrida únicamente por medio de la escritura, ya que los textos ofrecerían una plasticidad expresiva e interpretativa que el lenguaje cotidiano,

específicamente el habla no la tiene. De ahí que la deconstrucción se halla desarrollado fundamentalmente por medio de los estudios literarios.

En esta perspectiva, lo literario se muestra a sí mismo como un recurso de emancipación, mientras que lo sonoro, la voz, aparece más bien como un elemento, por decirlo de alguna manera, retardatario ya que la misma se resiste a captar la diferencia como tal, y se refugia en cierta unidad sustancial de los fenómenos. Es por ello que para Derrida la metafísica de la presencia no es sino otra denominación del fonocentrismo, puesto que el *logos* siempre se ha mostrado inmanente a la palabra hablada. La escritura, en esta perspectiva, ha estado supeditada a lo fonético porque la voz se pronuncia sobre la presencia de un objeto, mientras que la escritura no remite directamente a un objeto, sino que éste se presenta como ausente, por tal razón, para el pensamiento occidental, la escritura ha conducido a equívocos:

173



En la medida en que la idealidad del objeto parece depender de la voz, y llegar a estar así *absolutamente disponible* en ella, el sistema que liga la fenomenalidad a la posibilidad del *Zeigen* [apuntar, señalar] funciona mejor que nunca en la voz. *El fonema se da como la idealidad dominada del fenómeno* (Derrida, 1985, p. 136).

Según esto, voz y *logos* se presentan como elementos vinculados en una línea de continuidad, como aquellos que aseguran la consistencia de la realidad en su aspecto ontológico³. Sin embargo, ¿Es la voz un mero mediador evanescente que se somete a los objetos? ¿La literatura es la única vía de escape a cualquier tipo de metafísica? Para el filósofo esloveno Mladen Dolar la articulación *logos/voz* no es tan sencilla como la muestra el deconstructivismo, puesto que dentro de la historia de la metafísica las discontinuidades entre la ellos son mucho más evidentes de lo que Derrida consideró⁴, lo que implicaría una revisión del rol que ocupa la voz en su relación con los fenómenos. El objetivo de Dolar es mostrar que la voz no es el mero acompañante del *logos*, aquel vehículo de lo racional, sino que hay en la voz elementos que transgreden al *logos* como tal y que deben ser visibilizados.

El carácter excesivo de la voz

Dolar propone un análisis político del fenómeno de la voz, para lo cual señala cómo a partir de Aristóteles la voz no es una mera articulación sonora por medio de la cual se comunican los significantes, sino que en ella radica el origen de la política. A este respecto, el estagirita señala lo siguiente:

Sophia 27: 2019.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 167-184.

La razón por la cual el hombre es un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier animal gregario, es evidente: la naturaleza, como decimos, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra. Pues la voz es signo de dolor y del placer, y por eso la poseen también los animales, porque su naturaleza llega hasta tener sensación de dolor y de placer e indicársela unos a otros. Pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto (Aristóteles, 1988, pp. 50-51).

La distinción fundamental entre hombres y animales radica en la posesión del habla (*logos*), la cual a diferencia de la mera voz (*phoné*), no se limita al ámbito de lo sensible, a la mera percepción de las cosas y en un comportamiento cuasi instintivo, sino que es capaz de generar una relación mediada con el mundo y por tanto juzgar éticamente los actos para así identificar aquello que hace más bien a la comunidad, lo que se acerca a los ideales de justicia y rectitud política. En este caso, el habla viene a señalar el punto de ruptura de lo animal con lo humano, su falta de continuidad, pero como observa Dolar (2007), esto no reposa en un mero naturalismo, es decir, en un fenómeno biológico, sino que la constitución de la palabra tiene una naturaleza política, en tanto que la cuestión definitiva de la *polis* consiste en la pregunta de a quién otorgar y asimismo a quién negar la capacidad de palabra⁵. Así en el ámbito de lo público hay unos sujetos que emiten discursos racionales, y otros, que pese a utilizar el lenguaje, bordean el umbral de la animalidad y su discurso es reducido a exclamaciones movidas por impulsos que no poseen ninguna validez ni legitimidad. El *logos* de forma retroactiva establece a aquellos sujetos que únicamente emiten sonidos (mera voz), de aquellos que únicamente pueden comunicar ‘sonidos’ en el espacio público.

La voz no es ningún tipo de remanente de un estado biológico precultural, sino que es producto del *logos*, ella es aquello que vigoriza y a la vez perturba al habla. Por ello, para Dolar (2007) el concepto de fonocentrismo no hace justicia al hecho que la voz, en lugar de ser un epifenómeno de lo racional, ha sido más bien caracterizada como elemento asociado con lo residual, lo sensual, la animalidad y por ello con lo contingente, contrario con la palabra escrita, particularmente la ley, que reposa por encima de su condición de estar o no pronunciada:

La historia del ‘logocentrismo’ no va necesariamente de la mano con el ‘fonocentrismo’, que hay una dimensión de la voz que corre a contramano de la transparencia de sí, del sentido y de la presencia: la voz contra el *logos*, la voz como lo otro del *logos*, su radical alteridad. La ‘metafísica’ siempre tuvo conciencia de eso [...] aferrándose compulsivamente a



una misma fórmula de exorcismo, repitiéndola una y otra vez, compelida con la misma mano invisible a lo largo de milenios. Puede que lo que la defina como metafísica [sea] la prohibición de la voz (Dolar, 2007, p. 67).

¿Cuál es la necesidad de prohibir o a lo sumo controlar la voz? ¿Cuál es el aspecto monstruoso que esta encierra? Slavoj Žižek (2007) comenta que en la voz no hay una relación de transparencia entre el sujeto y la cosa pronunciada, ni mucho menos del sujeto consigo mismo. Cuando el sujeto se escucha a sí mismo hablar se produce un cortocircuito en su identidad, ya que este se fractura y en la escucha de su voz hay el reconocimiento de un cuerpo extraño que lo habita⁶. La ‘voz de la conciencia’ figura paradigmática en cuentos infantiles viene a ejemplar muy bien esta situación, porque indica la irrupción de un agente extraño al personaje y que le impide escucharse a sí mismo. O también se puede pensar en la reacción de un sujeto cuando se escucha hablar por medio de una grabación radiofónica: ‘¿así me escucho yo? ¿soy yo el que realmente está hablando?’ Žižek dice a este respecto:

La ‘identidad propia’ de la voz reside en el hecho de que la voz como medio de autopresencia transparente coincide con la voz como cuerpo ajeno que socava mi autopresencia ‘desde dentro’. En la tensión antagónica entre el significante y el objeto, la voz está entonces del lado del objeto: la voz en su dimensión fundamental, no es el significante ideal (totalmente transparente, maleable y modesto), sino todo lo contrario, la inercia opaca del resto de un objeto (p. 100).

La voz no se define por su aspecto utilitario, no está orientada a satisfacer una necesidad, en este caso generar las condiciones para la comunicación entre sujetos, sino posee una naturaleza disruptiva, está plagada de un exceso que hace que el diálogo pierda su carácter de ser un mero vínculo cara a cara, ya que la voz, en su irrupción efímera en el encuentro intersubjetivo, es aquella parte del significante que se resiste a la significación, pues los significados de un enunciado pueden convertirse en su contrario por un modo determinado de presencia de la voz. Esto es semejante a cuando un educador pregunta sus estudiantes si han entendido la lección, y todos en coro responden al unísono y de forma cuasi estridente ‘¡Sí!’. La voz, en este caso, cumple una función contraria a la comunicación, ya que es el excedente que pone en riesgo la generación de sentido en el habla, por ello, el diálogo educativo en este caso, para que pueda funcionar, necesita de cierto autoengaño en los sujetos que participan en el mismo, y hay que pagar un precio: anular el componente



excesivo de la voz para así tomar el significado en su forma literal, aunque ni educadores ni estudiantes crean realmente lo que han escuchado y emitido respectivamente.

Visto así la voz se encuentra en una posición ambigua. Por un lado su existencia depende del sujeto, necesita que alguien la pronuncie, pero por otro lado, su consistencia y credibilidad la adquiere por su referencia a otro⁷, al orden de lo simbólico, a la causa en la cual el sujeto está comprometido. Esto es semejante a lo que Heidegger (1993) plantea con el 'llamado de la conciencia', en el cual, el único modo que tiene el *Dasein* de salir del anonimato de una existencia en la cual ya está interpretado y sumido en la masa, es escuchar aquella voz que lo impulse a asumir su condición de proyecto y proyectado en el mundo. Esta voz no tiene un origen trascendente, sino que emerge del propio *Dasein* aunque no le pertenezca del todo:

176



La circunstancia de que la vocación no sea hecha expresamente *por mí*, antes bien voque 'algo', no autoriza todavía a buscar al vocador en un ente cuya forma de ser no sea la del 'ser ahí' Éste existe en cada caso fácticamente. No es un proyectarse flotante en el vacío, sino que definido por el 'estado de yecto' como *factum* del ente que él es, ha sido en cada caso ya y sigue siendo constantemente entregado a la responsabilidad de la existencia (Heidegger, 1993, p. 300).

Esto permite colegir otro de los aspectos fundamentales de la voz. En su referencia al Otro, la voz no hace más que mostrar la inconsistencia o incompletud que caracteriza a este. En esto radica el aspecto ético de la voz, ya que es el punto de coincidencia de dos faltas: tanto la falta en el sujeto (el sujeto no es quien emite la voz), como también la falta en el Otro (la causa a la que el sujeto busca comprometerse tampoco está plenamente realizada, es un proyecto, no existe por sí misma). Lo ético de la voz consiste en mostrar que el orden social al cual esta apela, a la posibilidad de un consenso intersubjetivo que permite coordinar intenciones y acciones, en realidad está plagado por un antagonismo inherente que lo impide *ser*. Más cuando la voz pretende suturar el vacío del Otro se deviene en usos autoritarios y represivos de la voz. Dolar (2007) ofrece dos casos extremos para comprender esto.

El primer caso al que hace referencia es a la voz de Hitler, el líder carismático que encandiló a las audiencias por su capacidad retórica. La voz del *Führer* debe su efectividad, como muestra Dolar, por ocupar la voz del Otro, es decir, lo que ella menciona produce performativamente el orden jurídico de lo social y el modo de inserción del sujeto dentro de

ese orden. Su voz, por sí misma, articula el significado de la nación y de lo político. Se trata de una voz que pasa por encima de las leyes, que las reescribe, ya que su enunciación tiene el efecto de generar órdenes que deben cumplirse de inmediato.

El otro ejemplo que cita Dolar es el caso de la burocracia soviética en el período estalinista. En este caso la voz de los funcionarios es una voz carente de vivacidad, es una voz opaca que se limita a repetir de forma mecánica la letra de los documentos. Este uso atonal de la voz cumple la función de servir a un orden burocrático, el cual se muestra a sí mismo como el representante del pueblo. Por tanto, genera la fantasía de un ordenamiento social que funciona y se sostiene gracias a las infaltables trabas de las mediaciones burocráticas.

Dolar, como se ha dicho, llega a la conclusión que la voz emerge en el entrecruce de dos faltas: la del sujeto y del Otro, de ahí que la eticidad que esta anuncia implica asumir el carácter indeterminado de lo social, puesto que la voz es el exceso que a la vez transgrede y sostiene el funcionamiento de lo simbólico.



La voz en lo educativo: el caso de la educación bancaria y sus interpelaciones

El filósofo de la educación Paulo Freire (2005) enfatizó el rol que juega el lenguaje como componente decisivo de la práctica educativa liberadora. Él advirtió de la educación bancaria, esto es, una educación carente de diálogo en la cual los contenidos de aprendizaje son meros requisitos burocráticos que deben ser depositados en los estudiantes, se fundamenta en la capacidad de transmitir un mensaje de forma transparente y sin vestigios de elementos residuales en el acto de enseñanza. Esta educación, decimos, muestra que la voz del maestro y la voz de los estudiantes cumple la función de servir a los rituales institucionales que pretenden asegurar el presunto carácter pleno de la escuela, la nación, la cultura, etc. Esta educación, desde la perspectiva que venimos trabajando, forman parte de ritos que ayudan a satisfacer al Otro, en los cuales el sujeto se entrega, dona una parte de sí, para que el Otro adquiera su imposible consistencia. Piénsese por ejemplo en los actos donde fundamentalmente prima la voz: la iza de una bandera, el canto de un himno, los discursos cívicos o religiosos, entre otros, son una *performance* de la voz en la cual el objetivo es mostrar que el orden social en el cual los sujetos están inscritos funciona realmente, que efectivamente hay una identidad colectiva a la cual

los sujetos pueden adscribirse y que les brinda seguridad. Pero su misma enunciación, como tratamos de mostrar, hace que reemerjan por medio de la voz elementos que exceden a estas representaciones fundadas en la reconciliación social. Tomemos unos ejemplos.

En junio de 2018 en la ciudad de Quito un grupo de estudiantes secundarios de una importante institución educativa pública difundieron por redes sociales un video en el que se puede observar la siguiente escena: un profesor, con un palo en la mano, ordena que un grupo de estudiantes formen una fila frente a él, puesto que presumiblemente han cometido alguna falta disciplinaria considerada grave. En el video se observa que, como muestra de castigo, el profesor procede a infringir un golpe —no tan fuerte— en el trasero de cada uno de estos jóvenes.

La escena, que si bien parece sacada de *The Wall*-Pink Floyd, se difundió y, como es de esperarse en este tipo de casos, provocó reacciones distintas entre quienes apoyan tales medidas como ejemplares para corregir el comportamiento de los jóvenes, y aquellos que la rechazan por su falta de pertinencia. En cualquier caso, lo más llamativo fue la reacción de los padres de familia de dicha institución, puesto que una vez que se conoció que dicho profesor fue sancionado y separado de la institución por parte de las autoridades educativas, los padres organizaron una marcha no solo para pedir el reingreso del profesor, sino también para que ese tipo de prácticas retornen de manera más firme a las escuelas. ¿Nostalgia de la voz del Otro que irrumpa en lo social por fuera de toda mediación? Esto es una muestra de cómo funciona la fantasía ideológica de la educación bancaria: no interesa juzgar los mecanismos instituciones que tiene una escuela para resolver los problemas de convivencia, tampoco interesa juzgar la efectividad de la violencia física —cualquiera sabe que un golpe con un palo no va a cambiar la vida de un joven, mucho menos cuando aquello se escenifica ante una cámara—, sino dicha ideología crea la imagen que los niños o jóvenes son los que causan tales desórdenes en la escuela y por ende, el castigo muestra que ellos constituyen la excepción necesaria que fortalece la institucionalidad y las prácticas pedagógicas tradicionales.

Del mismo modo, los educadores necesitan saber que lo que hacen sigue funcionando, que las metodologías que aplican son todavía relevantes y que el contenido que enseñan tiene todavía algún sentido, aunque en el fondo reconozcan que no es así. Como diría Žižek (2003, p. 57) “ellos saben muy bien lo que hacen, pero aún así, lo hacen”, puesto que existe la confianza que la escuela es todavía el lugar del gran Otro, el espacio que puede conferir sentido y orientación a sus vidas y la de los educandos, o al menos tienen que escenificar o ritualizar la escuela como



si esta todavía puede funcionar con la estructura que la vio surgir y por medio del refuerzo de los métodos pedagógicos de tipo bancario.

Sin embargo, como sugieren los pedagogos argentinos Ignacio Lewkowics y Cristina Corea (2005) nos encontramos en la época en la que prima la pedagogía del aburrido puesto que se tienen educadores que ‘simulan’ enseñar y educandos que ‘simulan’ aprender; educadores que ‘simulan’ disciplinar y educandos que ‘simulan’ obedecer; educadores que ‘simulan’ poseer el monopolio de la palabra y educandos que ‘simulan’ escuchar, etc. La escuela del simulacro es aquella que no es capaz de enfrentar las transformaciones culturales y aquella que externaliza sus problemas en unos sujetos particulares: los estudiantes ‘disfuncionales’ o problemáticos. Pero lo que Freire viene a poner en tensión es que la escuela solo podrá cumplir tal cometido si se convierte en un sitio de disputa constante, si se atreve a dar el paso de reconstruirse y desestructurarse. En otras palabras, un espacio que permita la irrupción ética de la voz.

Lo ético, hay que enfatizar, radica paradójicamente en un elemento no ético, a saber: en la posibilidad de mostrar que lo social está atravesado por una falla constitutiva que pone en riesgo todo tipo de convenciones sociales. Esto es lo que la filósofa eslovena Alenka Zupančič (2011) denomina una ética de lo real. Es decir, una ética en la cual el sujeto no solo se define por su compromiso por una causa, sino que además, dicho compromiso puede conducir al sacrificio de la causa como tal. Sacrificio en el sentido de despojar los ideales éticos como un campo de valores que permanece más allá de las contingencias del mundo material y finito, como si los ideales fueran siempre la salvaguarda o recurso que va a socorrer al sujeto en momentos de profunda ansiedad. Lo que muestra Zupančič, repitiendo un movimiento hegeliano, es que los valores no son algo que están ‘más allá’, sino que la contingente, abrupta e inconsistente realidad social está atravesada por un exceso, que ella es posible gracias a un aspecto infinito, absoluto. Razón por la cual hay que encontrar la brecha, el punto en el cual lo social se quiebra y no puede reconciliarse consigo mismo. La voz, en este caso, expresa un momento de duplicidad de la realidad, de un desdoblamiento en la realidad finita que muestra el abismo infinito que la constituye.

Por ello la voz se eleva hacia lo ético y lo político cuando deja de ser un mero instrumento para satisfacer rituales sociales, y cuando evita su enunciación autoritaria, es decir, cuando el sujeto se escenifica como la encarnación del orden social. En este espacio intermedio, en la brecha entre el sujeto y el orden social es cuando actúa la voz como un elemento ético-político. Ético porque impulsa a reconsiderar las convenciones so-



ciales y muestran a un sujeto que excede a las mismas, y político porque se orienta a generar otras condiciones, asimismo contingentes y provisorias para vivir en sociedad. Dolar (2007) dice sobre esto:

Tenemos que desenmarañar, de entre las voces sonoras y estridentes, la voz no sonora de la pura enunciación, la enunciación sin enunciado: la enunciación a la que hay que proveerle el enunciado, el enunciado político en respuesta a esa voz: no escuchando/obedeciendo, no efectuando meros rituales sociales, sino comprometiéndose en una postura política (2007, p. 146).

Un ejemplo paradigmático constituye el movimiento ecológico desplegado por la joven activista sueca Greta Thunberg *Fridays for future*, que ha despertado la atención de miles de estudiantes secundarios en varias partes del mundo ya que, contrario a lo que se pueda pensar, no es una mera huelga escolar que busca reemplazar la educación por una forma de activismo político, sino que pone en evidencia los mismos objetivos de lo educativo, a saber: la capacidad que tienen las instituciones educativas de formar a las nuevas generaciones en su plena inserción y participación en la sociedad. Esta huelga juvenil pone en la mesa de debate las preguntas educativas por excelencia ¿para qué sociedad nos educamos? ¿cuál futuro anuncia la educación? La forma de la huelga va en consonancia con lo que hemos querido señalar con respecto de la voz, ya que la manifestación callejera es la expresión por antonomasia de la voz, de esta voz ético-política que quiere negociar los significados y los sentidos de lo social, porque es una voz que muestra la contingencia y precariedad con la que se construyen los mismos.

Así, por medio de carteles, consignas y demás elementos ‘auditivos’ o que rebasan la mera literalidad de los discursos, esta voz pone en evidencia el abismo constitutivo del actual orden democrático. Es un momento político por excelencia, que ha provocado reacciones que buscan apaciguar esta voz y volverla a circunscribir en los límites de la educación bancaria. Muestra de esto último constituyen las reacciones del político alemán Christian Lindner quien, a inicios de marzo de 2019, ante las réplicas que hubo en el país teutón de las huelgas escolares ante el cambio climático, catalogó que el cuidado del clima no es un asunto para niños y jóvenes, sino para ‘profesionales’, y por ende, la función de los estudiantes dentro de la escuela debe seguir siendo la misma: formarse académicamente para que en un futuro su voz se inserte en las instituciones ya existentes. A los pocos días de dicha declaración aconteció algo realmente sorprendente. Científicos de Alemania, Austria y Suiza se sumaron a las



huelgas por una mejor política climática y declararon rotundamente: *Wir sind die Profis und sagen: Die junge Generation hat Recht* (Nosotros somos los expertos y decimos: la juventud tiene razón)⁸.

Una política educativa de la voz no se limita a la letra de los textos o al mero uso de herramientas digitales como recursos educativos, sino que genera condiciones de diálogo en el que la voz cumple una doble función: mostrar la brecha que atraviesa al Otro y mostrar a su vez el carácter excesivo y disruptivo que tiene la subjetividad. El caso de *Fridays for future* es paradigmático, porque no se trata únicamente de un reclamo dirigido a la clase política, sino que es un movimiento que se dirige contra sí mismo, es decir, son jóvenes que protestan contra su mismo estilo de vida, ya que reconocen que aquello que hacen en su cotidiano tiene graves consecuencias en la sostenibilidad del planeta. Por ello la voz permanece como un elemento extraño al sujeto y extraño a lo social, y es en esa apertura donde opera lo educativo como práctica liberadora.



Conclusiones

Hay una relación dialéctica entre la voz y la palabra. Es decir, por más que lo racional intente instaurarse como una instancia en la que prima lo argumental, requiere de un excedente que la haga posible, caso contrario, el *logos* queda como 'letra muerta' incapaz de generar algún tipo de efecto sobre lo social. Lo educativo es un espacio en el que la voz manifiesta este rol, puesto que, pese a que el contenido de enseñanza reposa en los textos escolares o es accesible por medio de diversas plataformas digitales, su pronunciación en clase hace que adquiera efectividad y gane legitimidad. Incluso hay contenidos que solo se transmiten por medio de la voz, porque permanecen como el reverso oscuro de las planificaciones institucionales. Se puede pensar por ejemplo en el 'currículum oculto' el cual no es la enseñanza explícita, sino unos hábitos y modos de comprensión de la realidad que se forman por el carácter excesivo de la voz.

La voz, por tanto, escapa de ser un mero recurso retórico para transmitir un mensaje, o para liderar una clase ante un grupo de estudiantes. La voz es el límite del diálogo intersubjetivo, es aquello que imposibilita y a la vez permite la comunicación, porque se plantea lo que franquea a lo simbólico, pero a su vez permite su redefinición. La voz, en cuanto excedente, es aquello que permite deslindarse de las narrativas consensuales del lenguaje, en el cual la comunicación, una vez que ha eliminado puntos antagónicos, puede articular ideas y acciones entre sujetos. Como

hemos visto, en la voz hay un resto que resiste a la significación, de ahí que el debate político, y educativo, gire también entorno a las voces que pueden ser escuchadas, las que disputan los significados, y las voces no audibles porque su sola presencia resultan un exceso insoportable.

Visto así, la educación bancaria es el lugar ‘utópico’ al que aspira la institución educativa, ya que se funda en la reciprocidad en el intercambio de significantes: los enunciados son comprendidos y reproducidos tal como estos son emitidos. Frente a esa fantasía, la tarea de una educación liberadora, no es meramente generar otro escenario utópico, sino arriesgarse a mostrar que en la voz de los educadores y los educandos si bien hay un cierto acto ventríloquo, pero también entraña la posibilidad de habitar temporalmente en el antagonismo que estructura al sujeto y su sociedad.



Notas

- 1 Rolf-Peter Hortsman (2008, p.74) resume la identidad especulativa sujeto-objeto en cuatro aspectos fundamentales: 1) hay un sujeto se relaciona de modos distintos con los objetos del mundo; 2) cada una de estos modos de relacionamiento pueden ser identificados y diferenciados; 3) dentro de cada relación con el mundo hay una pretensión de verdad; 4) la verdad alcanza su punto máximo de expresión cuando el objeto se identifica con el concepto que el sujeto ha desarrollado. Esto último sólo se consigue si el sujeto ha atravesado distintos estadios de desarrollo o experiencias de conciencia.
- 2 Rebasa los límites de este trabajo el hacer un análisis más detallado de lo que Hegel entiende por este saber absoluto como el punto culminante del devenir sujeto de la sustancia. Mas lo que es importante considerar es que no se trata de una ontología determinista que reduce al sujeto y al objeto a simples medios de manifestación de un Absoluto que está más allá de la conciencia, ni mucho menos Hegel se propone establecer el acceso al ‘ojo de Dios’ como el punto de vista que reúne todos los puntos de vista, o lo que es lo mismo, una mirada desconectada y abstraída de toda realidad concreta. Para una revisión más detallada del carácter posmetafísico de la *Fenomenología del Espíritu* se puede revisar Pinkard (1994, pp. 221-268), Solomon (1983, pp. 187-210; 295-318; 635-640), Taylor (2010, pp. 66-110; 183-192).
- 3 Se puede pensar por ejemplo en la función que cumple la voz en *off* como recurso cinematográfico. Este elemento narrativo no solo sirve de orientación para el espectador para saber de primera mano los sentimientos y la autopercepción del protagonista de la historia, sino que marca también un punto en el cual personaje se divide en dos: por un lado está el personaje que persigue un deseo dentro de la historia y que se enfrenta a su antagonista para alcanzarlo, y por otro está su voz, la cual emerge como un elemento que ya se ha redimido del conflicto que atraviesa la historia, porque es una voz que ya sabe lo que va a pasar en la historia, y por ello, a nosotros, los espectadores, de algún modo nos tranquiliza saber que el personaje saldrá victorioso.
- 4 Muestra de ello es el estatuto metafísico que ha tenido la voz en la reflexión filosófica en la antigüedad y edad media, específicamente en lo concerniente a la música, ya que sobre ella, autores tan diversos como Platón o Agustín coinciden en la imposibilidad que tiene la voz como elemento para mostrar la esencia de las cosas, y en su

- lugar proponen cierta proscripción de la voz en cuanto ella constituye una corrupción del logos, puesto que se trata de un elemento asociado con la sensualidad y lo accidental (Dolar, 2007, pp. 57-67).
- 5 Este planteamiento se encuentra en íntima relación con lo que plantea el filósofo francés Jacques Rancière (1996), quien señala que el ordenamiento democrático se funda por medio de la exclusión, de una parte-sin-parte en lo social, que sirve no como meros sujetos que están por fuera de lo político, sino que, en su exclusión, hacen posible la institucionalidad de la democracia.
 - 6 La voz, para Žižek, es la encarnación de cierto goce, es decir, del reverso obsceno que constituye a lo social, como aquella transgresión inherente que funda a lo social. Así para Žižek la política no es lo contrario al dominio de los impulsos que amenazan a lo social, sino que ella se funda en un modo de regular dicho gozo. Para una explicación más detallada de la relación entre política y gozo dentro del pensamiento žižekiano, así como también la función que cumple el lenguaje en esta interrelación, se puede revisar Finkelde (2013, pp. 19-76).
 - 7 El concepto de Otro con mayúsculas, el gran Otro, hace referencia a lo que en el campo lacaniano se conoce como la red sociocultural de reglas y costumbres lingüísticamente mediadas que organizan lo social, o la inserción del sujeto en lo social. De ahí que el Otro sea quien estructure el deseo, por cuanto se presenta como la instancia que puede restituir la pérdida que advino al sujeto por su inserción en el orden de lo simbólico. El Otro entraña una promesa de completud aunque permanezca inaccesible: “Si la palabra se funda en la existencia del Otro, el verdadero, el lenguaje está hecho para remitirnos al otro objetivado, al otro con el que podemos hacer todo cuanto queremos, incluido pensar que es un objeto, es decir, que no sabe lo que dice. Cuando nos servimos del lenguaje, nuestra relación con el otro juega todo el tiempo en esa ambigüedad. Dicho en otros términos, el lenguaje sirve tanto para fundarnos en el Otro como para impedirnos radicalmente comprenderlo. Y de esto precisamente se trata en la experiencia analítica” (Lacan, 1991, p. 244) (Lacan, 1991, p. 244).
 - 8 Traducción personal. A este respecto se puede revisar el siguiente artículo periodístico (Brech, 2019).



Bibliografía

Aristóteles

1988 *Política* (M. García Valdés, trad.). Madrid: Gredos.

Brech, S. M.

29 de marzo de 2019. *Wir sind Profis und sagen: Die junge Generation hat recht*. Recuperado de <https://bit.ly/2uznRfA> (20-mayo-2019).

DERRIDA, Jacques

1985 *La voz y el fenómeno. Introducción al problema del signo en la fenomenología de Husserl*. Valencia: Pre-Textos.

DOLAR, Mladen

2007 *Una cox y nada más*. Buenos Aires: Manantial.

FINKELDE, Dominik

2013 Slavoj Žižek zwischen Lacan und Hegel. Politische Philosophie, Metapsychologie, Ethik. Wien/Berlin: Turia + Kant.

FREIRE, Paulo

2005 *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich

2010 *Fenomenología del espíritu* (A. Gómez Ramos, trad.). Madrid: Abada.

HEIDEGGER, Martin

1993 *Ser y tiempo* (2a ed.). Fondo de Cultura Económica.

HORTSMANN, Rolf-Peter

2008 Hegels Phänomenologie des Geistes als Argument für eine monistische Ontologie. En Klaus Vieweg y Wolganf Welsch (Ed.), *Hegels Phänomenologie des Geistes. Ein kooperativer Kommentar zu einem Schlüsselwerk der Moderne* (pp. 58-78). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

HUSSERL, Edmund

2006 *Investigaciones lógicas I*. Madrid: Alianza.

LACAN, Jacques

1991 The ego in Freud's theory and in the technique of psychoanalysis, 1954-1955. En *Norton Paperback: Vol. 2*. New York: W.W. Norton.

LEWKOWICS, Ignacio & COREA, Cristina

2005 *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

PINKARD, Terry

1994 *Hegel's Phenomenology. The Sociality of Reason*. Cambridge: Cambridge University Press.

RANCIÈRE, Jacques

1996 *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

SOLOMON, Robert

1983 *In the Spirit of Hegel. A Study of G.W.F. Hegel's Phenomenology of Spirit*. New York/Oxford: Oxford University Press.

TAYLOR, Charles

2010 *Hegel*. Barcelona/México: Anthropos Editorial/Universidad Iberoamericana/Universidad Autónoma Metropolitana.

ŽIŽEK, Slavoj

2007 The indivisible remainder: on Schelling and related matters. En *Radical thinkers*. London, New York: Verso.

2015 *Menos que nada. Hegel y la sombra del materialismo dialéctico*. Madrid: Akal.

2016 *Visión de paralaje*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

ZUPANČIČ, Alenka

2011 *Ética de lo real: Kant, Lacan*. Buenos Aires: Prometeo Libros.



LA ESCUCHA COMO APERTURA EXISTENCIAL QUE POSIBILITA LA COMPRENSIÓN DEL OTRO

The listening as existential openness that allows the understanding of the other

DARWIN JOAQUI ROBLES*

Universidad Uniminuto, Bogotá/ Colombia

daryjoaqui@hotmail.com

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4833-7652>

DORYS NOEMY ORTIZ GRANJA**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito/Ecuador

dortiz107@puce.edu.ec

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0617-0361>

Resumen

El artículo aborda el tema de la escucha como eje central de una apertura existencial que favorece la comprensión del otro. Se trata de un tema relevante puesto que se ha reflexionado ampliamente acerca del lenguaje y sus posibilidades; sin embargo, la escucha ha sido poco abordada por lo que permanece en un silencio discreto que es importante despejar. El objetivo principal de esta propuesta es resaltar el valor que la escucha tiene para alcanzar la comprensión del otro y la construcción de relaciones dialógicas entre seres humanos. Para ello se hace un recorrido descriptivo acerca del lenguaje y sus características, resaltando sus dos componentes: el habla y la escucha como un proceso interrelacionado para poder comprender su papel en la construcción de narrativas vinculares entre los seres humanos. Una parte esencial de este proceso es el tiempo por lo que se realizan algunas reflexiones sobre el tema para concluir con la cuestión de la escucha que brinda la posibilidad de una apertura existencial que facilita la comprensión del otro. La descripción se realiza en modo descriptivo, reflexivo y hermenéutico, con el apoyo de las ideas de autores principales de la Filosofía y de otras disciplinas. Las ideas y sus argumentos se han organizado en tres temas esenciales: el lenguaje, el tiempo y la escucha, para concluir resaltando los principales argumentos de cada uno de los aspectos considerados en la reflexión.

Palabras clave

Lenguaje, tiempo, escucha, comprensión, comunicación, existencia.

Forma sugerida de citar: Joaqui Robles, Darwin, & Ortiz Granja, Dorys Noemy (2019). La escucha como apertura existencial que posibilita la comprensión del otro. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2), pp. 187-215.

* Licenciado en Filosofía, Especialista en Filosofía Contemporánea y Master en Filosofía Contemporánea con Modalidad en Investigación de la Universidad San Buenaventura, Bogotá-Colombia; docente de investigación en la Universidad Uniminuto, Cat Pitalito, Huila y Doctorando en Educación.

** Psicóloga Clínica, terapeuta familiar sistémica, docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito-Ecuador.

Abstract

The article approaches the subject of listening as a central axis of an existential openness that promotes the understanding of the other. It is an relevant issue since that widely reflected about the language and its possibilities; however, the listening has been little addressed so it remains in a discreet silence that is important to clear. The main objective of this proposal is to highlight the value that listening has to reach the understanding of the other and the construction of dialogical relations between humans' beings. To do this, a descriptive journey is made about language and its characteristics, emphasizing its two components: speech and listening as an interrelated process to understand its role in the construction of linking narratives among human beings. An essential part of this process is the time for which some reflections on the subject are made to conclude with the question of listening that provides the possibility of an existential openness that facilitates the understanding of the other. The description is made in a descriptive, reflective and hermeneutic way, with the support of the ideas of the main authors of the Philosophy and of other disciplines. The ideas and their arguments have been organized into three essential themes: language, time and listening, to conclude by highlighting the main arguments of each of the aspects considered in the reflection.

Keywords

Language, time, listening, understanding, communication, existence.

188



Introducción

El presente texto trata el tema del lenguaje, el tiempo y la escucha como una forma de apertura existencial que favorece la comprensión del otro, parte muy importante de las interacciones humanas. El objetivo es valorar la escucha como un aspecto esencial del lenguaje que, a menudo ha sido desestimado porque se ha dado más valor al lenguaje verbal. De igual manera, se plantea la escucha como la base esencial de una apertura existencial mediante la cual, se consolida la alteridad tan buscada entre seres humanos.

Una base esencial de este proceso es el lenguaje, como una condición básica de la existencia humana, que lo convierte en un ser en el mundo, que es hablante y que también escucha, lo cual lo funda totalmente.

En la actualidad, se puede identificar un gran problema en la sociedad puesto que las personas escuchan de manera deficiente; a menudo, les es difícil escuchar lo que otros dicen y tienen dificultades en hacerse escuchar en la forma que desearían. Este fenómeno ocurre en todos los dominios del diario vivir. De acuerdo con Nieto (2005) existe la hipótesis de que el silencio que acontece en el contexto actual, probablemente, está ligado a que es un mundo en el que se privilegia lo visual sobre lo auditivo.

Se trata de un mundo visual básicamente, en el que una gran cantidad de mensajes se emiten con imágenes atractivas, colores brillantes y formas seductoros, de tal forma que la visión se deja atrapar por estos elementos. La prueba más clara de esta situación es el impacto de la 'realidad

virtual' que se percibe y se experimenta a través de la visión. Así, un mundo mayormente explorado a través de la vista impide, hasta cierto punto, el desarrollo de los demás sentidos, en este caso particular, el auditivo.

Desde esta situación, entonces, surge la importancia de pensar sobre uno de los componentes de la interacción humana, a menudo usado, mal comprendido y hasta desconocido, como es el 'escuchar', que se lo plantea como un proceso eminentemente ético gracias al cual es posible ir al encuentro del otro. Se trata de un tema actual y de gran relevancia puesto que las personas, al privilegiar más los aspectos visuales que los auditivos, dejan de lado toda una gama de registro de información que enriquece el mundo sensorial personal, pero que, además, permite ir al encuentro del otro, cuando se lo escucha.

Así que el tema es de gran relevancia ya que escuchar permite comprender, como lo ha señalado Gadamer (1993). La hipótesis a partir de la cual se trabaja es que el 'escuchar' es un fenómeno profundo e invisibilizado que favorece una condición de apertura existencial que permite la comprensión del otro.

Para hacer esta revisión se seguirá una metodología inductiva, reflexiva y hermenéutica tratando de comprender, en primer lugar, el fenómeno de la escucha como parte invisible del lenguaje para llegar a sus implicaciones en la relación al otro. El contenido se desarrolla en tres acápites: el lenguaje, el tiempo y el escuchar.

En el primer caso se lo describirá en sus diversos componentes y se determinará su importancia en el desarrollo individual y social del ser humano. Luego, se abordará la cuestión del tiempo que implica una construcción narrativa de una versión sobre sí mismo y la historia que cada uno tiene, para concluir con el tema de la escucha como aspecto esencial de la relación con el otro y fundante de una ética de respeto y apertura.

El lenguaje

El lenguaje es una de las funciones más complejas del ser humano puesto que combina aspectos neurológicos, psicológicos y sociales para su producción y comprensión. Debido a esto, es importante, en primer término, describirlo de manera básica en función de las estructuras biológicas implicadas en su producción. El lenguaje, según Lenneberg (1985) está conformado por la interacción de tres componentes individuales vinculados a un aspecto social.



El primero de ellos tiene un fundamento biológico, está conformado por las estructuras anatómicas ubicadas en la cara y en el cuello: la nariz, la cavidad bucal, la laringe y las cuerdas vocales, elementos esenciales para pronunciar los sonidos.

Otro componente, vinculado al anterior y ya mencionado por Watzlawick, Beavin y Jackson (1995) se refiere a las funciones realizadas por el sistema nervioso central, en particular el córtex cerebral, ciertas áreas subcorticales y los hemisferios cerebrales, con su particular y definida especialización hemisférica en la que, el lado izquierdo usa el lenguaje denominado digital conformado por letras y números mientras que el derecho, más holístico, usa el lenguaje de las imágenes.

El tercer componente implicado en el lenguaje es la capacidad del ser humano para pronunciar sonidos que se convierten en palabras y que denominan los objetos, las personas y los fenómenos asociados con ambos; cuando una persona menciona la palabra 'llave', todos entienden el objeto al que está refiriéndose, aunque no sea el mismo para cada uno.

A esta posibilidad, Lenneberg (1985) la ha denominado: 'nombrar'. Se trata de una capacidad que aparece en el ser humano, para denominar la información y los datos que recibe del ambiente, de sí mismo y de otras personas, en categorías cada vez más estructuradas y jerarquizadas. Por supuesto, la información, la recibe a través de todos los órganos de los sentidos, sin embargo, es más relevante para el tema que interesa en este momento, el sentido del oído, con su especialidad para recibir ondas sonoras y transmitir las al cerebro.

La interacción de componentes físicos, conexiones nerviosas en el cerebro humano y capacidad de emitir sonidos facilitan la comprensión y emisión de sonidos, cuyo desarrollo sería imposible sin la interacción humana puesto que el lenguaje se desarrolló como elemento particular de este proceso y, a la vez, lo favorece.

Carrera y Mazzarella (2001) hacen hincapié en el papel del lenguaje como elemento mediador de la experiencia y el pensamiento humano, recalcando que el significado de la palabra se vuelve particularmente interesante, al momento de hablar y escuchar puesto que se transmite en las palabras escogidas para expresar un determinado pensamiento.

Así, el análisis del lenguaje, tal como se ha visto hasta aquí, considera varios elementos que escapan al objetivo del presente texto; sin embargo, es importante señalarlas puesto que constituyen parte del fenómeno y dan cuenta de su complejidad.

Con estos antecedentes, se comprende de mejor forma, la conformación de lo que Molina (2008) ha denominado como un código y que



se conoce comúnmente como ‘lenguaje’ y los elementos implicados; así como también la importancia de la escucha de los sonidos producidos por los seres humanos y que se realiza en una interacción en la que, tanto la emisión de sonidos, como su recepción (escucha) son importantes, para lograr un diálogo fructífero.

En el mismo sentido, Campillo-Valero y García-Guixé (2005) señalan que, en la historia humana, el lenguaje surge como una necesidad de ponerse en contacto con otro y transmitir información; resulta del todo imposible pensar en el desarrollo humano sin este código o sin un medio de transmitir datos; pero, de la misma forma, la transmisión de esta información se volvería del todo dificultosa, de no haber la capacidad de recibirlos por medio de la escucha.

Luria (2000) ya señaló la contribución del lenguaje al desarrollo humano:

... gracias al lenguaje, el sujeto puede penetrar en la profundidad de las cosas, salir de los límites de la impresión inmediata, organizar su comportamiento dirigido a un fin, descubrir los enlaces y las relaciones complejas que son inalcanzables para la percepción inmediata, transmitir la información a otro hombre, lo que constituye un poderoso estímulo para el desarrollo mental por la transmisión de información acumulada a lo largo de muchas generaciones (p. 222).

Así, el lenguaje se convirtió en una función muy poderosa de conexión e intercambio, dado que determinó el desarrollo psíquico y social a lo largo de los siglos de existencia del ser humano sobre la tierra. Watzlawick *et al.* (1995) han señalado la importancia de esta función para que se produzca el intercambio; sin embargo, también aclaran que es necesaria la presencia de dos componentes: el emisor y el receptor.

El primero emite datos en forma de sonidos organizados en un lenguaje particular, acompañado de gestos, miradas y posturas corporales que dan un sentido y califican la información emitida verbalmente. El segundo recibe la información, los datos emitidos, los decodifica en los sectores cerebrales constituidos para ello y emite respuestas en forma de sonidos o reacciones comportamentales frente a lo que se ha dicho.

Así, el lenguaje contribuye a la interconexión y la interrelación en un proceso en el que hay una persona que habla; es decir, emite sonidos y otra que ‘escucha’; es decir, que los recibe, los decodifica y reacciona a ellos. Se trata de los dos polos de un proceso binario de intercambio, que se vuelve cada vez más complejo conforme aumenta el número de participantes en el mismo.



Para comprender mejor la postura frente a la diada comunicacional básica, se la va a dividir, temporalmente, en los dos elementos constituyentes para luego centrarse en el segundo: el receptor que recibe el mensaje, a través de la escucha.

Watzlawick *et al.* (1995) resaltan las características del emisor, una de las partes de la diada comunicacional. Se trata de una persona que se expresa verbalmente, razón por la cual, se convierte en emisora de un mensaje; usa un código consensuado para ponerse en comunicación con otra persona y, como consecuencia de esto, entra en una interacción que puede conllevar (o no) la posible construcción de una relación en la que es importante comunicarse y para ello, el lenguaje es la herramienta principal.

Para fines de este artículo, siguiendo a Echeverría (2003), se va a considerar que el emisor puede usar un lenguaje, al que se la denominado como 'generativo'. Se trata de un "lenguaje de acción, que crea realidades" (p. 35), no solo describe las cosas, sino que logra que estas ocurran y en este proceso, el papel del receptor, del que escucha, es particular, ya que contribuirá a consolidar o ratificar la narración elaborada.

Watzlawick *et al.* (1995) señalan la importancia de este proceso, en el que están implicados dos niveles. El primero está conformado por el lenguaje que transmite datos e información. El segundo nivel, que acompaña al anterior, está constituido por la 'forma' en la que se dicen las cosas y que se transmite en el tono de voz, en las miradas y en los gestos.

Así, el lenguaje puede forjar realidades: el narrador organiza la información de una forma determinada y el receptor capta la historia para confirmarla, reformularla o rechazarla de plano, lo cual va a determinar el devenir de la relación establecida: el consenso, el disenso o el conflicto serán los resultantes de este proceso.

Por ende y, siguiendo a Gadamer (1993), se puede señalar que el lenguaje construye realidades diferentes, nuevas, creativas. Estas realidades pueden conducir a cambios importantes en la vida de una persona y así, como puede construir mundos, valorar ideas, establecer diálogos productivos, creativos y generativos, también puede destruirlos, borrando esperanzas, descalificando ideas, negando realidades y personas o como lo señala el autor en 1992:

La esencia del signo es que tiene su ser en la función de su empleo, y que su aptitud consiste únicamente en ser un indicador. Por eso tiene que destacarse en ésta su función respecto al contexto en el que se halla y en el que ha de ser tomado como signo, con el fin de cancelar su propio ser una cosa y abrirse (desaparecer) en su significado: es la abstracción del hecho mismo de indicar (p. 256).



Criterios que se pueden apoyar con lo sostenido por Carrera y Mazzarella (2001) cuando señalan que el lenguaje (y el significado que se le adscribe) activa procesos mentales que reproducen formas de interacción social que, posteriormente, contribuirán a la autoregulación de cada persona. Y aquí, nuevamente, resalta el papel de la escucha y el beneficio que aporta en la interacción.

Añadiendo, además, que el significado de la palabra brota, en cierto modo, de forma lúdica, del valor situacional de las palabras, con lo cual, se considera de nuevo a Gadamer (1992) quien explica que el lenguaje nace en una interacción definida también por el contexto en el que se produce y que está marcado en gran medida, desde el momento del nacimiento, o como él mismo lo dice:

La vida del lenguaje consiste en la continuación ininterrumpida del juego que empezamos a jugar cuando aprendimos a hablar [...] nadie fija el significado de una palabra y la capacidad lingüística no significa únicamente haber aprendido y saber utilizar los significados fijos de las palabras (p. 130).

193



Y esto ocurre, puesto que el significado de las palabras está vinculado íntimamente con la situación en la que brotan. Cabrera-González (2010) lo señala muy bien cuando indica que “los participantes son capaces de adaptar la producción y la recepción/interpretación del discurso a la situación comunicativa interpersonal social” (p. 2). Y así, surge inmediatamente, la importancia de la escucha en este proceso, porque para realizar tal adaptación, es necesaria en primer lugar, una comprensión de la situación que solo es posible cuando se ha escuchado lo que está sucediendo.

Gadamer (1992) lo señala magistralmente cuando menciona que la palabra tiene un valor muy importante y junto al diálogo poseen un momento de juego en sí:

... dar la palabra, guardar la palabra, quitarle a otro la palabra y obtener una respuesta, el modo de darla y cómo la palabra se inscribe en el contexto preciso en que se pronuncia y se comprende, todo esto apunta a una estructura común entre la comprensión y el juego. El niño va conociendo el mundo en juegos lingüísticos, las palabras no son un juego pero atrapan el pensamiento y lo integran en las relaciones que van más allá del pensamiento (p. 129).

Con lo cual, se puede distinguir fácilmente la importancia del escuchar en este juego y en la construcción de relatos posibles, factibles; de escenarios que se van desplegando en el día a día de las interacciones y en

los cuales, siguiendo a Balbi (2004), es posible distinguir dos escenarios distintos pero que se presentan simultáneamente: la conciencia y la acción.

En la primera, destacan los pensamientos y sentimientos de las personas que intervienen en la narración, que son expresados en el lenguaje y que llegan al receptor para ser escuchados y reaccionar frente a ellos. En la segunda, destacan los actos y las situaciones e instrumentos implicados en la ejecución; en la cual, el receptor puede verse implicado, gracias, precisamente a que escuchó el mensaje emitido.

Entonces, siguiendo a Balbi (2004) se puede afirmar que “en la narración, la realidad psíquica está siempre presente y, con más precisión, puede decirse que predomina” (p. 314) y adquiere sentido en un tiempo determinado lo cual, a su vez permite la construcción del significado personal, tanto del evento mismo, como del sí mismo de la persona que experimenta el evento.

A lo largo del tiempo, entonces se crean bucles de retroacción en el que el lenguaje emitido, recibido y escuchado juega un papel importante en la construcción de identidades y realidades humanas.

Debido a la importancia que el tiempo tiene con respecto a la narración, esta se construye siempre en relación con aquel. Es importante hacer una pequeña desviación hacia el análisis de esta magnitud física que tanto determina el devenir de un ser humano.

Para ello, siguiendo a Held (2009) se va a tomar en cuenta la propuesta de Husserl con respecto al tiempo, cuya fenomenología se basa en el análisis de la conciencia presente del tiempo, que se extiende un cierto tramo, dependiendo del nivel de atención que la persona presta al evento.

El tiempo y su papel en la narración

Cabe recalcar, como Held (2009) lo menciona, que la concepción de Husserl distingue entre tiempo cotidiano o ‘impropio’, también llamado ‘tiempo objetivo’ y el ‘tiempo propio’ o ‘presente viviente’.

En el primer caso, el ‘tiempo objetivo’ se lo toma de manera fija e inmóvil y por ello se convierte en impropio puesto que es una forma en la que el ser humano ha pretendido controlar esta dimensión, sin darse cuenta de que es inalterable y fluida. En el segundo caso, el ‘presente viviente’ denominado por Husserl (2002) se considera al tiempo como un acontecer o un devenir y está en estrecha relación con la conciencia que el ser humano tiene de esta dimensión y, que también se expresa en forma de los tiempos usados en el lenguaje.



Esta distinción no es nueva como lo señala Chernyakov (2002), ya que fue planteada en la civilización griega por Aristóteles y Platón y da cuenta de la importancia de esta dimensión en la historia humana porque está íntimamente ligada a su devenir.

Según Reeder (2011), en el transcurrir del tiempo, el ser humano y su conciencia, asigna a cada objeto una ‘posición temporal’; es decir, objeto y tiempo se integran en una unidad específica: ‘en la mañana’, ‘hoy’, ‘ayer’, ‘hace cinco años’, ‘en mi infancia’, ‘cuando era joven’, son otras tantas formas de ubicar el objeto y la experiencia asociada a él en un momento dado.

Como se puede evidenciar, fácilmente, el lenguaje es el instrumento utilizado para este posicionamiento y la escucha de esta descripción (objeto y tiempo) también da cuenta de la historia del individuo y de su transcurrir real.

Por ende, el lenguaje permite la expresión de esta unidad témporo-objetual ubicándola en tres momentos: el pasado, el presente y el futuro. Hasta el punto de que existen formas verbales particulares para cada uno de ellos. El ser humano se queda con impresiones que pueden perdurar en la conciencia durante algunos momentos; la percepción del aquí y ahora (del presente) se realiza en un leve instante en el que la conciencia experimenta el hoy que, rápidamente, se vuelve pasado y llega el futuro. Se trata de una experiencia eminentemente particular, gracias a la cual, se toma conciencia de que algo ha acontecido.

Por lo tanto, es posible distinguir dos manifestaciones particulares, ya señaladas por Husserl (2002): el tiempo mismo y la experiencia que se tiene de él. En el primer caso, se trata de una magnitud física que el ser humano percibe como un desplazamiento hacia atrás, mientras se encuentra siempre inmerso en un eterno presente y moviéndose o ‘fluyendo’ hacia el futuro. Este ‘desplazamiento’ que no es físico sino temporal pero que, al parecer está en relación con una sensación de movimiento, con gran probabilidad está vinculado con la secuencia de luz/oscuridad (en el día a día) y de las estaciones (primavera, verano, otoño e invierno) en el año.

Husserl (2002) considera este desplazamiento como un “hundirse en el tiempo” (p. 84). Aquí se vincula la magnitud física con la experiencia que se tiene del tiempo, puesto que la conciencia de cada persona, lo percibe como un desplazamiento, como algo que fluye continuamente. A la vez, esta sensación forma parte de la experiencia que se expresa en el lenguaje mediante tiempos verbales diversos que también ayudan al que escucha a ubicar la descripción hecha.



Por lo tanto, se puede afirmar que la conciencia, al igual que el tiempo, fluye y este flujo se expresa en el lenguaje. No obstante, Searle (2008) afirma que es posible que se presente en forma de ‘estados’ sin embargo, su manifestación primaria es como un *fluir*, en forma de un río continuo que no se detiene.

El ser humano percibe su llegada, presencia y partida; se trata de momentos que se identifican claramente en el lenguaje: ‘era, es y será’ son los verbos más básicos con los cuales, cada persona da cuenta de sí mismo y del tiempo transcurrido en su narración; además, también expresa la medida de este transcurrir, en una serie ‘contable’, ya que se expresa en horas, minutos, segundos y otras denominaciones más comunes como ‘ayer’, ‘mañana’, ‘en el futuro’ y muchas más.

En consecuencia, cada objeto o experiencia se asocia con puntos de referencia temporales (momentos, horas, días, semanas, años) que se mantienen fijos en el flujo continuo del tiempo; es decir que un objeto determinado, de cierta manera, se ‘fija’ en un momento dado y definido y se lo mantiene en el mismo, sin modificación.

Lo que conduce inevitablemente al hecho de que el ser humano aprende ambos; es decir, junto al objeto y la experiencia, también se aprehende los representantes de los lugares de tiempo; es decir, las unidades de tiempo objetivo que los seres humanos han definido para medirlo: días, horas, minutos, segundos, décadas, etc., y que se describen en el lenguaje usado por cada persona cuando narra o relata la experiencia que tiene con ellos.

Concomitantemente con este proceso de ‘fijación témporo-objetual’ aparecen tres fenómenos relacionados. En primer lugar, se tiene que, cuando el objeto y la experiencia se vuelven pasados; es decir, se los ubica en el ‘ayer’ (cualquiera que sea el período considerado), permanecen invariables, se les adscribe un punto determinado en el tiempo y se ‘fijan’ a él de tal manera que se vuelven historia.

En segundo lugar, la persona describe el momento presente como algo inmediato y leve ya que pasa fugazmente y sin solución de continuidad del futuro al pasado. El presente se vive, y se narra, como algo efímero que se diluye rápidamente en el *fluir* del tiempo.

En tercer y último lugar, cuando el objeto y la experiencia se localizan en el futuro, se los puede modificar puesto que la persona no puede establecer con absoluta certeza que el hecho sucederá ‘realmente’ en la forma en que ha sido planteado en el lenguaje; con gran probabilidad, esperará que suceda de tal forma o anhelará que no siga el curso que se prevé y, aunque el objeto o la experiencia sean adscritos a un determinado



punto en el tiempo futuro (mañana, el próximo mes, en el siguiente año), lo que suceda solo se puede saber cuándo se llegue a dicho punto previsto.

Para esto, la persona, de cierta forma, está condenada a esperar el transcurso del tiempo y que la experiencia sea de tal o cual manera; sin embargo, una vez llegados al momento preciso, puede ser algo totalmente diferente y/o inesperado. Aquí radica el misterio de lo que el ser humano denomina ‘futuro’ y lo paradójico del tiempo ya que se conoce el pasado, sin embargo, no se lo puede cambiar y, al mismo tiempo, no se conoce el futuro pero se lo puede modificar.

Todos estos aspectos, sin lugar a duda, se expresarán y se narrarán a través de historias descritas en el lenguaje, en las cuales, cada persona ubicará su pasado, su presente y su futuro de forma tal que construye una narrativa particular, la misma que necesita ser escuchada y comprendida para que adquiera un sentido y un significado vital.

Esto es importante, ya que el ser humano, como poseedor de una conciencia, experimenta el tiempo como un ‘continuum’; es decir, como un flujo y no como un estado. Entonces, la experiencia del tiempo, de los objetos en él y la narración que se haga de esto, por medio del lenguaje, también es un devenir en el que el sujeto fija el objeto en el pasado y da cuenta de leves destellos de él, pero también se proyecta hacia el futuro aunque sea desconocido.

Este desplazamiento es mental y está sujeto a otros fenómenos como las emociones, la memoria misma y los posibles accidentes que impedirán que esta rememoración sea clara y fidedigna. El ser humano puede desplazarse solo hasta dónde su memoria le conduzca y lo hará también a través del lenguaje por el cual narra la historia asociada con un punto temporal determinado.

Además, aparte de la conciencia del tiempo y de este transcurrir que también se explica a través del lenguaje, hay que considerar que la experiencia se remite a algunos principios básicos ya planteados por la ontología del lenguaje y que se van a explicar a continuación siguiendo a Echeverría (2003).

Uno de los principios más básico indica que “No sabemos cómo las cosas son. Solo sabemos cómo las observamos o cómo las interpretamos. Vivimos en mundos interpretativos” (p. 40). Idea también considerada por Bateson (1998) al señalar que las categorías que cada uno construye acerca de las cosas y de los fenómenos son construcciones propias de cada persona, aunque están vinculadas a objetos particulares; sin embargo, cada persona tiene ideas definidas sobre ellos.



La descripción de los objetos y las experiencias al igual que la interpretación que se hace de ellas, se realiza a través del lenguaje. Papalia, Wendkos y Duskin (2007) explican muy bien que, en los primeros años de la existencia, cuando los niños observan un objeto y lo señalan, las personas a su alrededor le indican la denominación de dicho objeto; es decir, lo nombran.

Ya se ha determinado la importancia cognitiva que esta capacidad tiene para el desarrollo del lenguaje, siguiendo a Lenneberg (1985). Al igual que el aprendizaje de la denominación de las cosas, es en la niñez donde se aprende la denominación de las unidades del tiempo que se usa el discurso. Unidades que no escapan del proceso de interpretación ligada muy de cerca a la capacidad de nombrar las cosas que los seres humanos usan para organizar la experiencia sensorial.

Una gran parte de las personas han experimentado situaciones en las cuales, ciertas 'ubicaciones temporales' provocan experiencias diferentes considerando las implicaciones contextuales ya mencionadas anteriormente: 'cerquita' para un campesino puede significar a una hora de viaje para un ciudadano o, por lo contrario, 'mañana' puede ser muy un momento muy lejano para un hombre que espera ansioso, el resultado de una biopsia que determinará su futuro y el de su familia.

Hay que considerar, además, que Maturana (1984) afirmó que las percepciones resultan de las condiciones propias de la estructura biológica y no de los rasgos de los agentes perturbadores del medio. Los sentidos no proporcionan una fiel representación de cómo son las cosas, solo nos dan cierta información sobre ellas: tamaño, peso, color, forma y muchas más que luego se les asigna un determinado nombre.

Cada una de estas condiciones genera, en cada persona, ciertas experiencias vinculadas a recuerdos (pasado), sensaciones (presente) o anhelos (futuro). Así, la interpretación es una pieza clave en la escucha de una situación dada y en la experiencia que se tenga de ella. Por lo que, hay que considerar lo que Echeverría (2003) señala con gran certeza, cuando afirma que el ser humano, al organizar las cosas a su alrededor intenta darles un sentido, asignarles un significado. La tendencia humana de la búsqueda de sentido se manifiesta en el lenguaje a través de la invención y adopción de historias sobre uno mismo y el mundo.

Entonces, el mundo interno, constituido por ideas, pensamientos, emociones, percepciones y muchos aspectos más, se conecta con el ambiente externo conformado por objetos y experiencias que generan ciertos estímulos, de tal forma que el ser humano construye y organiza su vivencia para que tenga un sentido para sí mismo y para los demás.



Posteriormente, cada uno narra a otras personas estos ‘significados’, en forma de historias y descripciones sobre el mundo y sobre uno mismo que se van conectando con las de las demás personas, lo cual conduce al segundo principio enunciado por Echeverría (2003) que indica: “no solo actuamos de acuerdo a cómo somos (y lo hacemos), también somos de acuerdo a cómo actuamos. La acción genera ser. Uno deviene de acuerdo a lo que hace” (p. 46).

Estas acciones, por supuesto, se describen a través del lenguaje, de ahí su función interpretativa que se manifiesta en el hilo temporal en el que cada uno vive y construye una historia válida y con sentido, para sí mismo y los demás. Echeverría (2003) lo recalca al afirmar que “puesto que ser humano es estar en un proceso permanente de devenir” (p. 37) y el lenguaje contribuye a la re-construcción continua que cada uno hace de sí mismo en ese transcurrir. Este proceso se realiza en relación con los demás, puesto que cada persona narra historias a las personas que le rodean.

Por ende, el lenguaje, generativo como se ha designado, que construye realidades, cuando se lo piensa como una posibilidad, se construye en una relación y, a la vez, las mantiene; es decir, que el lenguaje, es, en esencia, relacional; es un medio con el cual una persona entra en contacto con otra, se comunica con otra o como Watzlawick *et al.* (1995) lo señala muy bien, el lenguaje es la parte esencial de un proceso de intercambio de información al que se denomina comunicación.

El lenguaje abre o cierra ciertas posibilidades dependiendo de lo que se señale o escoja como relevante o incluso indique como importante, puesto que la vida es el espacio en el que los individuos se inventan a sí mismos. Se trata de un espacio de posibilidad hacia la propia creación; es un espacio autopoyético dirían Maturana y Varela (1984) y lo señalaría Echeverría (2003) en la ontología del lenguaje.

Además, Gadamer (1993) contribuye en la reflexión, al indicar que esta experiencia humana se narra en historias que se convierten en recuerdos propios sobre la vida, que se cuentan o relatan a otras personas:

... esto no quiere decir por otra parte que la palabra preceda a toda experiencia de lo que es y se añada exteriormente a experiencias ya hechas, someténdolas a sí. No es que la experiencia ocurra en principio sin palabras y se convierta secundariamente en objeto de reflexión en virtud de la designación, por ejemplo, subsumiéndose bajo la generalidad de la palabra. Al contrario, es parte de la ‘experiencia’ misma el buscar y encontrar las palabras que la expresen. Uno busca la palabra adecuada, esto es, la palabra que realmente pertenezca a la cosa, de manera que ésta adquiera así la palabra (p. 258).



Este modelamiento, esta construcción que el ser humano hace del mundo en el que vive y de su misma identidad es un proceso que se produce a través del lenguaje. Cuando dos personas conversan hablan el mismo lenguaje, lo cual es necesario para alcanzar una cierta comprensión del tema que traten y de las acciones y reacciones de cada una. Como lo expresan Joaquín y Ortiz (2016) “otros mundos pueden ser conocidos cuando se accede a su lenguaje particular: cuando existe expresión, es posible la comunicación y la comprensión” (p.169).

Sin embargo, cada persona también habla su propio lenguaje; razón por la cual, es necesario que un acuerdo se produzca para que haya comprensión mutua, ya que, en la conversación, las personas se trasladan al mundo representativo del otro, de tal forma que se da una alternancia, hasta el momento en que comienza el juego del dar y tomar, lo cual constituye la verdadera conversación.

Y en este proceso interaccional de intercambio en el lenguaje, la escucha es una parte esencial puesto que favorece el encuentro, la comunicación y la conversación. Sin escucha no habría interacción y el lenguaje, tal vez moriría en el vacío, razón por la cual, se va a abordar este elemento.

200



La escucha

Además del acto de emitir mensajes, analizado en el acápite anterior, existe la parte complementaria, correspondiente al acto de escucharlos. Este fenómeno, sin duda alguna, es primordial para que las relaciones se desarrollen: un simple deseo manifestado y expresado mediante el lenguaje, necesita ser escuchado, atendido para que algo se desenvuelva y logre la trascendencia que, por naturaleza, tiene consigo el mensaje en el proceso de la comunicación.

La historia de la humanidad también recalca, en muchas ocasiones, el impacto de una palabra que indica revoluciones importantes en ideas y concepciones, incluso en formas de comprender el mundo. Desde el ‘jeureka!’ de Arquímedes que movió el mundo con una palanca, pasando por el ‘¡Y sin embargo se mueve!’ de Galileo que sacó a la Tierra de su centro, hasta la lapidaria frase de Espejo ‘Mi pluma lo mató’ al enterarse de la muerte de García Moreno, presidente de Ecuador, en su período republicano, todas ellas indican momentos claves en la vida de los seres humanos que han sido marcados por una palabra o una frase que ha sido escuchada por otras personas y por ello, se sabe de ellas y de los eventos sucedidos.

Todas estas palabras y millones más que se pronuncian cada día a lo largo y ancho del planeta Tierra, en diferentes idiomas y con diversos

acentos, han llegado a otros oídos, han sido escuchadas y comprendidas en un determinado sentido; es decir, que existe alguien, en algún lado y en un momento determinado, que recibe el mensaje y capta su sentido.

Este proceso también se observa en los textos que resuenan desde tiempos antiguos y cuyas palabras llegan hasta el momento actual. De modo similar ocurre con los mensajes que se envían en redes sociales y que transmiten con gran facilidad lo que está ocurriendo, en ocasiones, en tiempo real, al otro lado del mundo. Los seres humanos escuchan también estos mensajes y tienen efecto, precisamente, porque hay personas que les prestan oídos.

En este punto, cabe hacer una diferencia interesante entre lo que se mira y lo que se escucha. Podría parecer vana tal tarea; sin embargo, se trata de algo fundamental puesto que lo primero, se ve, se capta a través de la mirada y lo segundo no, lo cual, sin duda alguna haría que el Pequeño Principito (Saint-Exupéry, 2009) exclame: “lo esencial es invisible para los ojos” (p. 26).

La vista, sin duda alguna es sumamente importante para conocer el mundo: sus formas, tamaños y colores. Sin embargo, Gadamer (1993, citado en Nieto, 2005) señala que cuando se escucha el mundo, entonces se lo interpreta, “es uno de los dones del oír, del saber oír que está en armonía con la escucha” (p. 18).

Se establece así, una diferencia radical entre lo que se ve y lo que se escucha. Lo primero llega a la vista y es captado por ella y, en un inicio, no requiere interpretación alguna, solo percepción. En cambio, lo escuchado, especialmente en lo que se refiere al lenguaje se acompaña siempre de este segundo nivel interpretativo.

Para que las palabras y el lenguaje tengan un efecto, deben ser escuchadas y comprendidas, Linares (1996) lo señala muy bien cuando menciona que toda narración es hecha por una persona para alguien más o como lo dice en su propio mensaje:

La tupida trama de narraciones en las que la familia de origen, la pareja y la familia de procreación se articulan con otros múltiples espacios relacionales, también significativos aunque generalmente menos trascendentes, constituye el armazón de la actividad relacional del individuo y, por tanto, de su vida psíquica. Admitiendo combinaciones muy diversas de identidad y narrativa, en ella caben goce y sufrimiento, capacidad de cambiar pero también funcionamiento redundante (p. 53).

Estos intercambios comunicacionales que se producen en un tiempo determinado también determinan la construcción del psiquismo hu-



mano. El lenguaje es relacional puesto que es el vehículo privilegiado para entablar un diálogo, pero también es la fuente imperecedera de muchos mal entendidos, de interpretaciones literales que pueden conducir a innumerables problemas.

Y para que esto se produzca, se requiere la presencia de alguien que escucha el mensaje, por lo que no se puede dejar de señalar la importancia de este proceso, que genera efectos positivos experimentados por todas aquellas personas que han narrado su historia a un escuchador atento y empático. De igual manera, un sinfín de dificultades aparece por el simple hecho de no escuchar las ideas y argumentos de otros. Cuántos conflictos se podrían obviar con el simple ejercicio de prestar oídos atentos a lo que una persona dice.

Los resultados positivos o negativos surgen, precisamente, del hecho de que el discurso ha sido atendido y entendido o, por el contrario, no se le ha prestado ninguna atención. El discurso se orienta siempre hacia alguien y los seres humanos buscan y desean encontrar a ese otro atento que escuche la narración de su experiencia, la valide y la reconozca, en la medida de lo posible, de tal forma que se dé valor al relato.

Al hacer esto, Watzlawick *et al.* (1995) sostiene que también se valida a la persona que tuvo la experiencia, por el hecho de escucharla, o como lo indica en sus propias palabras:

La base de la convivencia humana es doble y, sin embargo, una sola: el deseo de todos los seres humanos de que los otros les confirmen como lo que son o incluso como lo que pueden llegar a ser, y la capacidad innata de los hombres para confirmar de ese modo a sus semejantes [...] La verdadera humanidad solo se da allí donde esta capacidad se desarrolla (p. 21).

En consecuencia, la escucha no es solo el acto simple de captar un mensaje y decodificar el sentido en el que es emitido. El acto de escuchar conlleva un sentido más profundo e impactante para las relaciones humanas, puesto que ‘reconoce’ al otro como ser humano y lo valida en su presencia, narrativa, identidad y autenticidad.

Siguiendo a Echeverría (2003), se puede afirmar y coincidir con el hecho de que escuchar constituye el lado oculto del lenguaje, ya que la comunicación humana tiene dos facetas: hablar y escuchar y mucho se ha reflexionado acerca de la primera parte de este proceso; sin embargo, la escucha es algo que solo recientemente se le está prestando atención. Y esto sucede de tal manera, ya que el acto de escuchar saca a cada persona



de su propio pensamiento y racionalidad y la vuelve hacia el ámbito de lo compartido como lo señala Cepeda (2012).

El escuchar algo, implica necesariamente, el establecimiento de una comunicación que puede volverse diálogo y luego relación o como lo propone Cepeda (2012): “lo que saldrá de una conversación no lo puede saber nadie por anticipado” (p. 205). Esto introduce a cada persona, en un ámbito desconocido, se trata de un terreno intermedio en el cual, ambos participantes se encuentran y al hacerlo (se) comparten, lo que implica necesariamente la condición ética como marco contextual, en el cual se desenvolverá la comunicación y, por ende, la relación.

Nieto (2005) enfatiza el poder de la escucha como un componente ético esencial de las relaciones humanas:

... dar salida a la voz que se guarda en el mundo interior y particular de cada quien, es poner de relieve su sonoridad, generando sentido; pero primero, develando el territorio común entre lo propio y la extraño, que a su vez delimita la tensión valorativa establecida entre yo y el otro, y otorga al acto de hablar y escuchar un contenido ético inaplazable en la circunstancialidad que vincula decir y oír en un determinado momento (pp. 17-18).

203



Echeverría (2003) también afirma el componente ético del escuchar, ya que valida el hablar, puesto que se habla para alguien: “Cuando escuchamos, por lo tanto, escuchamos las inquietudes de las personas. Escuchamos el por qué las personas realizan las acciones que realizan” (p. 157). Ideas también compartidas por Cepeda (2012) al considerar que escuchar es el camino más adecuado para tener acceso al otro en su totalidad hablante y, no solo en el sentido que se manifiesta literalmente en el lenguaje hablado, si no en el modo más íntimo y profundo que es comprender al otro de manera integral y en la profundidad de su ser que, puede no ser expresado, pero que puede ser escuchado.

En esta reflexión, cabe recalcar que existe una diferencia fundamental entre el oír cotidiano y el escuchar comprensivo. El primero se practica muchas veces cuando se está ante la radio o la televisión; se trata de un oír sin entender lo que se dice, necesariamente; es como escuchar una canción en otro idioma. Pero de lo que se trata en el presente artículo es del ‘verdadero escuchar’ que Gadamer (2002) denomina como ‘comprensión’:

Oír y entender están tan estrechamente vinculados que toda la articulación del lenguaje se pone a contribución en la situación. No basta con los sonidos lingüísticos: también la gesticulación y todo lo demás tienen que confluír en una unidad convincente. Si falta esa unidad, no se entiende (p. 69).

Es así, que escuchar y comprender forman una unidad indisoluble: la verdadera escucha conduce a una auténtica comprensión y esto equivale a una apertura hacia el otro en la mayoría de sus dimensiones. En este punto es importante resaltar lo que se denomina como el ‘círculo hermenéutico’ en filosofía, particularmente desde la perspectiva de Gadamer (1993), por la cual el comprender trasciende la naturaleza misma de lo que comúnmente se entiende por escuchar.

El círculo hermenéutico se refiere a una regla formal; es decir, a una manera de proceder frente a los textos que se pueden o quieren comprender y que también podría ser aplicable a la escucha. Esta regla se traduce, de la manera más simple, así: comprender el todo desde las partes y estas a partir del todo.

Dicho de otra forma, es necesario escuchar la narración, toda ella, a partir de los múltiples episodios que la conforman, puesto que una narración, generalmente se organiza en un inicio, un desarrollo y un desenlace. De igual manera, es importante escuchar cada parte que da sentido a la narración entera.

Esta regla no es prescriptiva; es decir, no impone un ‘deber ser’; se trata más bien de una regla descriptiva lo que implica que dice lo que es y, al hacerlo de tal manera, se trata del modo más cercano a la comprensión que aparece cuando se establece una cierta forma de escuchar y no cuando esta se impone.

Cuando se escucha una frase, se la suele comprender en el marco de la narración entera, a la vez, que se comprende cada una de las palabras emitidas. Las dos direcciones del ejercicio comprensivo (el todo y la parte) siempre están conjugándose entre sí. Lo mismo ocurre cuando se comprende un texto, una película (otra forma de texto), entre otras maneras expresivas; es decir, que cualquier cosa se comprende desde la descripción que se hace.

Por lo tanto, el círculo hermenéutico se refiere a un rasgo ontológico, es un modo de presentación y concepción del ser humano; de acuerdo con el cual, cada uno sólo comprende lo que ya ha sido entendido y que ha sido expresado en el lenguaje. Esto conduce al hecho de que cada persona solo comprende y, en consecuencia, solo escucha, aquello que ya ha sido entendido, lo que ha sido legado en la tradición a la cual pertenece.

Este es el ‘modo de ser’ en el cual, además, cada uno escucha lo que forma parte de esta regla formal de comprensión (lo que es) y que, en este sentido, deja de serlo para convertirse en el modo común de expresarse del ser humano.



Por lo tanto, el círculo hermenéutico hace referencia al modo de ser de cada persona; de acuerdo con el cual, ella comprende y su ser se manifiesta también en este proceso. En esta situación compleja, queda recogida la historicidad de la existencia humana y se saca a relucir el hecho de que el ser humano está inscrito en una tradición histórica determinada.

El rasgo ontológico del ser humano es el círculo hermenéutico; de acuerdo con el cual, el sujeto es un ser que comprende: a los demás, a sí mismo y a lo que le rodea y, solo puede hacerlo a partir de lo que ya ha sido comprendido. Esta situación, saca a flote el hecho de que el ser humano es histórico, es decir, determinado por su pertenencia a una tradición.

Al plantearlo de esta forma, Gadamer (1993) quiere falsear la idea según la cual, la pertenencia a la tradición convierte a cada persona en mero prolongador de lo que ya ha sido. Esta es una manera de escuchar y entender la tradición supremamente estéril e improductiva. Al parecer, se asume la tradición como una suerte de carga pesada que no permite crear algo nuevo, abrir otros horizontes.

Sin embargo, existe otra forma de escuchar la tradición que no es ese peso que se arrastra, que hace lento el paso, que inmoviliza. Más bien, la tradición es la que contribuye a lo que cada uno es, y es así, porque cada ser humano pertenece a ella y, por tal razón, tiene una comprensión del mundo y tiene un mundo que se puede escuchar y transmitir en el lenguaje.

La tradición en sí misma no es una carga; es algo que potencia una nueva comprensión, siempre y cuando se escuche atentamente y cada uno sepa elaborar bien la relación entre tradición y ser humano. Si este vínculo es estéril, conservador, demasiado limitado; la persona se implica en una relación absolutamente nociva (también característica Nietzscheana) que impide comprender. Sin embargo, cuando la relación es dinámica, crítica, activa y se la escucha permanentemente como tal; entonces, permite comprender cosas nuevas, abrir nuevos horizontes de comprensión.

Por lo anterior, Gadamer (1993) también aporta diciendo que los prejuicios no deben ser considerados como negativos en sí mismos, como lo creía la ilustración. Es, en los prejuicios en donde se sedimenta la pertenencia de cada persona a una tradición determinada, que no solo ha sido escuchada, sino que ha sido asumida como verdad.

Ser consciente de la determinación impuesta por la tradición a la que se pertenece y el impacto que tienen sobre cada uno, los aspectos más característicos de esta tradición, cuando es escuchada sin reflexión alguna; es la cuestión fundamental que sale a relucir a través de los prejuicios personales y que son la clara expresión de la pertenencia a dicha tradición que se ha escuchado y asumido sin más.



Por eso, ‘rehabilitar’ la tradición implica modificar los prejuicios que posibilitan una determinada comprensión, a la vez, que limitan un entendimiento más profundo y escucha verdadera del ser del otro; se trata así, de salvarse de una situación de desgracia con algo que todavía tiene ‘potencial’, al volver a cada ser humano capaz de escuchar y comprender de forma adecuada la tradición y cómo esta se manifiesta en el discurso de las personas.

Según Gadamer (1993), los prejuicios son la condición de posibilidad de la comprensión. Sin ellos no se comprende nada. Sólo, gracias a ellos, cada uno es capaz de comprender. En el prejuicio se condensa, se hace efectiva la pertenencia a una tradición, y esta hace posible la comprensión y ¿cómo lo hace?

El prejuicio puede convertirse en algo negativo cuando determina la escucha sin que la persona lo sepa; a sus espaldas, es dominada por el prejuicio que le impide comprender; por otro lado, Gadamer (1993) también afirma que no será posible desvelar un prejuicio mientras actúe constantemente y a espaldas de cada persona sin que ella lo sepa, sino únicamente cuando él es, por así decir, suscitado.

Un prejuicio se puede convertir en positivo cuando, de alguna manera, cada persona se escucha a sí misma y gana cierto nivel de conciencia respecto de la determinación que tiene por parte de ese prejuicio y ¿cómo se logra esa conciencia? Para que un prejuicio deje de determinar a una persona a sus espaldas y así dominarla e impedirle comprender no se tiene que hacer otra cosa sino ‘ponerlo en ejercicio’; es decir, dejar que el prejuicio surja, aparezca. En este momento deja de determinar ciegamente a quien lo manifiesta.

Y ¿cómo surge o aparece el prejuicio a la luz, de modo que uno se haga consciente de él? Esto sucede cuando algo suscita la atención de cada uno; no hay comprensión sin que algo llame, particularmente, la atención y esta es convocada por aquello que es diferente: es algo ‘otro’, algo distinto, algo nuevo lo que llama la atención y lo hace porque es distinto, no familiar, extraño y esto impulsa a escuchar y a la búsqueda de comprender.

Para detener la mirada y para orientar los oídos hacia algo, es porque eso que llama la atención, destaca en medio de los demás o de lo demás y esto ocurre, porque, en el fondo de ese algo, hay ciertos rasgos nuevos, fuera de lo ya conocido, que hacen que se destaque, que requiera ser escuchado y comprendido. Y sólo porque aparece como ‘otro’ es que se busca comprender.



Si se confunde con lo ya conocido, si ya no hay contraste, no hay tensión; si ya no hay algo que se distinga pues, simplemente, ni siquiera se busca comprender y esto no depende de la persona, ya que hay algo que viene del acontecimiento, que pertenece al plano del puro acontecer y, por lo tanto, no depende de la acción de la persona, sino que simplemente ocurre.

El sujeto que escucha y comprende no es un individuo que tiene dominio o control sobre lo que comprende; así como tampoco tiene completo control sobre el instrumento que usa para comprender lo que acontece y que, en ciertos casos, pasa por escuchar la experiencia y sus características. El sujeto que aquí comprende es el resultado de una serie de determinaciones que, más allá de su propio control, lo constituyen como tal; se trata de un sujeto histórico, determinado por esta y que sigue ejerciendo un efecto que no se puede dominar totalmente, ni convertir de ninguna manera en un objeto, ni de conocimiento ni de utilización metodológica.

Cuando se comprende algo, en cada persona ocurre una leve modificación, que no podía ni prever (presentir) ni controlar completamente; se trata de un 'acontecimiento' que trae consigo la posibilidad de comprenderse mejor a sí mismo, en la medida en que, gracias al acontecimiento sale a la luz lo que determina a cada uno y al acontecer esto, lo que sucede, deja de hacer de cada uno, una simple extensión de su poder de determinación.

Cuando se comprende es porque algo ha llamado la atención y la persona se ha detenido a escucharlo, no ha pasado de largo, se ha quedado retenida porque sobresale respecto de algo familiar ya conocido, ya juzgado y eso no depende de la persona. Lo que atrapa la atención es eso que ejerce un poder parcial sobre uno y es a lo que se presta atención y escucha.

Nunca se comprendería algo si ese entendimiento no va de la mano con una autocomprensión. Cuando se discierne algo, tal comprensión no puede ocurrir sin los prejuicios, ocurre gracias a ellos puesto que son los que determinan, no solo lo que comprendo (en su alteridad), sino que salen a flote esas ideas que, en el fondo, son lo que uno mismo es; por lo tanto, cada uno se comprende a sí mismo también.

Este momento de comprensión de uno mismo no tiene que llevar a pensar que ese entendimiento tiene un momento de plena y absoluta conciencia de sí. Gadamer (1992) expresa que esta comprensión de sí mismo es una tarea infinita e inacabable; siempre puede haber nuevos acontecimientos que saquen a flote determinaciones de las cuales uno no es plenamente consciente y por lo tanto, no se puede dominarlos plenamente.



Aquí se refleja profundamente el carácter histórico infinito del ser humano. Siempre está determinado de un modo que no puede ser objeto de plena conciencia. Siempre hay un efecto histórico que hace de cada uno lo que es y que no se puede, de ninguna manera, convertir en un objeto de conocimiento objetivo.

La historia en el ser humano es un estado de apertura constante al evento, al acontecimiento, a lo que no está prescrito, no está previsible, no es controlable. No hay existencia humana que no se dé en un tiempo histórico y culturalmente determinado. La existencia humana es pura historicidad, es pura finitud y de lo que se trata aquí, es de ser 'fiel'; es decir, mantenerse en la idea de que hay estos eventos que sobrepasan a cada ser humano y que no se puede, simplemente, dominar, cual sujeto soberano capaz de poner límites, a todo lo que acontece y así intentar controlarlo.

Aquí hay una crítica profunda de la hermenéutica a la noción de sujeto moderno. Por el contrario, el sujeto hermenéutico es histórico y finito; abierto al acontecimiento conducido por lo otro diferente a él y que se le aparece cuando es incomprensible. Esto, llama la atención de alguien y entonces, se volverá motivo de escucha y de intento de comprensión.

El sujeto hermenéutico como ser histórico, es activo no pasivo, crítico, pero no reniega de su pertenencia a la tradición, sino que hace de dicha pertenencia la condición de posibilidad para ser lo que es. Esta experiencia de círculo hermenéutico es de carácter ontológico (describe el modo de ser del ser humano, histórico) y no metodológico.

Por otro lado, se sabe que la comprensión según lo planteado por Dilthey (1994) es una "capacidad de (re)conocer una interioridad considerando los signos externos" (p. 322) pero cuando esta comprensión asume una tarea hermenéutica según lo planteado por Gadamer (1992) incluye siempre una dimensión reflexiva puesto que "la comprensión efectiva requiere la explicitación del componente inconsciente de una operación de conocimiento" (p. 122).

Se trata, en consecuencia, de alcanzar una comprensión auténtica de uno mismo y de los demás, por lo que, Gadamer (1992) afirma finalmente que la verdadera cuestión en juego es que "la comprensión no se puede concebir como una actividad de la conciencia comprensiva sino como un modo de acontecer mismo del ser" (p. 125) y este concepto adquiere con Heidegger su historicidad.

Si la comprensión es una forma en la que acontece el ser es porque se trata de una forma de apertura. El Dasein comprende el mundo tanto en sus hechos como en sus significados. Se trata de una posibilidad de 'poder ser en el mundo', es decir, es, esencialmente un proyecto que



corresponde a cierta visión que el Dasein tiene sobre sí mismo y sus potencialidades, lo que implica, necesariamente, que el Dasein tiene acceso a sí mismo y posibilidades de (re)descubrirse.

De esta manera, la comprensión se desarrolla en una explicación que el Dasein hace de sí mismo en el mundo y de sus capacidades para seguir en él. Según Berciano (1991) se trata de una ‘explicación’ que “pone de manera explícita el ente, comprendiéndolo ahora “como algo” dentro de un mundo como totalidad de relaciones” (p. 66).

El comprender, entonces, está determinado por las relaciones y el contexto en el cual, cada persona se desenvuelve; añadiendo además, como lo dice Heidegger (1953) que: “el comprender es siempre un comprender afectivamente templado” (p. 146), lo cual requiere de una escucha atenta para percibir y estar atento a la percepción de los afectos que surgen acompañando determinada vivencia, ya que con la comprensión surgen otras dos condiciones mencionadas por Berciano (1991) y que son concomitantes con ella: el encontrarse y el habla, gracias a las cuales se manifiesta la apertura existencial del Dasein.

La comprensión se expresa en el habla, en la cual, el Dasein se expresa a sí mismo y también se descubre cómo ser, como ser que se expresa y como puede ser. Cuando el ser ha descubierto al ente intramundano y lo comprende, es que ha alcanzado un ‘sentido’. Berciano (1991) lo expresa muy bien al afirmar:

Sentido es aquello en lo cual se detiene la comprensibilidad de algo [...] es el hacia dónde del proyecto se estructura por el tener, por el ver, por el comprender previos, a partir del cual, algo se hace comprensible como tal (p. 71).

El otro modo que caracteriza la apertura existencial es el ‘encontrarse’: aquí el Dasein se conoce a sí mismo en su facticidad y también en su temple o en su estado de ánimo; este encuentro, a la vez, indica su responsabilidad de tener que ser. Según Berciano (1991), el modo característico de este nivel es el temor, especialmente por sí mismo: “el temor es algo privativo, que ofusca y hace perder la cabeza” (p. 65).

Gracias a la correlación entre encuentro, comprensión y habla se da paso a la posibilidad de la ‘apertura existencial’ que, según Heidegger (1953) implica un ‘co-estar’; es decir, una coexistencia con otros que facilita el mutuo conocimiento y posibilita el abrirse o cerrarse frente a ese mismo mundo y los otros; esta mutua comprensión:

Originariamente posibilita y constituye la relación con los otros. Ese fenómeno, llamado, de manera no precisamente feliz, “*Einfühlung*” [“em-



patía”, “endopatía”] debería, en cierto modo por primera vez, tender ontológicamente el puente desde el propio sujeto, dado primeramente solo, hacia el otro sujeto, que empezaría por estar enteramente cerrado (p. 128).

Este conocimiento recíproco depende, en gran medida, de que el propio Dasein se conozca a sí mismo y, en calidad de ser-en-el-mundo, encuentre su condición de posibilidad antes que su carácter real, de alcanzar la apertura existencial; se trata de un constante devenir y trascender en sí mismo y frente al mundo; es decir, la apertura existencial viene del puro acontecimiento, pertenece a este plano y no depende de la persona.

Según Berciano (1991), el Dasein es, en esencia, apertura, la cual está señalada en el prefijo “Da” indicando que: “la apertura que se da en el Dasein es la apertura del ser, el cual pertenece también al Dasein” (p.65). La apertura en condición de arrojado implica que los estados de ánimo simplemente ocurren como una condición básica del Dasein y de estar en el mundo; entonces, la disposición afectiva es un modo característico de apertura en la cual, el Dasein queda abierto a sí mismo *antes* de todo conocimiento y querer.

Esto implica que las emociones son el modo más básico y primario de contacto consigo mismo y con el mundo. Heidegger (1953) también lo afirma del mismo modo, cuando señala:

Y sólo por pertenecer ontológicamente a un ente cuyo modo de ser es el del estar-en-el-mundo en disposición afectiva, pueden los “sentidos” ser “tocados” y “tener sentido para”, de tal manera que lo que los toca se muestre en la afección. Eso que llamamos afección no podría tener lugar ni siquiera como efecto de la máxima presión y resistencia, y la resistencia misma quedaría esencialmente sin descubrir, si el estar en el mundo en disposición afectiva no se encontrase ya consignado a la posibilidad, bosquejada por los estados de ánimo, de ser afectado por el ente intramundano (p. 141).

De esta reflexión, se desprende que el ser está en el mundo en disposición afectiva y que esta es una forma de apertura existencial que, como se ha dicho anteriormente, se expresa a través de la comprensión, el encontrarse y el habla. La apertura del Dasein está en relación muy cercana con la naturaleza de la disposición afectiva que se convierte en su constitutivo existencial. Gracias a esto, los sentidos pueden ser ‘tocados’ y, en consecuencia, el mundo, los otros y el ser mismo adquieren un sentido, son comprendidos y luego expresados en el habla.

Para que esto sea posible, se hace necesario un encuentro. El Dasein, que es disposición afectiva, que se encuentra en modo de apertura



existencial se halla en un encuentro existencial que tiene, como requisito fundamental, la alteridad. Esta condición, según Nieto (2005) crea la necesidad de disponer:

De un territorio intersubjetivo para el sujeto, territorio de diálogo y de discurso; terreno instaurado por el autor como pilar de la estructura del ser, posibilidad de permanente intercambio, entre lo que es y lo que está en vía de ser (p. 20).

Este territorio de diálogo y discurso, por un lado, se construye en el lenguaje que expresa las emociones, que muestra al ser mismo y a los otros lo que cada uno es, piensa y siente y, por otro lado; se sostiene en la escucha comprensiva que uno hace de sí mismo, del otro, del mundo en sus más pequeños detalles y sin lo cual, la construcción no sería posible.

Por lo tanto, el habla, la escucha y la comprensión son esenciales en la apertura existencial del Dasein y así, aparece el segundo elemento de la ecuación porque ese otro es el mundo o el Otro simplemente que también escucha lo que uno quiere decir o de quien también se escucha lo que desea expresar. Echeverría (2003) lo señala muy bien cuando afirma:

Para escuchar debemos permitir que los otros hablen [...] Quienes saben escuchar son buenos constructores de narrativas, buenos productores de historias. Los que saben escuchar no aceptan de inmediato las Historias que les cuentan. A menudo las desafían. No se satisfacen con un solo punto de vista. Están siempre pidiendo otra opinión, mirando las cosas desde ángulos diferentes. Como tejedores, producen historias que, paso a paso, permitirán ir distinguiendo con mayor claridad las tramas del acontecer (p. 158).

Ya que escuchar es oír más interpretar como lo señaló Cabrera-González (2010) y esto se convierte en un proceso continuo de re-creación y reformulación de lo dicho para la construcción de historias posibles en las que se entremezclan las ideas de uno con los pensamientos de otro.

La historia no es algo que una persona cuenta en la soledad de su discurso; es algo que se construye como un entramado de narraciones, constituido por los relatos de muchas personas a lo largo del tiempo. Es por esta razón que el acto de escuchar tiene un principio ético como lo señala Echeverría (2003) y que es:

El respeto mutuo, en aceptar que los otros son diferentes de nosotros, que en tal diferencia son legítimos y en la aceptación de su capacidad de tomar acciones en forma autónoma de nosotros. El respeto muto es esencial para poder escuchar. Sin la aceptación del otro como diferen-



te, legítimo y autónomo, el escuchar no puede ocurrir. Si ello no está presente solo podemos proyectar en los otros nuestra propia manera de ser. En vez de hacer eso, cuando escuchamos nos colocamos en la disposición de aceptar la posibilidad de que existan otras formas de ser, diferentes de la nuestra (p. 170).

Entonces sin la aceptación del 'otro' en su calidad de diferente a uno mismo y que tiene una narración que hacer, el acto de escuchar se vuelve totalmente imposible. Es, en esta básica consideración dialéctica, en esta tensión yo-otro, que el escuchar se vuelve posible cuando se consume y se consolida la idea de que el otro tiene una historia diferente a la mía que puede ser contada y de ahí, emerge de forma clara y precisa la ética de la relación.

Esta es la esencia de la apertura existencial planteada por Heidegger puesto que es la condición más básica y esencial del ser humano como Dasein; es decir, como ser-en-el-mundo, para lo cual, es esencial escucharlo y para alcanzar una comprensión adecuada de este proceso, cada uno debe mostrar una condición de apertura que facilite la recepción del otro en cuanto tal, como diferente a uno mismo.

La aceptación del otro como diferente y legítimo es un elemento básico de la escucha y del intercambio entre personas a través del lenguaje. Echeverría (2003) recalca que, si se produce un rechazo, la capacidad de escucha se ve disminuida y afectada considerando, además, que cada persona escucha a partir de dos ámbitos entremezclados: los valores, principios e ideales que cada persona ha construido sobre sí mismo y que, además, se entremezclan con el trasfondo socio-histórico.

Esta postura también es sostenida por Nieto (2005) puesto que el discurso de cada persona (y, también la escucha que es capaz de hacer) será el producto de la síntesis particular que cada individuo ha realizado del momento histórico particular que vive y que le facilita cierto nivel de comprensión sobre las situaciones y los problemas y la propia individualidad. Este autor, añade además que escuchar es un acto complejo y en términos éticos implica un 'querer oír al otro' que implica una forma particular de ser y de ser junto al otro.

La escucha, al ser un acto complejo, plenamente volitivo y altamente desiderativo puesto que alguien debe 'querer escuchar' para hacerlo, requiere de un contexto adecuado en el cual llevarse a cabo. Las grandes urbes con el caos de su tráfico y la mezcla de mil y un sonidos que se emiten en toda su extensión, parece que no ofrecen las condiciones para la escucha atenta, razón por la cual, el silencio quizá sea mucho mejor.



De igual manera, para escuchar es necesario estar en un estado emocional de tranquilidad y aceptación, requisito indispensable si se desea escuchar y comprender. Cuando una persona está ofuscada por la rabia o la angustia, el acto de escuchar se vuelve más difícil.

De la misma manera, la escucha es un acto de demostrar confianza porque existe una apertura original a las ideas del otro incluso cuando no se esté de acuerdo con ellas. Sin embargo, dejar de escuchar cierra la puerta de la comunicación y no es posible entablar un diálogo fructífero.

Finalmente, la escucha está en íntima relación con la propia historia del sujeto. Cuando en la vida de una persona hubo alguien que la escuchó con afecto y empatía, con gran seguridad demostrará lo mismo hacia los demás.

Conclusiones

213



Luego de presentar la reflexión que antecede, es posible establecer las siguientes conclusiones:

El lenguaje es un mediador importante de las relaciones humanas. Requiere la conjunción de elementos físicos, cognitivos y relacionales para su producción y comprensión y solo puede ser entendido en el contexto socio-histórico en el cual surge, por lo que está vinculado a procesos propios de cada grupo humano que lo usa.

El ser humano construye historias que se desarrollan en un tiempo definido. Se trata de un tiempo fluido que se desenvuelve en forma de una experiencia en la que el presente se transforma rápidamente en pasado y conduce a cada persona, hacia un futuro desconocido.

La escucha es un esfuerzo de alteridad importante; es el opuesto complementario del habla y requiere una apertura existencial importante que facilita un acercamiento al otro en su totalidad bio-psico-socio-cultural e histórica.

La escucha está vinculada con la comprensión, de tal forma que no es posible entender la una sin la otra, si se desea hacer referencia a una escucha verdadera que facilite la construcción de diálogos productivos entre seres humanos diferentes y reconocidos como tales.

Esta capacidad está íntimamente ligada con la historia de cada ser humano que se liga con la de los demás, en un intercambio de ideas y argumentos que consolidan la relación y el intercambio que puede ser ético cuando prima el respeto y la conciencia de la alteridad y como esta se desenvuelve en la vida de cada uno.

Bibliografía

- BALBI, Juan
2004 *La mente narrativa. Hacia una concepción post-racionalista de la identidad personal*. Oviedo: Paidós.
- BERCIANO, Modesto
1991 *Superación de la metafísica de Martín Heidegger*. Oviedo: S. Publicaciones.
- BATESON, Gregory
1998 *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación Revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- CABRERA-GONZÁLEZ, Ada
2010 Vínculo lenguaje-contexto y su importancia para la comunicación del futuro ingeniero. *Ingeniería Mecánica*, 13(3), 1-8.
- CARRERA, Beatriz & MAZZARELLA, Clemen
2001 Vygotski: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- CAMPILLO-VALERO, Domingo & GARCÍA-GUIXÉ, Elena
2005 Origen y evolución del lenguaje. *Revista de Neurología*, 41(1), 5-10.
- CEPEDA, Margarita
2012 *En torno a una ética de la escucha*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- CHERNYAKOV, Alexei
2002 *The ontology of time: Being and Time in the Philosophies of Aristotle, Husserl and Heidegger*. Rusia: Springer-Sciences.
- DILTHEY, Wilhelm
1994 *Obras de Wilhelm Dilthey VII: El mundo histórico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ECHEVERRÍA, Rafael
2003 *Ontología del lenguaje*. Chile: Comunicaciones Noreste.
- ESCUADERO, Adrián
2007 Hacia una fenomenología de los afectos: Martín Heidegger y Max Scheler. *Thémata. Revista de Filosofía*, 365-368.
- GADAMER, Hans-George
1992 *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
1993 *Verdad y Método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
2002 *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Trotta.
- HEIDEGGER, Martín
1953 *Ser y tiempo*. Tübingen: Max Niemayer.
- HELD, Klaus
2009 Fenomenología del “tiempo propio” en Husserl y Heidegger. *La Lámpara de Diógenes, Revista de Filosofía*, 18(19), 9-29.
- HUSSERL, Edmund
2002 *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Madrid: Trotta.
- JOAQUI, Robles Darwin, & ORTIZ GRANJA, Dorys Noemy
2016 *Lenguaje y hermenéutica: implicaciones para la docencia*. Quito: UPS.
- LENNEBERG, Eric
1985 *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.



- LINARES, Juan Luis
1996 *Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós.
- LURIA, Alexander
2000 *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor Dis.
- MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco
1984 *El árbol del conocimiento*. Chile: Lumen Humanitas.
- MOLINA, Montserrat
2008 *Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación*. Universidad Autónoma de Barcelona, 1-20.
- NIETO, Judith
2005 Hablar y escuchar: dos acciones inscritas en el acontecer Filosófico-político. *Reflexión Política*, 7(13), 16-25.
- PAPALIA, Diane, WENDKOS, Sally & DUSKIN, Ruth
2007 *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- REEDER, Harry
2011 *La praxis fenomenológica de Husserl*. Bogotá: San Pablo.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine
2009 *El Principito*. Barcelona: Salamandra.
- SEARLE, John
2008 Situar de nuevo la conciencia en el cerebro. En M. Bennett, D. Dennett, P. Hacker y J. Searle, *La naturaleza de la conciencia. Cerebro, mente y lenguaje* (pp. 121-155). Barcelona: Paidós.
- WATZLAWICK, Paul, BEAVIN, Janet & JACKSON, Don.
1995 *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.



Fecha de recepción de documento: 10 de diciembre de 2018

Fecha de revisión de documento: 20 de febrero de 2019

Fecha de aprobación de documento: 25 de abril de 2019

Fecha de publicación de documento: 15 de julio de 2019

LA (RE)INVENCION DEL PASADO COMO GESTO DE (DES)COMPOSICIÓN DE LA PEDAGOGÍA

(Re)invention of the past as a gesture to (de) compose Pedagogy

FRANCISCO RAMALLO*

Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar de Plata/Argentina
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Mar del Plata/Argentina
franarg@hotmail.com
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4611-3988>

Forma sugerida de citar: Ramallo, Francisco (2019). La (re)invención del pasado como gesto de (des) composición de la Pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2), pp. 217-236.

* Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina), se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en las cátedras de Problemática Educativa y Teoría de la Educación. Se graduó de Doctor en Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario, 2017), Magíster en Estudios Étnicos y Africanos (Universidad Federal de Bahía, 2016), Magíster en Historia (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015), Profesor en Historia (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2011) y Licenciado en Historia (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2012), Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015) y Especialista en Educación y TIC (Instituto Superior de Formación Docente N°19, 2016). Realizó estudios postdoctorales en la Universidad Federal de Pernambuco (Brasil, 2018) y numerosos intercambios en el exterior: Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil, 2019), Universidad Federal de Amapá (Brasil, 2018), Universidade Nova Lisboa (Portugal, 2015), Universidad de Sevilla (España, 2012) y Università per Stranieri di Siena (Italia, 2009). Es becario postdoctoral de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) con un proyecto en el que estudia el lugar de los afectos y afectaciones en la composición del campo pedagógico en Argentina, a partir de valorizar otros registros (auto) biográficos respecto del lingüístico — corporalidades, estéticas, poéticas de saberes, fotografías y obras artísticas.

Resumen

El registro del pasado en la educación suele olvidar su potencia pedagógica, construyendo paradójicamente relatos fosilizados y nostálgicos. Sin embargo el cruce matricial de la investigación narrativa y la pedagogía crítica convoca a componer historias que vigorizan y habitan un pasado más sensible y amable con la vida. En este texto se propone perturbar las perspectivas clásicas de la Historia de la Educación con la intención —siempre parcial, fluida, y provisoria— de intervenir en la colonialidad y la normalización de la legitimidad de ‘el’ relato educativo. Particularmente el objetivo aquí es (re)inventar un pasado —el del bachillerato argentino—, a partir de una metodología de investigación narrativa —que pondera tanto los datos del campo como las reflexiones sobre qué se realiza con ellos—; trasgrediendo sus formas e invirtiendo su enunciación como un modo de propiciar gestos que se encaminen a lo que aquí se denomina (des)composición de la pedagogía. Preocupación que deviene en primordial para dejar de interpretarla apenas como ciencia social que estudia la educación, pues de ese modo suele quedar relegada a su uso sistémico, técnico y disciplinar. Las historias recogidas del bachillerato argentino, además, la dislocan de su noción clásica para intentar comprenderla como una narrativa en la que se verbalizan relaciones humanas de educación en un sentido extendido y vital. En síntesis activan un poder discursivo como condición para restaurar otros modos de conocer, ser y saber.

218



Palabras clave

Colonización, escuela secundaria, historia de la educación, investigación, pedagogía, reinención.

Abstract

The processes of recording the past in education commonly forget their pedagogic power, thus paradoxically contributing to nostalgic, fossilized accounts. However, the matrix junction of narrative research and critical pedagogies fosters the composition of stories that invigorate and inhabit a more sensitive past —one which is more polite towards life. We hereby aim at disturbing the classical perspectives of History of Education with the partial, fluent and provisional intention of intervening in coloniality and the normalization of the legitimacy of “the” educational narrative. Specifically the objective is a (re) of a past —the past of Argentinian high schools— from a methodology of narrative research —which weighs both the data of the field and the reflections on what is done with them—; by the abolishment of its forms and the inversion of its enunciation as a means to fostering gestures leading to what we call a (de) composition of pedagogy. Preoccupation that becomes paramount to stop interpreting it as a social science that studies education, because in this way it is usually relegated to its systemic, technical and disciplinary use. The stories collected from the Argentinian high schools, dislocate it from its classical notion to try to understand it as a narrative in which human relations of education are verbalized in an extended and vital sense. In short, they activate a discursive power as a condition to restore other ways of knowing, being and knowing.

Keywords

Colonization, high school, history of education, narrative research, pedagogy, reinvention.

Introducción

*El porvenir es tan irrevocable
como el rígido ayer. No hay una cosa
que no sea una letra silenciosa
de la eterna escritura indescifrable
cuyo libro es el tiempo.
(Jorge Luis Borges, "I King")
—para una versión del libro de las mutaciones—.*

*Estamos en un tiempo en que debemos ser creativos porque
las narrativas que de algunas manera nos ha legado el pasado,
no han servido, no trajeron los resultados que queríamos.
(Silvia Rivera Cusicanqui en Souza Santos, 2015, p.112).*

Los relatos sobre el pasado del bachillerato argentino —sobre todo de la primera mitad del siglo XX— suelen ser nostálgicos¹. Anquilosados y fosilizados en viejos tiempos, pese a las heridas hoy imposibles de ocultar por los gritos, llantos y sonrisas de nuestras sociedades bastardas, continúan componiendo —incluso celebrando— la pretensión colonizadora y normalizadora de la modernidad eurocentrada que aún habita dolorosamente nuestras mentes y cuerpos.

Las diferentes escrituras de lo que puede ser reconocido como la Historia de la Educación componen un extenso y variado arco cuyos límites podrían establecerse entre los relatos que asumen el análisis histórico como una reconstrucción de hechos reales —mediante un riguroso trabajo con fuentes documentales y una profunda fe en el saber científico occidental— y aquellos que más allá de lo ocurrido intervienen los textos viviendo en y con esos pasados, creyendo que no es suficiente contar historias ni tampoco interpretarlas. Estos últimos aspiran a componer un pasado que posibilite vivir nuevas experiencias y recoja el para qué de las historias en la educación —expandiéndose sobre todo sus sentidos pedagógicos—.

En el caso de los modos de relatar el pasado del bachillerato argentino, teniendo en cuenta el recorte temporal de la primera mitad del siglo XX, se podría señalar que al menos existen tres enunciaciones (Ramallo, 2017a). Estas si bien se diferencian conceptual, metodológica, epistemológica y ontológicamente, en algunas ocasiones podrían superponerse y no podrían totalizarse a una taxonomía progresada y autoarrogada.

El primero —en orden cronológico— resalta los rasgos fundacionales de los colegios nacionales en Argentina, en la necesidad de legitimar estas instituciones y celebrar la modernidad eurocentrada que proclamaba en su tarea civilizatoria y patriótica el naciente estado —en el enton-



ces recientemente delimitado y ocupado territorio—. Sus características se enmarcan, entonces, en la reproducción y consolidación del discurso estatal/oficial en la ampliación del conocimiento positivista y la dominación blanca frente al salvajismo original de los recién llegados inmigrantes europeos analfabetos y los poquísimos sobrevivientes de los pueblos indígenas y afrodescendientes, despojados de privilegios y amenazados cotidianamente. Los textos que aquí podrían citarse, iluminados por la máxima expresión de la salvadora razón occidental, expresan violentamente el miedo a la juventud y el desorden en una apología a la obra fundacional del presidente Bartolomé Mitre².

Los primeros libros sobre la historias de la educación en Argentina —principalmente con una perspectiva institucional— e incluso los textos de los pedagogos de aquél entonces podrían ubicarse aquí, quizás la obra más consagrada al respecto sea el libro *Bachillerato y formación juvenil* que Juan Mantovani escribió en 1940. Aunque también se emparentan los numerosos historias institucionales que se escribieron y aún se escriben a lo largo y lo ancho del país, comúnmente a manera de homenaje a la ‘gesta patriótica’ de la escolarización argentina. Además contribuyen a este cuadro los fundamentos de leyes curriculares —con algunas excepciones- y diversos documentos del Estado (en sus diferentes órdenes nacional, provincial y municipal) que incluso de nuestros tiempos celebran la tarea civilizatoria, nacionalista y elitista desarrollada en el bachillerato argentino³.

Otro relato, más tarde en el tiempo, podría reconocerse a partir de algunos de los textos clásicos de la profesionalización del campo de la educación como ciencia social en Argentina. Principalmente desde los años ochenta a partir de las investigaciones de reconocidos referentes —académicos y funcionarios públicos de la educación— como Juan Carlos Tedesco, Adriana Puiggrós o Inés Dussel⁴. Sin desmerecer estas iniciáticas y fecundas investigaciones su rasgo común, tal vez por sus pretensiones de generalización y perspectivas de estudios, es la mirada desde arriba que suelen fomentar lecturas a priori —cuando no prejuiciosas—. En efecto se identifica que estas lecturas ‘críticas y científicas’ casi inconscientemente reproducen lugares comunes, como por ejemplo definir a los estudiantes de los colegios nacionales por su sexo masculino y miembros de las elites o identificar una formación únicamente enciclopedista que aniquila la capacidad de acción de los sujetos⁵.

En tercer lugar desde las historias locales, la diferencia cultural y sobre todo la emergencia de una pregunta pedagógica en el pasado es posible de ser advertido un relato ‘plural y contextual’, que desde el cotidiano recae en valorizar la diversidad de los discursos en relación al ba-



chillerato argentino y las diferentes prácticas que envuelven sus historias en nuestro presente. La variabilidad local, la aparición de sujetos silenciados y la emergencia de paisajes propios, recogen experiencias singulares que no olvidan su lugar de enunciación aunque sí su pretensión de generalización. Además se plantean en algunos casos escrituras que suelen enunciar una Historia de la Educación no sólo atenta a la consolidación del sistema educativo y su institucionalización, sino también a la legitimación del fracaso escolar de los desfavorecidos⁶.

La importancia de esta reflexión radica en la necesidad de descomponer la matriz disciplinar de la pedagogía compuesta desde un relato histórico nostálgico y fosilizado. Para ello, en un primer momento, se realiza una conversación entre el campo de la Historia de la Educación, la investigación narrativa y la pedagogía crítica. Conversación que deviene en un escenario para (re)inventar el pasado del bachillerato argentino, a partir de una investigación narrativa que es interpelada por la pedagogía crítica. Posteriormente, en un tercer momento, el pasado de la educación es tensionado en una gramática entre fósiles y gestos. Que finalmente, en la conclusiones, ponen en juego a la propia ficcionalidad de la pedagogía crítica, elogiando su descomposición.



La Historia de la Educación, la investigación narrativa y la pedagogía crítica⁷

En estas últimas formas de relatar el pasado —en algunos casos más radicalizados con respecto a ese arco al que se aludía inicialmente— se propone la (re)invención de los relatos instituidos, a partir de entramar otros momentos de emergencia, identificar diferentes puntos de fuga y reconocer inflexiones en los discursos normalmente aceptados y reproducidos en nuestros cotidianos. Desde el cruce y lugar matricial de la investigación narrativa y la pedagogía crítica las historias posibilitan vigorizar y habitar un pasado que sedimente gestos más amables y sensibles con la vida. En tanto que a partir de una pregunta narrativa y pedagógica, la Historia de la Educación se (re)invierte y se (re)inventa. Poco hace falta aclarar que la clásica Historia, deslegitima y anula lo vivido, en una representación del pasado —siempre subjetiva e incompleta— que se erige objetiva, retrospectiva y justificada en la distancia. Por el contrario habitarla desde la narrativa y la pedagogía crítica expande lo vivido, lo imaginado y lo afectivo, la vulnera en transformaciones, inconsciente de sus sucesivas manipulaciones y susceptible de permanecer latente durante largos



períodos como así también de bruscos despertares. Lejos de aseverar ‘el relato histórico, la narrativa y la pedagogía crítica interpelan los usos y los sentidos del pasado en nuestro cotidiano e inmediatez.

La pedagogía crítica, tal como las significamos en este acto enunciativo, comparte la vocación por el agenciamiento epistémico-político desde la exposición de las condiciones de opresión y la complicitad de las instituciones sociales en la perpetuación de la colonialidad y la normalización. Se extiende en un movimiento que recoge historias y cosmogonías interrumpidas y rechazadas, mientras aventura horizontes amables para la vida humana. Al situar la mirada en la opresión pone nombre a las marcas de la colonialidad y desnuda un modo específico, preciso y próximo de poder en la historia. Asimismo la pedagogía crítica permite advertir los modos en que la empresa científica se ha servido de la legitimidad autoarrogada para asumir potestad sobre los modos de decir de los otros. En el terreno de la academia, estos señalamientos comprometen el cuestionamiento de las lógicas de biopoder que desde su campo controlan silenciosamente los cuerpos y las conciencias y exigen una vigilancia atenta y aguda para advertir espacios de posibles libertades.

De acuerdo a Freire (2005), Mc Laren y Kincheloe (2008) y Giroux (2018), la pedagogía crítica se presenta como locus para pensar lo educativo en términos políticos, tanto por la (re)inscripción del sujeto como actor y autor en las esferas públicas, como por el reconocimiento de que el atravesamiento del poder en la educación exige una perspectiva histórica para su comprensión y transformación. La apuesta de esta pedagogía registra en la actualidad un movimiento contundente hacia la ampliación de lo educativo más allá —e incluso por fuera y a espaldas— de las escuelas para advertir y volver objeto de escrutinio al resto de las agencias de producción cultural que pugnan por (re)instituir sentidos y monopolizar las tramas semióticas en el tejido social. Asimismo, se ocupan de la construcción de la hegemonía en el territorio discursivo, y de las resistencias e irreverencias de colectivos sociales (auto) organizados, decididos a participar de la arena pública en que se asumen decisiones que los afectan. Por tanto, siguiendo los planteamientos de Yedaide (2016), pueden ser comprendidas como prácticas de autorización discursiva, que proporcionan indicios socio-históricos potentes a la vez que inauguran posibilidades de restituir modos de ser y conocer relativamente despreciados.

La Historia de la Educación interpelada por la investigación narrativa y la pedagogía crítica advierte que los relatos sobre el bachillerato argentino tienen ecos en el presente. Están vivos en los viejos pasillos de las nuevas escuelas, en las memorias y en las experiencias de los suje-

tos que hoy los transitan, resuenan y sedimentan el presente, alimentan posicionamientos desde donde educar a los jóvenes de nuestro siglo. Al mismo tiempo que reconoce que las historias crean un espacio público en donde ejercen un trabajo con el pasado no reducido solamente al duelo por lo que ya no es, sino y sobre todo destinado a lo que puede ser y a lo que se puede hacer. Las historias en la pedagogía se proyectan, entonces, como horizontes de expectativas abocadas al debate público, como una acción narrada y capaz de suscitar tanto la imaginación narrativa como el estar dispuestos a no volver a la melancolía pasada. En efecto narrar pedagógicamente la historia es comprender la función política de la narrativa en el duelo de relatos, en una perspectiva de futuro cargada de un efecto liberador. Una pedagogía en la historia se aparta de la neutralidad científicista y aboga por una práctica democrática con implicaciones de carácter ético-político frente a los contextos inmediatos.

Entonces el pasado es interpelado por los usos de sus representaciones e intervenciones en nuestra inmediatez. Por tanto convoca a profundizar la interpretación de los relatos en Historia de la Educación y preguntarnos sobre los regímenes de verdad establecidos en este campo de conocimiento. En el cuestionar de la autoridad de los relatos oficiales, la pedagogía crítica apuesta a profundizar narrativamente la educación —en la línea propuesta por el pedagogo catalán José Contreras (2016)— compartiendo la idea de que la educación puede ser pensada y vivida en sí misma como un proceso propio de creación. En tanto que no queda expresada en “descripciones de hechos ni en interpretaciones de lo que ocurre, sino que apela a algo que no está en lo que pasó: más bien está en el modo de preguntar(nos) por eso que pasó y que remite a su sentido, su deseabilidad y su posibilidad” (p. 40).

Además para Contreras (2016) las cuestiones claves pasan por elegir qué historias narrar, qué preguntarse ante ellas y cómo componerlas para que la relación entre el relato contado y los interrogantes que despiertan puedan (con)vivir juntos; abriendo la historia más que cerrándola. A partir de la pedagogía crítica como lugar matricial en la comunidad académica que conformamos en el Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se profundiza la idea de que este tipo de investigación narrativa no sólo implica una metodología específica —como podría ser la utilización del enfoque biográfico/narrativo—, sino que además constituye otro modo de conocer, de saber y de ser. Una forma que es eminentemente política, al invertir la ecuación y remarcar que la investigación es un tipo de narrativa. Es por eso que no puede ser valorada únicamente en función de



sus procedimientos, sino en virtud de los fines a los que se orienta y los modos como su hacer construye o aniquila las posibilidades políticas en las personas. En palabras de Yedaide, Álvarez y Porta (2015) ello nos ubica en una disputa acerca del sentido de lo que es investigar y lo que debe esperarse de esta empresa.

En concurrencia con esta postura, la ciencia clásica queda cartografiada en el mapa más abarcador de las formas de colonización y normalización que aún hoy nos conforman, como hábitat primordial de nuestros cuerpos y mentes. Para Yedaide (2016) en plena disonancia y con coordenadas geográfico-temporales precisas que abrevan de campos académicos-culturales diversos, nuestro posicionamiento narrativo convoca a la posibilidad de nombrar y desconstruir agenciamientos políticos, en los cuales podamos autoarrogarnos una potestad discursiva a partir de actos de implicación con nuestra provisoria inmediatez.

En el abrazar de estas ideas se recuerda que en las ciencias sociales y específicamente en campo de la educación la llamada investigación narrativa posee una tradición tan rica como difusa, caracterizada por la defensa del estudio de los sujetos en sus propios contextos sociales e históricos —en oposición a las estructuras que lo determinan—. En una discusión sobre esta cuestión Chase (2015) planteó que a pesar de su notable emergencia, se podría reconocer que la investigación narrativa alude a metodologías múltiples que se encuentran en distintas etapas de desarrollo.

Asimismo entre ellas es factible identificar una tendencia a explorar nuevas ideas, métodos e interrogantes, cuya potencia radica en la consideración de los sentidos posibles que comunican los puntos de vista del narrador e incluyen (auto)reflexiones que destacan la importancia de contar tal narrativa. Por tanto, para Denzin y Lincoln (2011), recogen no sólo pensamientos e interpretaciones, sino también valorizaciones, emociones y vivencias (auto)biográficas que proponen un proyecto democrático comprometido con la justicia social en una ‘era de incertidumbre’.

Esta tendencia se inscribe en un desorden científico mucho más provisorio, menos autoritario y con mayor (auto)reflexión, a la vez que propone interrumpir procesos sociales opresivos. Aún más destaca formas creativas en la que los investigadores adaptan retazos del mundo, combinan piezas y se convierten en tejedores —tal como sugirieron Denzin y Lincoln (2011) a partir de metáforas como las de *bricoleur* y *quilt maker*—. El oficio de narrar, entonces, implica construir una trama en una combinación o montaje de imágenes —quizás como ocurre en el cine— en el que cada práctica interpretativa que se pone en juego hace visible un mundo a su propia manera.



Desde estas lecturas de la investigación narrativa se reconoce, además, la inestabilidad de lo enunciado siempre ligada a la fluidez de formas novedosas de pensar más cerca de quiénes se benefician con las acciones científicas. Y si bien aún queda mucho por delante en la revisión de la crítica social que propone la investigación narrativa, no ha sido poco su aporte a la ruptura de los grandes relatos de los paradigmas ontológicos/metodológicos únicos y abarcadores. En tanto que el foco en la subjetividad, la experiencia y la creatividad humana, condujo a valorizar los binomios oscurecidos del saber: razón/emoción, mente/cuerpo —o espíritu—, conocimiento/ignorancia, teoría/práctica, público/privado, normal/anormal, entre otros.

En esta conversación la investigación narrativa se vuelve clave para registrar historias que contrastan con los poderes discursivos y que son invisibles en las grandes narrativas —como el capitalismo, el racionalismo científico, la burocracia, el colonialismo, el patriarcado o el cristianismo—. Frente a la preocupación manifestada por Kathleen Berry (2008):

225



¿Dónde están las historias que revelan ejemplos personales y locales que indican dónde existe o no, en acción, la pedagogía crítica? las pequeñas historias sacan a la luz las luchas contra los sistemas establecidos de poder que se crean por medio del discurso y las prácticas inherentes de las grandes narrativas (p. 117).

En esta lucha por la representación en la historia y la pedagogía crítica desde los sujetos se podría intervenir, especialmente aquellos que se resisten a convertirse en objeto de una narrativa colonial y normalizadora. Por tanto se torna urgente asumir el agenciamiento político y narrar, en sentido de (re)inventar historias para el desaprendizaje y la emancipación de las conciencias. Para ello se asevera que cualquiera sea el relato del pasado, este debe ser puesto al servicio de lo que Segato (2015) llamó ‘las gentes’, para que recuperemos la autonomía que nos permita tejer los hilos de nuestra propias vidas.

(Re)inventar el pasado del bachillerato argentino

A partir de una investigación sobre los relatos del bachillerato argentino y la composición de una narrativa sobre las experiencias sensibles de diferentes sujetos en el Colegio Nacional de Mar del Plata (en adelante CNMDP) a modo de ejemplo y brevemente, se mencionan cinco perturbaciones que denuncian la necesidad de (re)inventar los relatos consagrados del bachillerato argentino.



En un primer aspecto al indagar la propia fundación del CNMDP, los documentos personales y las entrevistas demostraron que lejos de ser una instancia de consagración y expansión de estado nacional argentino, existió una historia conflictiva entre diferentes grupos locales que intentaron llevar adelante propuestas propias y alternativas —con respecto a las expresadas por la dirigencia central del Estado nacional—. Vanguardistas y oficialistas se enfrentaron entre los años 1914 y 1919 para la creación de esta institución, que demoró en su concreción a raíz de las demandas de un colegio vinculado al paisaje local y las necesidades de una población en su mayoría migrante y extranjera. Además lo más interesante de este proceso es que pese a la aparente derrota de la ejecución de una proyecto alternativo de colegio nacional, la propuesta fundacional rechazada continuo operando en la historia institucional y marcó variabilidades locales, como el doble ciclo lectivo —con aulas para los estudiantes visitantes en el verano— y un currículum altamente vinculado con la naturaleza marítima de la ciudad.

Sumado a ello al estudiar las biografías de los profesores y registrar sus prácticas de enseñanza se componen otras historias de la formación en el bachillerato. A través de las voces de los estudiantes entrevistados o de los registros de clases y trabajos en las aulas —conservados en el archivo del colegio analizado— perturbamos la lectura enciclopedista y antiexperimental, que a decir de algunos especialistas caracterizó la enseñanza del bachillerato. Estas otras enseñanzas remarcaron la experimentación pedagógica y otras propuestas de formación ocultas de los grandes relatos. Las pequeñas historias ilustran por ejemplo diferentes casos, como las lecciones/paseos por la ciudad en las clases de biología, un Gabinete de Psicología Experimental que en el año 1925 desarrolló una investigación protagonizada por adolescentes, la lectura frente al mar y a otros escenarios de la naturaleza que caracterizaron las clases de literatura o las vanguardistas lecciones de música entre la espuma y la sal de un poco común profesor de música.

En el mismo sentido se reconocen otros sujetos en esta formación. Otros estudiantes que demuestran que un colegio nacional —institución fuertemente definida para la formación de las futuras elites y de los sectores privilegiados— lejos de reproducir los círculos de los grupos sociales acomodados, en el contexto local un grupo de mujeres, ‘gringos’ e hijos de inmigrantes de variados orígenes sociales lograron convertirse en bachilleres. Nuestro argumento es que si bien el bachillerato se caracterizó por representar una enseñanza ‘tradicional’, ‘selectiva’ y ‘elitista’, en la práctica actuó como un espacio abierto y permeable al cual accedieron estudiantes de diferentes lugares en la escala social (o al menos de sec-

tores sociales más amplios que los reconocidos por los discursos de la época y por lo que enuncian los estudios realizados al respecto). Particularmente el bachillerato marplatense fue protagonizada por mujeres —que representaron más de un tercio del alumnado— y ‘gringos’ e hijos de inmigrantes —cuya cifra superó las dos terceras partes—.

Asimismo el análisis de los expedientes de los estudiantes y una serie de entrevistas permitió conocer a los alumnos del CNMdP y caracterizar sus diversas trayectorias escolares. Dada su heterogeneidad clasificamos —a los más numerosos— en diferentes grupos: ‘exitosos’ (los graduados), ‘transitorios’ (alumnos temporales no graduados) y ‘veraneantes’ (novedad de la institución, rendían sus exámenes durante la temporada turística de veraneo). Además estos “otros estudiantes” son tales en varios sentidos, un cuarto aspecto entonces refiere a diversas experiencias y usos del bachillerato. Pues el pertenecer al CNMdP habilitó puertas sociales independientemente del título de Bachiller, en efecto en algunas ocasiones el ‘tercer año aprobado’ o incluso solo el primer año era de por sí un recorrido con espesor propio y reconocido como tal. Lo que también resaltó que los colegios nacionales tuvieron una función más allá del bachillerato. Más aún en una ciudad “nueva” como lo era Mar del Plata en la primera mitad del siglo, su colegio nacional cumplió una función de mediación de la cultura consagrada en un espacio periférico de la también reciente y en construcción nación argentina.

En diálogo con ello las experiencias de los estudiantes da cuenta de una suerte de ‘metamorfosis’ en su normalización como sujetos ‘respetables’ y ‘relevantes’ por su visibilidad pública. En ese trayecto se reconoce que en el bachillerato se buscó formar un tipo de ciudadano que consolidó el ideal del colegio nacional ‘civilizador’ —con marcas tanto locales como eurocéntricamente universalizadas— tal como propagó la modernidad que caracterizó nuestras sociedades. Por lo que también la vida en el colegio nacional está atravesada por el programa del blanqueamiento social, en las expectativas de convertir a sus estudiantes en notables ciudadanos moralistas, disciplinados, racionalizados, cristianos, heterosexuales y padres de familia, diferenciándose de otros por su ‘cultura’ y ‘éxito’. En efecto el relato oficial de bachillerato y las voces de algunos de los propios sujetos que formaron parte de esta experiencia fundó su gloria en la creación de ‘personas de bien’, que abrazaron con tanta admiración su formación que los nuevos tiempos sólo inspiraron un sentimiento y un pensamiento nostálgico.

Más allá de estas perturbaciones registradas en nuestra tesis doctoral, la escritura de una narrativa alimentada por la pedagogía crítica





polarizó en dos extremos a las historias del bachillerato. En este ejercicio dicotómico podríamos decir que de un lado está el relato oficial —canónico y aceptado— en donde lxs sujetxs están ausentes en las historias o sin capacidades de actuar. Los profesores reproducen el orden vigente de la enseñanza y los estudiantes son los privilegiados hombres blancos argentinos en un conocido y gran relato que celebra la modernidad y el progreso occidental. Del otro lado eclosionan pequeñas historias de profesores enseñando de otras formas a las legitimadas con otros estudiantes —respecto de los reconocidos—, que potencian el agenciamiento y la transformación del cotidiano sin límites en el pasado. La investigación narrativa y la pedagogía crítica, entonces, provocan lo que Nosei (2010) llamó un tránsito de enunciación de ‘relatores nostálgicos’ a ‘narradores utópicos’, vigorizando el pasado fosilizado, abriéndolo y ramificándolo para dar lugar a nuevas historias con nuevos sentidos. Mientras que el relator repite pasivamente siempre la misma historia —tal como un copista refleja una obra que le es ajena— el narrador cambia y (des)compone las historias de la que se siente parte activa y responsable⁸.

Asimismo podríamos también asociar a los relatores nostálgicos con concepciones más tradicionales y sistémicas de la enseñanza, mientras que los segundos alimentan concepciones menos autoritarias de la educación. A la vez que plantean una otra (re)afiliación de los profesores con la idea de educación moderna, en el sentido que estas pequeñas historias utópicas son gestos discursivos e hilos de significación para imaginar otros mundos (posibles)⁹. La pedagogía crítica en la historia convoca a no cumplir mecánicamente con un mandato de lo inercial, en pos de gestos que recuerdan que el relato instituido del bachillerato no es el único posible, sino que podrían existir otros que Paul Preciado (2004) diría están desaparecidos de los elementos archivados, dado que el criterio de selección y la saturación hermenéutica de las lecturas canónicas parecen imposibilitar una genealogía política de los momentos de emergencia, puntos de fuga e inflexiones producidas en los discursos dominantes.

Desde un narrar utópico en la educación se registran otras marcas, que perturban al relato colonial naturalizado en la incesante búsqueda de un “equilibrio de voces” (Bidaseca, 2010), autorizando voces bajas que acompañan las altas. A lo se agrega siguiendo a Bidaseca (2010) aún con más fuerza, que el recoger de historias desaparecidas reconstruye posicionamientos invisibilizados, en un desestabilizar de internalizadas teorías de lo obvio y en la comprensión de un pasado vivo en nuestros tiempos. Es en este decorrer que las historias apuntan desprendimientos y grietas, que diría Walsh (2013) “incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir,

hacer, pensar, mirar, escuchar y saber para resistir, transgredir y subvertir a pesar del poder colonial” (p. 25). En los términos de Boaventura De Souza Santos (2006) lo importante de estas historias no es ver cómo su conocimiento representa lo real, sino reconocer lo que producen en la realidad. En la intervención de lo real y en un paso de la reproducción a la producción de nuevos sentidos. Por tanto es importante reconocer cuál es el tipo de intervención que el saber produce con los relatos del pasado en la educación y gestar otras formas de articulación entre saberes y urgencias, capaces de intervenir en la matriz clásica de la pedagogía crítica.

El pasado de la educación entre fósiles y gestos

La autorización de los relatos que promueve la narrativa y la pedagogía crítica, hoy devenida en instrumento de revisión de la inscripción ideológica y geo-cultural de las prácticas, es contundente respecto del lugar de los sujetos en la Historia de la Educación. Más allá de ello (re)inventar el pasado de la educación se constituye como un doble movimiento entre historia y pedagogía crítica, la pregunta pedagógica reflexiona sobre los sentidos de las historias y la pregunta histórica (narrativa) sobre los sentidos de la pedagogía. Es decir que en este movimiento de ida y de vuelta las historias (re)inventan un pasado que ofrecen la posibilidad de (des)componer ‘el’ o más bien los relatos de la pedagogía. La pedagogía desde estas historias deja de ser comprendida como una ciencia social relegada a su función técnica y planificadora, en pos de ser interpretada como una narrativa o conjunto de historias que indagan las relaciones humanas de educación.

Los pasados en la educación comúnmente fosilizados por su enunciación nostálgica colocan a la pedagogía en una función tafonómica, como aquella que interpela los fenómenos que actúan en la formación de los fósiles desde la muerte de los individuos hasta sus hallazgos. Por tanto las historias narradas utópicamente convocan una resedimentación que entierra la muerte y hace renacer la vida. Esta función tafonómica abre el relato fosilizado del pasado a la vez que (des)compone a la propia pedagogía, descentrándola y desnormalizándola. La pedagogía misma se (des)compone con el pasado vivo que desarticula su sepultamiento a partir de una (des)composición, en la que las historias que se reconocen como subversivas —en el sentido que son anteriores a los relatos que habitamos, por su previa reflexión ontológica, epistémica, política y pedagógica—.

Desde la práctica político-pedagógica de la presente investigación que intenta radicalizar los sentidos de una exploración narrativa a partir



de una pedagogía vital estas convergencias son útiles para remitir a un carácter narrativo radicalizado de la investigación en la educación. Tales reflexiones podrían inspirarse de la idea de una composición —tal como lo hicieron Fine y Weis (2011)— priorizando el carácter creativo, subversivo, fluido y humilde de los modos de conocer. A la vez que posibilita una oscilación entre lo particular y lo estructural como arsenal legítimo en las pugnas por la representación de lo real y lo irreal, del conocimiento y de la ignorancia, de la subjetividad y la objetividad. Sumado a ello la idea de (des)composición refiere por un lado a comprender a la pedagogía desde y como una narrativa y por otro a reconocer un proceso constante de fluidez y devenir nunca definitivo y verdadero, a la vez que también ofrece posibilidad de (des)colonizar y (des)normalizar el lenguaje —primer contrato social tal como advirtió Monique Wittig (2006)—.

230



En esta reflexión también se podría aludir a que en las ciencias sociales y las humanidades una composición podría referirse a los procedimientos morfológicos que permiten la creación de nuevas palabras —o si se quiere neologismos—. En otros campos del saber, como el de las artes —al que se acerca la radicalización de la investigación narrativa y la pedagogía crítica— una composición se reconocer como un proceso de creación de una obra o también a la secuenciación de una coreografía. Entonces junto a la idea composición ligada a las tradiciones y formas de conocer de las artes, tal como podría ser las formas de crear una música, las historias podrían alimentar una (des)composición de la pedagogía en el sentido de (des)componer relatos que puedan competir por la representación del mundo —o los mundos— y que sean oportunos para descolonizar y desnormalizar las mentes, los cuerpos y los espíritus.

(Des)componer también en la presente lengua significa separar las diversas partes o elementos que forman un compuesto o un todo, por ejemplo un prisma óptico es un cuerpo transparente que descompone la luz en varias luces de un solo color. Además puede ser pensando como des-organizar o des-baratar una determinada cosa, estropear un mecanismo o un aparato, hacer que una persona pierda la calma o la tranquilidad, un resentimiento en la salud de una persona —o de una parte de su cuerpo— o el estado de putrefacción de una sustancia animal o vegetal. Con tales sentidos, más y menos metafóricos, la radicalización de la narrativa y de la pedagogía crítica se vuelve en sí misma una oportunidad o un gesto para (des)componer la pedagogía disciplinar.

Frente a las condiciones de dominación y opresión que componemos los humanos, entendemos que las transgresiones que una (re)invención de pasado posibilitan en la (des)composición de la pedagogía actúan

siempre a través de pequeños gestos. En las literaturas de la pedagogía crítica el gesto ha sido recurrentemente utilizado para resaltar la parcialidad, fragmentación y minimez que constituye a nuestras emociones, acciones y pensamientos. Dada la imposibilidad de una colonialidad cero o de una transgresión total, reinvierten desde lo que Porta y Yedaide (2017) llamaron la ‘afectación sensible’ el cotidiano, nuestra inmediatez y nuestro vecindario.

Además los gestos podrían interpretarse como advertencias y anticipaciones no esenciales y ni esencializantes de lo por-venir, como una transitoriedad para vivir a pesar de la colonización y la normalización. En este caso se proyectan como lo que podemos hacer cuando dejamos de preferir el desorden vigente y, al menos un poco, nos alejamos de las pretensiones de la certeza científica y civilizatoria que componen los relatos de la educación. A partir de un gesto de enunciación es que el pasado podría volverse profético y esperanzador, entre la inercia hacia la reactualización y rearticulación del desmantenimiento de las estructuras simbólicas que hoy generan espacios de sufrimiento en la indesterrable vulnerabilidad humana.

Dirían Freire (2005) y otros pedagogos críticos que un gesto moviliza y recuerda lo posible que es la (des)composición de los mundos que habitamos, en el que “la esperanza es una necesidad ontológica y la desesperanza es esperanza que —perdiendo su dirección— se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (p. 24). Recientemente el joven pedagogo brasileño Tiago Ribeiro (2018) invitó a (re)pensar en nuestro contexto de producción, prisa y resultado —que impone la aceleración de una única temporalidad posible de vivenciar el tiempo— una pedagogía del gesto. En la que la aceleración, ansiedad, pánico, depresión e insomnio que confunde el tiempo de la vida con tiempo de la producción capitalista, interrumpen lo que es a partir de historias que detienen el tiempo. Una pedagogía del gesto —o un gesto en la pedagogía— remueve el tiempo humano plural, caótico, complejo, múltiplo, afectivo, poético, productivo, inútil, suspenso, intenso, frágil y lo acerca al tiempo del aprendizaje y de la vida amable (p. 63)—. Además nos recuerda que no todo está perdido en lo cotidiano y que lo pequeño y lo mínimo es gigante ante la potencialidad de lo ínfimo.

Finalmente advertimos nuestro gesto de toma de consciencia del sitio de poder y de la continuidad civilizatoria y normalizadora que ciertos modos de relatar las historias en la educación aún promueven y que aún este texto poco escapa. Aunque entusiasmo pensar que la pedagogía no se ha debilitado en el ámbito cotidiano, actúa imprimiendo nuevos sentidos insurgentes y aún desconocidos en la vida humana. Estos tránsi-



tos lejos de ser fijos, remarcan la fluidez de lo aquí enunciado y proyectan un lenguaje necesariamente cambiante para la educación. A la que invitan a abandonar la (auto)arrogancia del saber científico, delimitando estas intenciones que quedan siempre a la escucha de otros modos posibles, en este ampliar de horizontes para habitar una pedagogía capaz de vivir en otras historias más sensible y amables con la vida.

Conclusiones: Historias para dislocar la pedagogía

La intención de este artículo deviene de la preocupación de desdisciplinar a la pedagogía a partir de sus propias historias, invisibilizadas por la colonialidad y normalidad de sus saberes legitimados. En tanto son historias que ponen en juego a la propia ficcionalidad de la pedagogía crítica, elogiando su descomposición. Ya que las historias se convierten en narrativas para dejar de interpretarla apenas como una ciencia clásica y provocan un dislocamiento en su uso sistémico, técnico y disciplinar. Es por ello que las historias recogidas del bachillerato argentino, además, son una oportunidad para comprender a la pedagogía como una narrativa en la que se verbalizan relaciones humanas de educación en un sentido extendido y vital.

Walsh (2013) entiende que la pedagogía crítica, descolonial o del sur, necesita historias que resulten “un proceso de desaprendizaje para la recuperación de formas otras de ser y vivir, a partir de prácticas constructoras de sentido al servicio del buen vivir” (p.17). Entre otras escrituras del terreno pedagógico, estas historias comparten un lugar de conocimiento y de poder, útiles para descubrir cómo algunos discursos llegaron a instituirse como verdades sobre los comportamientos y los cuerpos de personas e instituciones. Se podría aseverar que estas historias activan un poder discursivo, una condición para restaurar otros modos de conocer, ser y saber que devienen en una necesidad cívica frente a la complicidad con la opresión que su composición aún poco ha cuestionado.

Más aún, desde estas consideraciones la idea de descomposición se constituye como una convergencia útil para remitir a las particularidades del carácter narrativo de esos otros modos de conocer, ser y saber; que involucran también y sobre todo cuestiones no sólo epistemológicas, políticas y pedagógicas sino también estéticas y poéticas. Aquí el concepto de bricolage y montaje de historias de Norman Denzin e Yvonne Lincoln (2011) actúa como gramática para acercar la producción del conocimiento científico a la emancipación social y al conocimiento artístico. En efecto, para Denzin y Lincoln la investigación podría pensarse como



un método de edición de imágenes, que yuxtapuestas o sobrepuestas una sobre otra (re)inventan una historia. A la vez que remarcar un carácter ficcional y débil, al que remite la descomposición, sin la intención de buscar verdades o analizar una realidad dada u objetiva. Y aquí estas historias destacan la necesidad de debilitar el poder del conocimiento en la educación y combatir su (auto)arrogancia.

En un entrevista realizada por Ramallo y Farías (2019) Rui Mesquita expresó la voluntad de debilitarnos o enflaquecernos en el narrar de las historias de la educación, “pese a la falsa creencia que cuanto más fuertes o más nos expandimos, somos más capaces de conseguir o tenemos más poder para transformar las cosas” (p. 12). Entonces descomponer también es una forma de resistir a la trampa que allí existe, o como diría Édouard Glissant (2009) la única forma de crecer es paradójicamente debilitarnos, “descomponernos para que los otros florezcan y no desaparezcan” (p.11).



Notas

- 1 El bachillerato corresponde a los estudios de enseñanza secundaria en Argentina, pese a la aparente desaparición de los colegios nacionales —originarias instituciones desde la que se proyectó desde la segunda mitad del siglo XIX— continúan siendo la tradición más poderosa de la enseñanza en el país.
- 2 Bartolomé Mitre fue un político y militar, prócer de primera fila y homenajeado recurrente en Argentina. Durante su presidencia (1862-1868) —reconocida en la historiografía oficial como el comienzo de la “organización nacional”— estableció el decreto de creación de los colegios nacionales.
- 3 Sobre una escritura contra-hegemónica de la leyes curriculares en Argentina y en América Latina en los tiempos reciente, puede consultarse el texto de Ramallo (2017b).
- 4 Nos referimos a modo de ejemplo a los textos: Puiggrós (1991); Tedesco (1994); Dussel (1997).
- 5 No obstante respecto de los trabajos de Adriana Puiggrós aludimos únicamente a sus apreciaciones sobre el bachillerato, en tanto que sus aportes —junto a su equipo de trabajo APPEAL— fueron claves en la historización de alternativas pedagógicas y en la recuperación de otros fragmentos del relato educativo frente a los discursos pedagógicos hegemónicos.
- 6 Solo a modo de ejemplo podrían mencionarse a: Schoo (2014) y Cammarota (2014).
- 7 Cuando aludimos pedagogía crítica resaltamos además la imposibilidad de separar —a nuestro entender— pedagogía de crítica, reconociendo a este campo de estudios en la educación por su insurgencia e irreverencia, que incluso se remarca desde pedagogos sistémicos y continuadores de la escolarización occidental como Philippe Meirieu.
- 8 En este caso uso de los paréntesis remarca una acción recursiva y transitoria de los conceptos, a la vez que posibilita dobles lecturas y simultaneidades en el lenguaje. Especialmente en este trabajo la idea de (des)composición pedagógica alude a la pulsión *queer* y descolonial de componer a la pedagogía colonizadora y normalizadora.
- 9 Con educación moderna nos referimos a que la idea de educación naturalizada que mayoritariamente conocemos, aceptamos y compartimos propia de la modernidad,

pues nació con la universalización de la cultura eurocéntrica y occidental impuesta al resto del planeta tierra. Hoy internalizada por la gran mayoría de lxs educadores, es dolorosa por su actitud colonizadora y por la perpetuación de las desigualdades sociales que propone.

Bibliografía

BERRY, Kathleen

- 2008 Lugares (o no) de la pedagogía crítica en Les petites et les grandes histories En Peter McLaren, Joe Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.

BIDASECA, Karina

- 2010 *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.

CAMMAROTA, Adrián

- 2014 'Somos bachiyeres.' *Juventud, docencia y política en la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969)*. Buenos Aires: Biblos.

CHASE, Susan

- 2015 Investigación narrativa: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.

CONTRERAS, Domingo

- 2016 Profundizar narrativamente la educación En: E.C. De Souza (Org), *(Auto) biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EUEBA.

DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna

- 2011 *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

DUSSEL, Inés

- 1997 *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Eudeba.

FINE, Michelle y WEIS, Lois

- 2011 Estudios compositivos en dos partes: sobre la teorización y el análisis crítico acerca de la (in)justicia social. En Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.

FLORES, Val

- 2017 *Interrupciones: Ensayos de poética activista, Escritura, política, pedagogía*. Córdoba: Asentamiento Fernseh.

FREIRE, Paulo

- 2005 *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GLISSANT, Édouard

- 2009 *Poétique de la relation*. Paris: Éditions du Seuil.

GIROUX, Henry

- 2018 Por qué importan los docentes en tiempos oscuros. *Revista de Educación Facultad de Humanidades*, 9(13), 13-19.

MCLAREN, Peter y KINCHELOE, Joe

- 2008 *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.



- MIGNOLO, Walter
 2011 *El vuelvo de la razón: diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Del signo.
- NOSEI, María Cristina
 2010 La formación de profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar. En: *III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado*. Miramar, noviembre 2010.
- PORTA, Luis & YEDAIDE, María Marta
 2017 *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUEM.
- PRECIADO, Beatriz
 2004 Género y performance: 3 episodios de un cybermanga feminista queer trans. *Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria*, 54, 20-27.
- PUIGGRÓS, Adriana
 1991 *Sociedad civil y Estado. En los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- RAMALLO, Francisco
 2017a *El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata (1914-1940)*. Tesis de Doctorado en Humanidades y Aires. Universidad Nacional de Rosario.
 2017b Normativas insurgentes y descolonización de la educación en América Latina: notas desde la enseñanza de la historia de África y los afroscendientes en el contexto bonaerense. *Revista Pasado Abierto*, 6, 42-63.
 2018 *El bachillerato argentino entre nostalgias y utopías*. Mar del Plata: UNMDP.
- RAMALLO, Francisco & FARÍAS, Cassiana
 2019 Educar para la construcción de ambientes narrativos: una conversación sobre la descolonización de la educación con Rui Mesquita. *Revista Praxis Educativa*, 23(1), 1-13.
- RIBEIRO, Thiago
 2018 (Re)pensar lo educativo en un contexto de turbocapitalismo: por una pedagogía del gesto. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6(1), 55-72.
- SCHOO, Susana
 2014 Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888). *Anuario SAHE*, 15(2).
- SEGATO, Rita
 2015 *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- SOUZA SANTOS, Boaventura
 2006 *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
 2015 *Revueltas de indignación y otras conversas*. La Paz: Stigma.
- TEDESCO, Juan Carlos
 1994 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: CEAL.
- WALSH, Catherine
 2013 *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Serie Pensamiento descolonial.



YEDAIDE, María Marta

2016 *El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado*, Facultad de Humanidades-UNMdP. Tesis Doctoral. Rosario, UNR.

YEDAIDE, María Marta, ÁLVAREZ, Zelmira y PORTA, Luis

2015 La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.

WITTIG, Monique

2006 *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.

Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2018

Fecha de revisión de documento: 20 de febrero de 2019

Fecha de aprobación de documento: 25 de abril de 2019

Fecha de publicación de documento: 15 de julio de 2019



FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DEL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS COMO REFERENTE PARA SUPERAR PROBLEMÁTICAS EN CONTEXTOS EMERGENTES

Ontological foundations of finnish educational system as reference for overcoming problems in emerging contexts

JEFFERSON ALEXANDER MORENO GUAICHA*

Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador

jmorenog@ups.edu.ec

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0380-4739>

FLORALBA DEL ROCÍO AGUILAR GORDÓN**

Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador

faguilar@ups.edu.ec

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9886-6878>

Forma sugerida de citar: Moreno Guaicha, Jefferson & Aguilar Gordón, Floralba (2019). Fundamentos ontológicos del sistema educativo finlandés como referente para superar problemáticas en contextos emergentes. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2), pp. 237-266.

* Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana. Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE). Miembro del Equipo Editorial de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación (Revisor, Gestión Técnica y Divulgación).

** Dra. en Filosofía. Doctoranda en Investigación y Docencia. Mgtr. en Tecnología aplicada a la Educación. Mgtr. en Educación Superior. Mgtr. en Educación a Distancia. Experto en Analítica de la Sociedad del Conocimiento. Lic. en Filosofía. Lic. en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas. Coordinadora del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE) de la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. Editora Jefa de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Resumen

El presente trabajo surge de la reflexión acerca del fracaso de modelos educativos exteriores aplicados en contextos emergentes sin considerar la realidad de cada pueblo. A juicio de Carnoy (1974) en los países subdesarrollados existe una fuerte tradición en copiar las formas culturales y modelos de sociedades de primer mundo, sin analizar las condiciones objetivas y subjetivas que determinarán el éxito o el fracaso. El objetivo de este documento es analizar los fundamentos ontológicos presentes en el sistema educativo finlandés con la finalidad de identificar los principales referentes que servirán de base para superar problemáticas de la realidad educativa en sociedades emergentes. El documento presenta una revisión de tipo exploratoria, descriptiva y comparativa que por la naturaleza del estudio es de carácter bibliográfico y cualitativo apoyado en el uso de los métodos lógico-científicos (deductivo-inductivo) con sus respectivos procedimientos, y fortalecido con la aplicación de los métodos filosóficos fenomenológico-hermenéutico. La tendencia a la imitación y a la copia de modelos educativos ajenos a nuestra realidad ha dado como resultado sistemas educativos deficientes y que no responden a las necesidades concretas propias de la realidad educativa de las sociedades emergentes. Es preciso determinar el ser, el sentido y el significado del sistema educativo finlandés con miras a la localización de aspectos esenciales que podrían convertirse en pautas para repensar otros modelos educativos.

238



Palabras clave

Finlandia, ética, Latinoamérica, sistema educativo, necesidades educativas.

Abstract

The present work arises from the reflection on the failure of external educational models applied in emerging contexts without considering the reality of each town. According to Carnoy (1974) in the underdeveloped countries there is a strong tradition in copying the cultural forms and models of first world societies, without analyzing the objective and subjective conditions that will determine success or failure. The objective of this document is to analyze the ontological foundations present in the finnish educational system in order to identify the main references that will serve as a basis to overcome problems of the educational reality in emerging societies. The document presents an exploratory, descriptive and comparative review that by nature of the study is of a bibliographic and qualitative nature supported by the use of logical-scientific methods (deductive-inductive) with their respective procedures, and strengthened by the application of philosophical-hermeneutic philosophical methods. The tendency to imitate and to copy educational models alien to our reality has resulted in poor educational systems that do not respond to the specific needs of the educational reality of emerging societies. It is necessary to determine the being, meaning and meaning of the finnish education system with a view to locating essential aspects that could become guidelines for rethinking other educational models.

Keywords

Finland, ethics, Latin America, educational systems, educational needs.

Introducción

El presente trabajo surge de la reflexión acerca del fracaso de modelos educativos exteriores aplicados en contextos emergentes sin considerar la realidad de cada pueblo. A juicio de Carnoy (1974) en los países subdesarrollados existe una fuerte tradición en copiar las formas culturales y modelos de sociedades de primer mundo, sin analizar las condiciones

objetivas y subjetivas que determinarán el éxito o el fracaso. El objetivo de este documento es analizar los fundamentos ontológicos presentes en el sistema educativo finlandés con la finalidad de identificar los principales referentes que servirán de base para superar problemáticas de la realidad educativa en sociedades emergentes. La tendencia a la imitación y a la copia de modelos educativos ajenos a nuestra realidad ha dado como resultado sistemas educativos deficientes y que no responden a las necesidades concretas propias de la realidad educativa de las sociedades emergentes. Es preciso determinar el ser, el sentido y el significado del sistema educativo finlandés con miras a la localización de aspectos esenciales que podrían convertirse en pautas para repensar otros modelos educativos.

En los últimos años, los cambios y reformas realizadas en el sistema educativo de países emergentes, como por ejemplo los países latinoamericanos, han sido direccionados hacia el cumplimiento de una serie de principios y de normativas que permitan alcanzar la tan aclamada calidad educativa, en este sentido, todos los esfuerzos institucionales se han dirigido al cumplimiento de determinados estándares internacionales que aparentemente les ubicará en una mejor posición dentro del contexto al que pertenecen, sin embargo, estos intentos han dado como resultado una educación descontextualizada, superficial y desconectada de su realidad. Es indudable que la copia de modelos educativos ha entorpecido la acción pedagógica de los pueblos emergentes del contexto latinoamericano. El verdadero problema radica en las pobres, y muchas veces nulas adaptaciones de dichos modelos a las diferentes realidades. Esto obliga a repensar críticamente la situación educativa de estas sociedades para desde allí poder comprender la razón de ser y las condiciones del éxito alcanzado en aquellos para posteriormente potenciar una educación pensada en, desde y para Latinoamérica.

El objetivo de este trabajo es analizar los fundamentos ontológicos que sustentan al sistema educativo finlandés con la finalidad de identificar los principales referentes que permitan la superación de problemáticas propias de la realidad educativa en las sociedades emergentes.

El trabajo se encuentra estructurado en tres partes: la primera parte, realiza una aproximación al modelo educativo finlandés, describiendo los principios, características esenciales y fundamentos ontológicos y epistemológicos en los cuales se apoya su filosofía educativa. Para cumplir con este propósito se tiende a la identificación de los principales referentes que orientan a la filosofía de la educación finlandesa, se ubican las teorías eudemónicas, la ética de las virtudes y el constructivismo educativo. La segunda parte, analiza la situación educativa de las sociedades



emergentes de América Latina, aborda las principales características del sistema educativo, así como los fundamentos ontológicos e ideológicos de su filosofía educativa. La tercera parte, contrasta los fundamentos ontológicos que posibilitan las condiciones idóneas para el éxito de un sistema educativo y analiza los referentes que plantea la educación finlandesa para superar problemáticas en contextos emergentes.

Aproximaciones al modelo educativo finlandés

Hablar de Finlandia¹ es hablar del éxito de un modelo educativo y político integral, tal como sugieren los resultados de las pruebas PISA² del 2015, que miden competencias en comprensión lectora, matemáticas y ciencias, en las que según la OECD (2016) Finlandia se posicionó en cuarto, doceavo y quinto lugar correspondientemente; el informe de competitividad anual 2017-2018, que evalúa los factores que impulsan la productividad y crecimiento, en cual según el World Economic Forum (2017) Finlandia se posiciona en décimo lugar; y, los resultados del Informe Mundial de la Felicidad 2017, que evalúa los ingresos per cápita, calidad de salud, expectativa de vida, libertad, generosidad, apoyo social, así como el nivel de corrupción de instituciones privadas y del gobierno, en el que, según la presentación de la BBC (2017), Finlandia ocupa el quinto lugar.

Todos estos índices y resultados dan cuenta de que el modelo finlandés ha encontrado la clave del éxito en la educación; sin embargo, estos resultados educativos no son un fenómeno aislado, sino que son producto de una filosofía y modelo ideológico que direcciona las políticas educativas y de gobierno para la estructuración de un programa de acompañamiento para el desarrollo integral de sus habitantes. A continuación, se presentan los principios, características y fundamentos ontológicos y epistemológicos que sustentan el modelo educativo finlandés.

Recorrido histórico del sistema educativo finlandés

Para comprender acerca del sistema educativo de Finlandia, sus características y principios, es preciso analizar su historia y los cambios en la educación que en ella se han ido suscitando. Para este cometido se presenta tres sucesos históricos decisivos en la construcción del sistema educativo finlandés:

El primero es la influencia sueca de mediados del siglo XII extendida hasta inicios del siglo XIX, que, de acuerdo con los datos presentados por el Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia (2015), inició con la cruzada



del Rey de Suecia Eric IX (llamado El Santo o San Erik) y la bula papal para cristianizar a los pueblos nórdicos, ambos eventos resultaron en la conquista de Suecia sobre Finlandia y el choque cultural y lingüístico con el mismo. Posteriormente, a mediados del siglo XVI se introduce la reforma luterana, que hace posible la primera traducción del nuevo testamento a la lengua finlandesa; tal como afirman Oittingen y Koskenniemi (1960), en el desarrollo histórico del sistema educativo finlandés, la educación religiosa, en especial de la iglesia luterana, ha sido el punto de partida de la educación pública, puesto que, desde el sínodo de 1686 se decretó que “todos los ministros de la Iglesia debían organizar exámenes públicos de la lectura y de doctrina cristiana, y exigir cierto conocimiento de esta última para la confirmación y el matrimonio” (p. 16), situación que posibilitó el desarrollo de la literatura en lengua finlandesa. Así, desde el siglo XVI, Finlandia experimentó un gran cambio a nivel educativo, pero también una época de guerras religiosas y políticas que terminó en la derrota de Suecia ante Rusia.

El segundo suceso es la incorporación de Finlandia al imperio ruso; de acuerdo con Sarrión (2017) tras la derrota de Suecia, Finlandia experimentó una época de guerras civiles ocasionadas por la disparidad de la lengua, que llevó a fuertes enfrentamientos sociales internos aprovechados por el Zar para dominar el territorio. Finlandia fue conquistada por el imperio ruso, “pasando su capital a Helsinki, por motivos prácticos, ya que estaba más cercana a Rusia y era más fácil de controlar” (p. 467). Así, tal como lo expone el Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia (2015), para el año de 1809 Finlandia se convirtió en un ducado autónomo con gran desarrollo industrial y sobresaliente por la actividad comercial. En cuanto a la educación, según Oittingen y Koskenniemi (1960) uno de los hechos relevantes de esta época se da en 1866 con la promulgación de “la primera ley escolar, que sirvió de base a un rápido desarrollo del sistema escolar en los municipios” (p. 16).

El tercer suceso es la independencia del imperio ruso, que se dio entre la contusión de la primera guerra mundial y la revolución Bolchevique que posibilita su independencia en 1917. Con la independencia de la naciente república finlandesa, se dio paso a la búsqueda de soluciones a los conflictos internos e idiomáticos de la nación, puesto que la herencia y la mezcla cultural de Finlandia, el imperio sueco y el ruso, impedía la estructuración de un modelo de educación homogéneo para su población, principalmente en lo referente al idioma. Como lo hace notar Sarrión (2017): “tras la independencia de 1917 la educación era concebida como una herramienta para la reproducción de la identidad social, la alfabetización y la libertad política” (p. 467).



Para el año de 1921 se aprobó la ley de educación obligatoria para todos los niños de 7 a 13 años, la misma que consta en la Constitución finlandesa y que a decir de Sarrión (2017) procura superar la evidente fractura lingüística, que imposibilitaba la construcción de un sistema educativo fuerte para sus habitantes. Aquella ley estipulaba que “...las dos comunidades lingüísticas más importantes, de lengua sueca y finesa, tendrían el derecho a recibir educación en su lengua materna” (p. 467). A partir de este momento el sistema educativo de Finlandia emprendió el largo recorrido marcado por leyes y reformas educativas que la han llevado en las últimas décadas a posicionarse entre los primeros puestos a nivel mundial. A continuación, se presenta una breve caracterización de lo que actualmente es el sistema educativo de Finlandia.

Según lo afirma Gøsta Esping-Andersen (1990) los países de la región nórdica de Europa muestran gran compromiso en satisfacer las necesidades sociales, por lo cual, mantienen una pesada carga de servicios sociales. Sin embargo, por los grandes beneficios y buenos resultados, los habitantes de estos pueblos ayudan a sustentar el Estado de Bienestar³ a través de los altos impuestos que pagan, y por lo tanto, se encuentra asegurada la gratuidad de la educación y se fomenta la calidad y excelencia a través del apoyo social y el financiamiento gracias a los ingresos tributarios. En fin, tal como lo expresa Fernández (2014), Finlandia se caracteriza por potenciar un alto Estado de Bienestar, evidenciado en sus leyes, en su preocupación por el desarrollo integral de sus habitantes lo cual involucra salud, educación y demás servicios sociales, y por construir “una población homogénea en términos étnicos y religiosos, en la que el Principio de Universalidad es el que debe guiar la política de su Estado de Bienestar: Todos se benefician, todos apoyan” (p. 90).

Además, siguiendo a Fernández (2014), la educación finlandesa se caracteriza por un marcado compromiso gubernamental por lograr alcanzar un alto Estado de Bienestar, que se ve reflejado en políticas de cobertura global de las necesidades sociales de su población. Por otra parte, el compromiso gubernamental es una característica compartida entre países de la región nórdica, que les ha llevado a ser considerados como:

Estados de servicios sociales en lugar de estados de prestaciones sociales lo que significa que los servicios sociales de carácter público están proporcionados mayormente por autoridades locales, desempeñando estas un papel fundamental en el desarrollo del Estado de Bienestar (p. 90).

A lo anterior se suma el aspecto axiológico de organización social, pues, como lo afirma Melgarejo (2015), frente a los valores individualis-



tas típicos de occidente, Finlandia propone como valores esenciales “el hogar y la familia, seguido del trabajo, los amigos y el tiempo de ocio, mientras que la política y la religión no ocupan un papel relevante en su escala de valores” (p. 58), se otorga importancia al valor de la solidaridad y la ayuda al otro en pos de construir una sociedad de igualdad sin discriminaciones de ninguna índole.

Respecto a las características esenciales en la triada de la educación (conocimientos-docentes-estudiantes) presentes en este sistema educativo, cabe resaltar que:

a) Los contenidos escolares que se manejan dentro del sistema educativo finlandés, según Enkvist (2010) poseen un “marco curricular nacional muy concreto que tiene fuerza de ley” (p. 56), y es obligación de los docentes cumplir con los objetivos de aprendizaje planteados en el currículo. Sin embargo, el currículo no limita o frustra la dinámica educativa a procesos rígidos y dogmáticos dentro del campo formal o normativo, sino al contrario, en este se evidencia “el entusiasmo por la educación, la fe en los alumnos y en los profesores” (p. 56), por lo que se muestra flexible a los cambios que se deban realizar, siempre y cuando su fin sea responder a necesidades educativas concretas y cumpla con los objetivos de aprendizaje.

b) Los docentes perciben un salario bueno, aunque no generoso o exuberante, como afirman Jakku-Shivonen y Niemi (2011) la clave del éxito del sistema educativo finlandés es la apuesta por el profesorado, y el apoyo al desarrollo de la investigación, los estudios prácticos y el mento-razgo, que entre otras experiencias ha llevado a posicionar a los docentes finlandeses entre los más preparados a nivel mundial.

c) Los estudiantes finlandeses son considerados miembros valiosos para su sociedad, por lo que, de acuerdo con el Ministry of Education and Culture, el Finnish National Board of Education y el Center for International Movility (2016), tienen derecho al apoyo total del Estado en sus estudios, y se le garantizará una “enseñanza personalizada u orientada según sus necesidades” (p. 7), que maximice el potencial de cada individuo.



Principios del sistema educativo finlandés

Antes de hacer referencia a los principios del sistema educativo finlandés, se considera necesario presentar de manera esquemática la estructura que rige este sistema.

La educación finlandesa como lo presentan el Ministry of Education and culture y el Finnish National Agency For Education (2017) se

encuentra estructurada por: un nivel preescolar que es contemplado desde el nacimiento hasta los 6 años, tiempo en el cual los niños finlandeses pueden asistir a guarderías gratuitas o de bajo costo para la estimulación temprana y el desarrollo motor y cognitivo a través del elemento lúdico; un nivel básico de educación obligatoria que va desde los 7 a los 16 años, para posteriormente realizar un año de educación complementaria, voluntariado o experiencias laborales que ayudarán al estudiante a decidir si continuará con sus estudios en la secundaria superior, en un instituto de profesión o si se decidirá por una titulación profesional.

Sin embargo, sea cual sea la opción de los estudiantes finlandeses el Estado garantiza continuidad en el proceso educativo; así quienes optan por seguir la secundaria superior tienen opción de realizar estudios universitarios de tercer grado como diplomados o licenciaturas, y continuar con estudios doctorales de cuarto grado, mientras aquellos que optan por estudios y titulaciones profesionales pueden completar su formación a través de titulaciones profesionales especializadas. Del estudio realizado acerca del sistema educativo finlandés, se deducen como principios prácticos de desarrollo y de convivencia social que direccionan su labor, los siguientes:

Gratuidad e igualdad: De acuerdo con el Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia (2017), el sistema educativo de Finlandia se caracteriza por “ofrecer a todo el mundo las mismas oportunidades para estudiar, independientemente del estatus social y económico. En lugar de fomentar la competencia y las comparaciones” (p. 2). De acuerdo con Jakku-Shivonen y Niemi (2011):

El objetivo principal de la política educativa ha sido, y continúa siendo, la creación de igualdad de oportunidades educativas para todos los ciudadanos. La educación es un derecho fundamental y un servicio público. Políticos, administradores y profesorado están, de forma generalizada, plenamente comprometidos con la promoción de la equidad educativa (p. 3).

Estos planteamientos están sustentados sobre la base de que son las personas y no el capital o la materia prima el recurso más importante para la nación, y en concordancia con este principio el Estado procura potenciar el derecho a una educación gratuita y de excelencia, que “ayude a aprovechar al máximo su potencial, con el fin de que lleguen a ser quienes desean ser y lo que desean ser”. (Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia, p. 3)

Autonomía: según la Dirección Nacional Finlandesa de Educación (2007) las instituciones educativas tienen autorización para “impartir servicios educativos de acuerdo con sus propios arreglos administrativos, con tal de que las funciones básicas determinadas por las leyes sean res-



petadas” (p. 5). Esto sumado a la gratuidad y a la cobertura estatal de la educación permite que el desarrollo del sistema educativo se desenvuelva sin subordinarse a intereses económicos o privados, abre la posibilidad a una educación contextualizada y coherente con la realidad educativa concreta y las necesidades locales específicas y otorga al docente libertad metodológica y procedimental en desarrollo de su actividad siempre y cuando se mantengan íntegros los lineamientos centrales del currículo.

Equidad: En las investigaciones sobre el sistema educativo finlandés, en la revista online FOYND (2016), se establece que gracias a los altos impuestos que la ciudadanía paga, el Estado puede garantizar el financiamiento total, igualitario y equitativo de sus centros educativos, surtiéndolos de equipamientos adecuados para generar un buen ambiente educativo que impulse el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, de acuerdo con el Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia (2017) el principio de equidad fomenta la vida en comunidad, ya que invita “al desarrollo personal diverso, a la capacidad de los individuos para actuar en la comunidad, además de promover la democracia, la igualdad y la diversidad en la sociedad finlandesa” (p. 18).

De modo que, la equidad se convierte en un principio transversal de la educación finlandesa para enfrentar los problemas de sobrealoración de una asignatura sobre otra, de juzgar a los alumnos por sus condiciones socioeconómicas, de rechazarlos por su nivel de desempeño o discriminarlos por cualquier tipo de discapacidades. De esta forma, la educación finlandesa busca construir una educación más inclusiva e igualitaria para sus ciudadanos.

Desarrollo de competencias: la educación finlandesa se preocupa por desarrollar y estimular los talentos y potencialidades propias de sus estudiantes. Conforme a lo propuesto por Stanley (2016), con el fin de estimular el desarrollo de los talentos personales se incluye “a partir del último año de la educación básica y en la educación secundaria superior (...) la práctica laboral mediante contratos de aprendizaje entre la institución educativa, el alumno y la empresa” (p. 5). Sin embargo, la preocupación de la educación finlandesa no se limita al desarrollo de destrezas laborales, sino también al desarrollo de habilidades artísticas y culturales. La Embajada de Finlandia en Buenos Aires (2017) se remite al filósofo finlandés Snellman para exponer el sentido del apoyo al arte y la cultura, pues como afirma este autor “la fuerza de un pequeño país radica en su cultura, y esta es su único camino hacia el progreso” (p. 1), por lo tanto, el factor cultural ha sido fuertemente interiorizado por la población finlandesa y se ve plasmado en su propuesta educativa.



Formación del profesorado: en la opinión de Jakku-Shivonen y Niemmi (2011) este principio constituye la clave del éxito de la educación finlandesa, y se traduce en una “apuesta por el profesorado” (p. 6), por lo cual, el proceso de formación de los futuros docentes es una prioridad del sistema educativo finlandés. Según el National Center on Education and the Economy (2016) “en Finlandia, entrar a un programa de formación docente ya es un honor. Los programas finlandeses de formación de profesores son extremadamente selectivos, admiten a solo uno de cada diez estudiantes que se postulan” (p. 3), consecuentemente el alto nivel de exigencia y demanda por la carrera, la labor docente se ha convertido en una profesión de prestigio altamente reconocida.

De acuerdo con Melgarejo (2006) gracias al alto nivel de exigencia en la formación del profesorado el sistema educativo finlandés puede fortalecer sus bases destinando a sus mejores docentes “en los primeros años de enseñanza, al inicio del aprendizaje, donde se aprenden los fundamentos de todos los posteriores aprendizajes: lenguaje, estructura mental, hábitos, etc.” (p. 251). Los profesores son los encargados de asegurar las raíces de los procesos educativos y con ello garantizar el éxito educativo.

Independencia: Siguiendo las investigaciones realizadas por la revista online FOYND (2016), se evidencia que el principio de la independencia en la educación finlandesa se centra en ayudar a que los estudiantes “aprendan como pensar, analizar y adquirir conocimientos de manera independiente”⁴ (p. 1). Por lo que una de las mayores preocupaciones de los educadores finlandeses es que los estudiantes sean capaces de encontrar información necesaria y válida de fuentes abiertas, lo cual está asegurado por el Estado finlandés a través de un sistema de bibliotecas locales y municipales brinda acceso público y gratuito a la información para todos sus ciudadanos, tal como lo expone Puukko (2012) en una publicación del Consejo de Promoción de Finlandia, por el Estado finlandés que a través de un sistema de bibliotecas locales y municipales brinda acceso público y gratuito a la información para todos sus ciudadanos.

Por otra parte, el sistema educativo finlandés tiene claro que la optimización de recursos en el proceso educativo ayuda a potenciar la autonomía e independencia de los estudiantes, por ello apuesta por las grandes posibilidades y facilidades que otorga el uso didáctico de herramientas, libros e internet para la enseñanza, el aprendizaje y la autoeducación⁵. Cabe resaltar que las prácticas independientes de aprendizaje, basadas en el acceso libre de la información que brinda internet u otras fuentes que facilitan el aprendizaje, no frustran u obstaculizan el desarrollo de las capacidades intelectuales y el desarrollo de operaciones mentales en el estudiante, al



contrario, se presentan como nuevas e innovadoras vías para el aprendizaje, coherentes con el mundo cambiante y globalizado de la actualidad.

Como se ha venido afirmando desde el principio, el éxito del sistema educativo finlandés no es un fenómeno independiente y aislado, pues en él integra una proyección hacia las necesidades de las dimensiones sociales, políticas y culturales de la nación; en palabras de Montañaño (2014), el éxito de este sistema está relacionado con “la alta cualificación y motivación de su profesorado, la atención individualizada al alumnado, la continuidad en los programas políticos en materia de educación, así como el apoyo gubernamental a alumnos/as y profesores/as” (p. 91). Todo esto deja entrever que la educación en Finlandia está enmarcada dentro de un programa integral de acompañamiento y desarrollo social y no es simplemente en una función u obligación estatal más.

Después de estudiar el proceso histórico, la estructuración del sistema educativo y analizar los principios en los cuales se sustenta este exitoso sistema, cabe preguntarse por el sustrato ideológico y ontológico que se encuentra detrás del mismo, es decir, repensar en la filosofía imperante en las políticas y en las prácticas del sistema educativo finlandés.

247



Fundamentación ontológica del sistema educativo finlandés

La información sobre los fundamentos ontológicos del sistema educativo finlandés es escasa en tal sentido se ha estimado necesario buscarlos entre los postulados básicos y en las prácticas educativas de la sociedad finlandesa, se ha considerado por ejemplo la eudaimonía aristotélica y rousseauiana, la ética de las virtudes y el cognitivismo educativo para determinar su ser, su esencia y su existencia misma.

El primer supuesto ontológico con el que se relaciona al sistema educativo finlandés tiene que ver con sus fines, pues como exponen Jakku-Schivonen y Niemi (2011), el fin de la educación finlandesa consiste en conseguir que sus ciudadanos “lleguen a ser quienes desean ser y lo que desean ser” (p. 3), y para lo cual el Estado garantizará los medios necesarios que lo posibilite mediante el Estado de Bienestar. En el campo educativo, el fin eudemónico para el desarrollo personal se mantiene. Desde esta perspectiva, este fin ha sido interiorizado por la sociedad finlandesa después de treinta largos años de reformas educativas para mejorar la esencia misma de la educación que dio como resultado cambios significativos que se evidenciaron en una educación de calidad. En este

proceso de búsqueda de calidad no se descuidó la preparación necesaria del docente; las transformaciones debían ejecutarse en todos los procesos y en sus protagonistas, de modo que la propuesta educativa debía ser lo suficientemente innovadora para que sea capaz de proporcionar mecanismos que coadyuven para lo que Jakku-Schivonen y Niemi (2011) denominan la conquista de la felicidad y de la armonía con la naturaleza.

De acuerdo con Robert (2006), la idea fundamental que guía la educación finlandesa es que:

... un alumno feliz, bien desarrollado, libre de progresar a su ritmo, adquirirá más fácilmente los conocimientos fundamentales; no es una utopía de un pedagogo iluminado, es simplemente la idea que orienta la acción de todos: el Estado, las municipalidades, los directores de establecimiento, los profesores (p. 2).

248



Este ideal eudemónico del sistema educativo se manifiesta en la fuerte preocupación por las necesidades de los alumnos, la priorización, la individualidad y la libertad del individuo para establecer y alcanzar sus propias metas de autorrealización. Además, este fundamento, según Ramírez (2002) puede remitirse al pensamiento aristotélico sobre la eudaimonia, el mismo que “llama a vivir bien y estar bien” (p. 220). La educación finlandesa pone en la balanza una educación para la vida, una educación para pasar exámenes o para responder en ámbito laboral, y escoge la primera opción confiando que si se trabaja en el desarrollo personal se está asegurando también un mejor desarrollo social.

Tal como lo describe Rousseau (2000) “el deseo innato del bienestar y la imposibilidad de satisfacer con plenitud este deseo, son causa de que sin cesar aspire a nuevos medios de contribuir a ello” (p. 207). De este modo, la educación se convierte en medio para alcanzar esta vida buena, por lo que posee un fin edudemónico. Con esto se comprende el interés del Gobierno finlandés por construir el Estado de Bienestar social; además, se visualiza la comprensión rousseoneana de la felicidad identificada con los principios de individualización y autonomía que guían los procesos educativos. Así mismo, concordando con Vilafranca (2012), Rousseau sostiene que la felicidad “consiste en la templanza, en la sabiduría, en la libertad de querer lo que se puede y hacer lo que le place” (p. 48), elementos recurrentes en el fin eudemónico de la educación finlandesa.

Por lo tanto, el sistema educativo finlandés mantiene características propias del naturalismo eudemónico de Rousseau que propician y estimulan las condiciones intrínsecas y extrínsecas para que el individuo alcance la felicidad, pugnando así por una educación que no altere el orden teleológico.

co de la naturaleza del individuo, sino que impulse su deseo de bienestar y la plenitud para vivir en armonía consigo mismo y con los otros.

El segundo supuesto ontológico de la esencia misma de la educación finlandesa se identifica con la ética de las virtudes aristotélicas, entendida según Araos (2003) y Garcés y Giraldo (2014) como un saber filosófico reflexivo sobre la propia vida y la experiencia moral que induce a una educación crítica y reflexiva pero sobre todo respetuosa por la vida humana. Se expone a continuación los orígenes de la ética en la educación finlandesa y su identificación con la ética de las virtudes intelectuales de Aristóteles.

Como lo expresa Melgarejo (2015), con la creación de la Academia de Turku a mediados del siglo XVII, Finlandia tuvo su primera institución superior a nivel nacional, frenando el desplazamiento hacia países como Suecia, Francia o Alemania por estudios superiores; esto significó para Finlandia un aumento considerable de profesionales al servicio del Estado. Sin embargo, la Academia de Turku estaba dirigida principalmente a la formación de funcionarios y el clero del reino de Suecia, lo que a juicio de Melgarejo (2015) “permitió el desarrollo de una ética protestante que se aplicó en todos los niveles y aspectos de la educación, y de la que se destacan los valores del esfuerzo y la responsabilidad personal” (p. 54), de forma que el fin último de la ética en la educación finlandesa está direccionado al crecimiento y perfeccionamiento individual para desde ahí impulsar el crecimiento y desarrollo de la nación. De allí que, a decir de Aguilar (2008) toda educación debe ser considerada como:

...un proceso consciente que permite el perfeccionamiento del ser humano en relación. La educación consiste en lograr que una persona haga por sí misma lo que debe hacer, que desarrolle habilidades y destrezas que le permitan representar y comprender el mundo; interpretar la existencia y emprender en la vida misma,...(p. 44).

Lo anterior significa reconocer la esencia, la realidad y la historicidad del proceso educativo, conlleva no desconocer al sujeto como el principal fundamento de la educación, de la pedagogía, de todas las acciones y reacciones que se producen en su ser y en su hacer.

Anteriormente se ha expuesto el interés de la educación finlandesa por el desarrollo de las potencialidades de sus habitantes, así como el descubrimiento de los talentos y el desarrollo intelectual a través de una educación gratuita, obligatoria y de calidad para toda la población, todo esto sobre la base de la vida buena (vivir y estar bien). De acuerdo con Reale y Antiseri (2010), para Aristóteles el hombre busca vivir bien, y lo logra solamente cuanto vive de forma coherente con la razón, es por ello que: “el bien



supremo que puede realizar el hombre —y por tanto la felicidad— consiste en perfeccionarse en cuanto hombre, es decir, en aquella actividad que distingue al hombre de todas las demás cosas” (p. 169). Gracias a esto se puede evidenciar que la educación finlandesa se identifica con los los supuestos ontológicos de la ética de las virtudes aristotélicas, más específicamente con las llamadas virtudes intelectuales o racionales.

El dominio de la razón en la conducta práctica es para Aristóteles una virtud ética que puede ser perfeccionada en cada hombre por medio del ejercicio y la puesta en práctica, hasta hacer de ellas “una especie de costumbre, estado o modo de ser, que nosotros mismo hemos creado” (Reale & Antiseri, 2010, p. 170). Para precisar los elementos que comparten tanto la educación finlandesa como la ética de las virtudes intelectuales aristotélicas se puede analizar la obra *Ética a Nicómaco*, en la que Aristóteles (2005) señala los hábitos intelectuales que forman y perfeccionan a la persona, los mismos que son: el entendimiento, la sabiduría, el arte, la ciencia y la prudencia, elementos que se encuentran contemplados por el sistema educativo finlandesa como principios para el desarrollo de competencias, la independencia, autonomía y la educación de calidad para la vida buena.

Para el tercer fundamento es necesario aclarar que la interpretación se realiza principalmente desde las teorías del cognitivismo y constructivismo de la psicología del desarrollo. Para comenzar, el Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia (2017) da a conocer que los niños finlandeses ingresan a la educación escolarizada a la edad de 7 años, una edad relativamente tarde en relación a los sistemas educativos de otras naciones, sin embargo, este ingreso tardío puede ser justificado desde la teoría cognitivista de Piaget e Inhelder (2015) al afirmar que dentro de las etapas de desarrollo infantil, es a partir de la edad de 7 a 8 años que el niño está listo para comprender y resolver operaciones concretas. Así lo exponían también pensadores como Campanella (2007) quien en su obra *La ciudad del sol* afirmaba que después de cumplir los siete años, cuando el niño ha desarrollado ciertas destrezas lingüísticas y matemáticas se lo introduciría al estudio de “todas las ciencias naturales, para mostrar cada uno sus inclinaciones” (p. 16).

Antes de los siete años los niños finlandeses asisten a guarderías gratuitas o de bajo costo en las que se trabaja en el desarrollo de la motricidad gruesa y las relaciones sociales. Además, de acuerdo con Hernández, Figueroa, Carulla, Patiño, y Tafur (2004), en los primeros años los niños se asemejan a pequeños científicos ya que su comportamiento está direccionado a descubrir, experimentar y probar los límites y el funcionamiento del mundo que los rodea, de modo que, su forma de comprender



la realidad se asemeja a “los procesos de aprendizaje en que se encuentra inmerso el mundo científico; esto es, la forma en que los científicos descubren e interpretan los fenómenos del mundo” (p. 52). El niño por medio del juego descubre su entorno y lo convierte en su propio laboratorio, en el que experimentará y someterá los distintos elementos que en él encuentre, así como a él mismo, a la prueba de ensayo-error para entender su funcionamiento. Así lo reconoce el Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia (2017), afirmando que para los finlandeses el que cada niño disponga de “tiempo y espacio para crecer y desarrollarse es un principio básico (...) de modo que la educación finlandesa aprovecha los periodos más delicados de desarrollo, motivando a los niños para que piensen de manera independiente y sean creativos” (p. 6).

Aproximaciones al sistema educativo de las sociedades emergentes

251



Con base en el pensamiento de Guerra (2007) se entiende por sociedades emergentes a las sociedades en vías de desarrollo que se encuentran en un proceso de superación de las “condiciones históricas de sometimiento o dependencia” (p. 88), es decir, emergentes no en el sentido negativo de emergencia como mayoritariamente se lo entiende, sino en el sentido positivo, como posibilidad de las sociedades para emerger sobre su propia situación política, económica, social y cultural históricamente conflictiva, en búsqueda de una revaloración y reconocimiento de su cultura. Esta segunda parte del trabajo se centra en el estudio de la situación educativa de las sociedades emergentes de América Latina, para lo que se abordará las principales características del contexto y los sistemas educativos de dichos contextos, así como los fundamentos epistemológicos, históricos e ideológicos de su filosofía educativa, para terminar con el análisis del caso concreto de la educación en Ecuador.

Caracterización de las sociedades emergentes

El ser latinoamericano, según afirma Paladines (2006), no se limita a una determinación geográfica, pues en ella está marcada “una acción cualificadora que le es interna (...) no se trata de un territorio sino de una comunidad humana, concreta, histórica, localizada en un territorio” (p. 1). De modo que la identidad de los pueblos latinoamericanos se impregna de una historia común y una praxis social que ha determinado la forma propia de

interpretar y responder a la realidad, y dentro de ella a la realidad educativa. Planteado este horizonte se puede abordar a la sociedad latinoamericana y las características comunes de sus pueblos, su desarrollo histórico, su lucha por la emancipación, su situación de emergencia y su sistema educativo.

En primer lugar, como lo hacen notar Nassif, Rama, y Tedesco (1984), el sistema educativo de los pueblos latinoamericanos posee una estructura común, que responde históricamente a la propuesta de educación tradicional basada en niveles de acuerdo a los destinatarios sociales; de modo que, se puede identificar dichos niveles en: “enseñanza primaria universal, enseñanza secundaria para las capas intermedias y enseñanza superior para las élites” (p. 17). Sin embargo, analizando esta teoría para que se adecúe a la realidad educativa latinoamericana actual, se puede evidenciar que se ha logrado varios cambios formales, como la gratuidad y el libre acceso a la educación superior que en teoría debería significar mayor equidad e igualdad en las condiciones de vida y la disminución de la brecha social, pero que objetivamente hablando se ha logrado parcialmente, los cambios han sido relativos y superficiales, lo único que se ha hecho es subir un escalón más en la exigencia formativa del profesional de la educación (educación de cuarto nivel) pero en esencia sigue siendo igual de elitista y restringida para un estrato social particular como ocurría en la educación universitaria de hace un par de décadas. A decir de Aguilar (2019), en los países de Latinoamérica es necesario “...hacer de la educación una tarea transformadora, analítica, crítica, reflexiva y propositiva. Se deberá propiciar un sistema educativo dialógico que permita la construcción y la transformación del sujeto que aprende, que piensa, que siente y que actúa;...” (p. 29).

En segundo lugar, de acuerdo con Guerra (2007) la gran problemática que caracteriza al sistema educativo en Latinoamérica es que históricamente ha sido determinado y pensado desde “intereses de los colonizadores externos e internos y no en función de las víctimas” (p. 91). En gran parte la historia de los pueblos emergentes es común, y se encuentra caracterizado por la situación de “colonialidad del poder y del saber” (p. 92) que no ha permitido alcanzar una verdadera autovaloración, autopoiesis y soberanía. Katz (2016) reafirma esta postura al expresar que los pueblos latinoamericanos han sido históricamente moldeados y sometidos a un estado de dependencia, que ha significado el retraso de la periferia y la imposibilidad del desarrollo y crecimiento individual y social para la región. Como lo afirma Guerra (2007) estos son los elementos que han condicionado y frustrado históricamente el desarrollo de las potencialidades del ser latinoamericano, y con ello se refiere al:



...uso y despliegue de la razón; a la propiedad de sí; al conocimiento de sí; al autodomínio; al cuidado de sí; a la libertad, autonomía y soberanía (individual y colectiva); a la interdependencia y mutua complementariedad con otros seres humanos; a la interculturalidad; a la transculturalidad; a la visión planetaria (Morin); y al sentido de trascendencia (p. 90).

Por lo mencionado, y en palabras de Guerra (2007), se hace evidente la necesidad de una revalorización de la intuición existencial, la reapropiación, el descentramiento, la desalineación y la humanización que ha configurado el lado luminoso de nuestra historia. En fin, es necesario que la reflexión sobre la educación parta desde la realidad concreta y las necesidades educativas de cada pueblo; toda filosofía de la educación tiene como presupuesto un tipo de antropología, es decir, un tipo de ser humano al cual va a formar, en el caso de Latinoamérica es necesario volver la mirada al sujeto latinoamericano libre y actor de su propia historia y desde ahí buscar el desarrollo un sistema educativo pensado desde y para el contexto emergente.

Un tercer elemento característico de los contextos emergentes latinoamericanos está relacionado con las condiciones alienantes de su praxis. Según Dussel (1998) existen dos categorías coercitivas de la praxis social: la alienación y la liberación; al analizar la situación de América Latina se concluye que ésta se encuentra determinada por estructuras alienantes y la imposición de sistemas totalizantes, que reprime la libertad humana y hace del individuo un recurso o una herramienta más del sistema. Sin embargo, las condiciones alienantes han sido abordadas antes por grandes filósofos de América Latina como Alberdi, Montalvo o Mora quienes concuerdan en la necesidad de una *emancipación mental*, como ruptura con la cultura colonial en la que había sido formada Latinoamérica, para alcanzar el progreso de los pueblos, pero que desgraciadamente no ha sido lograda y ha terminado en nuevas formas de subordinación económica, política y cultural. Dichas condiciones se ven reflejadas en la función que se le otorga a la escuela como instrumento de reproducción de las estructuras sociales.

Para Dussel (1998) las condiciones alienantes pueden ser superadas a través de un proceso analéctico y dialógico, en el cual “el principio de la afirmación positiva de la realidad, negada por la totalidad, desemboque en una praxis negadora de la totalidad opresora, esto es, en una praxis que para liberar debe transformar” (p. 58). Aplicado al campo educativo esto significaría una transformación de los fines mismos de la educación, ya no para la reproducción o para responder a las estructuras alienantes externas, sino una educación para la liberación y para el empoderamiento del individuo sobre su propia realidad.



La educación debe responder a necesidades y circunstancias concretas, por lo que pretender que adoptando sistemas y modelos educativos exitosos externos se resolverán todos los problemas de los pueblos es una idea ingenua. Clara muestra de esto es el movimiento positivista⁶ del siglo XIX en América Latina, el cual adoptó la filosofía positivista como instrumento educativo y técnico para incorporar a los pueblos de la región al progreso, siguiendo los modelos estadounidenses y occidentales, pero que se limitó a la simple adopción de una filosofía (en este caso sí a ser copia) y no a su asimilación y adaptación.

Para este punto es claro que la mejor opción será aquella que surge desde la situación problemática, desde aquellos que conocen y viven dicha realidad, sin embargo, también se hace evidente que el problema no radica tanto en aplicar cambios al sistema educativo (cambios estructurales y funcionales que han sido exitosos en otras locaciones), como lo es la mala adecuación y adaptación de los mismos a los contextos de las sociedades emergentes, pues en la aplicación de reformas educativas no se consideran las condiciones objetivas y subjetivas que posibilitaron su éxito. Si se prepara el terreno antes de la adaptación, como afirma Zea (1969) “lo original, si ello ha de tener alguna importancia, se dará por sí solo, independientemente del instrumento y, lo que es más, por la forma como este instrumento ha sido y puede ser usado” (p. 58).

En fin, tal como expone Carnoy (1974) se evidencia una fuerte tradición en los países subdesarrollados de copiar las formas culturales y modelos exitosos de sociedades de primer mundo, sin antes preparar las condiciones objetivas y subjetivas que determinarán su éxito o fracaso, dando como resultado modelos educativos que no responden a las necesidades concretas de la realidad educativa de las sociedades emergentes y que, además, limitan y frustran la creación autónoma y original de modelos educativos contextualizados y pertinentes.

La educación en la sociedad ecuatoriana actual

En los últimos años, los cambios y reformas realizadas al sistema educativo de países emergentes como es el caso ecuatoriano, han sido direccionados a alcanzar la calidad educativa y cumplir con estos estándares internacionales, dando como resultado, según Chacón (2009), una educación totalmente descontextualizada y desconectada de su realidad. Es indudable que la copia de modelos educativos ha entorpecido la acción pedagógica de las sociedades emergentes de Latinoamérica, sin embargo, el verdadero pro-



blema radica en las pobres, y muchas veces nulas adaptaciones de dichos modelos a los diferentes contextos, por lo cual, se ve la necesidad de repensar críticamente la situación educativa de estas sociedades, para comprender las condiciones del éxito de los modelos educativos y potenciar una educación pensada para la situación concreta latinoamericana.

Según lo expone el Diario Mercurio (2010) en su nota periodística, entre los años 1963 y 1979 el Ecuador se había visto sumergido en una serie de dictaduras militares que buscaban instaurar un modelo de carácter desarrollista que transforme al país en una nación auto-productora de su propia tecnología e industrialización, en el cual la educación jugaría un rol muy importante. De acuerdo con Milton Luna (2014) en esta etapa la educación estaba direccionada a:

... establecer lineamientos más claros en relación a los roles concretos de la educación en función del proyecto político del gobierno “nacionalista y revolucionario” de las Fuerzas Armadas. En tal sentido la educación generaría una formación no solo para el desarrollo, sino para la transformación de la realidad y la justicia social, para fortalecer el espíritu nacionalista de los ecuatorianos y para impulsar la democracia (p. 89).

255



Sin embargo, esto no pasó de ser un simple ideal que terminó por hundir al Ecuador en el estatismo y significó una gran baja del índice de desarrollo. De esta etapa se rescata el interés por generar cambios a través de la educación, aunque esta haya estado direccionada al desarrollo industrial y tecnológico, que puede ser comprobado según Luna (2014) en el índice de matrículas de 1972, expuesto por la Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica, en la cual se muestra un índice del 35.7% de matrículas en colegios técnicos, pero que para 1977 decrece a un 31.6%. Sumado a esto está el cierre de colegios normales que se dio en la época, y que generó una alta demanda de profesores para la educación media y superior. Esta es una clara muestra de tratar de implantar cambios en la educación sin preparar el terreno y analizar las condiciones propias del contexto, mientras las grandes naciones experimentaban un acelerado crecimiento industrial en Ecuador, el índice de desarrollo bajaba.

Esta situación comienza a tornarse favorable a partir de 1979, año que da inicio a la fase democrática del país, y con ello el deseo de una nueva constitución progresista, y un gobierno reformista que transforme la democracia ecuatoriana para afirmar la institucionalidad misma del país (El Mercurio, 2010). Sin embargo, Luna (2014) afirma que con la caída del precio del petróleo de los años 80 y el elevado gasto público que se arrastraba de los gobiernos anteriores el Ecuador profundizó el endeu-

damiento externo, y se generó una nueva crisis, la que fue enfrentada con políticas de apertura a la economía y la afirmación progresiva del modelo neoliberal en el país, pero que desafortunadamente no hicieron más que agrandar la brecha entre las clases sociales.

Lo mencionado sirve de preámbulo para comprender los cambios efectuados en el sistema educativo del país, de acuerdo con Ministerio de Educación del Ecuador (2009) y Vera (2015), a partir de los años noventa hasta la actualidad el Ecuador experimenta tres cambios curriculares sustanciales diferentes, los mismos que son: 1) la reforma curricular consensuada de 1996, que proponía una nueva forma de planificación curricular basada en objetivos, b) la reforma de actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica del 2010, la que cambiaba nuevamente la planificación curricular pero esta vez basada en el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño o desarrollo de competencias, y c) los reajustes a la reforma curricular del 2016, en la que se realiza una nueva estructuración en los niveles de educación básica y secundaria, que llevó a la eliminación de las especialidades en secundaria por la EGB (Educación General Básica) y el BGU (Bachillerato General Unificado). Sin embargo, debido al corto tiempo en la aplicación de dichos cambios no se ha podido evaluar objetivamente la concreción de las política y reformas educativa ni obtener resultados objetivos de la evaluación y cumplimiento de cada uno de los planes ejecutados.

Así también, se puede mencionar los cambios e implementaciones infraestructurales realizadas en el Gobierno de Rafael Correa, quien apostó por una mayor inversión a la educación gracias a la buena situación económica que el país experimentó por el comercio del petróleo. Como se señala en el documental *Se nos fue la alegría* del Contrato Social por la Educación (2016) la revolución educativa que propone Correa en su primer mandato del 2007, tiene como objetivo impulsar una educación inclusiva, de calidad y eficiente en función de las necesidades y características de la población ecuatoriana; para el año 2013 se pone en marcha el Plan de reordenamiento territorial de la oferta educativa, lo que significó que cientos de escuelas rurales unidocentes fueran cerradas, reubicando a sus estudiantes en escuelas del milenio; pero que, al contrario de lo que se esperaba significó un retroceso en la educación para los sectores rurales, pues la lejanía, costo de transporte y tiempo empleado para ir a la escuela se vio incrementado; esto sin hablar de las implicaciones culturales, políticas e históricas que conlleva el cierre de la escuela rural para las comunidades indígenas. Los cambios implementados no lograron calar de manera sustancial en la educación ecuatoriana, pues generaron nuevas



problemáticas relacionadas con un incremento de la burocratización institucional en la educación, los programas de estandarización académica, los cambios para el ingreso universitario o el cierre de cientos de escuelas rurales⁷, que no han permitido un avance realmente significativo en el campo educativo.

En lo que respecta al campo universitario en la última década se puede hacer hincapié en las políticas prioritarias para la educación superior que según Zabala (2017) fueron: a) el programa de becas al extranjero para carreras afines al cambio de la matriz productiva (ciencias exactas), b) la consolidación y afianzamiento del SNNA para garantizar la pertinencia y calidad educativa, y c) la creación de cuatro universidades estatales; proyectos que respondían a la revolución en la educación y la búsqueda de la calidad educativa, sin embargo junto con ello también se encuentra programas como el de evaluación y recategorización de la educación superior que terminó con el cierre de 14 Universidades y una serie de Institutos de Educación Superior y dejó alrededor de 42 000 estudiantes sin plaza de estudio. De manera que de la aplicación de una diversidad de políticas de la educación superior surgieron problemas como los enunciados por Aguilar (2019):

...Universidad con corte cientificista que acalla la voz de su gente, que olvida las humanidades y abandona el espíritu crítico, reflexivo de los sujetos que dinamizan la historia de la sociedad... Impulso de las carreras técnicas... Reforma inconclusa y vigencia de esquemas pedagógicos tradicionales y de maltratantes ... relaciones de enseñanza aprendizaje... (p. 24).

Se evidencia una clara ausencia de políticas integrales de capacitación, políticas de estímulos, un serio sistema de evaluación del desempeño, de evaluación de la gestión pedagógica y de la gestión administrativa que permita el crecimiento personal y profesional del profesorado y de todos los involucrados en los diversos procesos.

De la misma forma, siguiendo a Aguilar (2017) en el 2015 el Consejo de Educación Superior del Ecuador puso en marcha un conjunto de reformas para guiar a las instituciones de Educación Superior del país hacia la revisión de sus currículos que por regla general estaban centrados en enfoques y paradigmas tradicionales (p. 132), con ello se refiere a los contenidos y objetivos, con el fin de transformarlos y promulgar un rediseño curricular basado en competencias profesionales. No obstante, a pesar de lo beneficioso del proyecto busca solamente responder una parcela de la problemática en la educación, ya que como afirma Zabala (2017) “estos cambios son de naturaleza discontinua, pues buscan supe-



rar las insuficiencias de los ajustes en los niveles previos para enfrentar las anomalías que no se pueden entender en términos de un paradigma de política previo” (p. 84).

El sistema educativo finlandés como referente para la educación en sociedades emergentes

La premisa básica de la que se parte es que antes de aplicar cualquier cambio en la educación es necesario preparar el terreno, considerar las condiciones objetivas y subjetivas básicas para llevar adelante la ejecución de todo tipo de propuestas; de allí que, si existe algo que pueda ayudar a superar las problemáticas educativas de contextos emergentes no son los modelos o sistemas educativos en sí, ni tampoco las herramientas e implementaciones didácticas efectuadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino más bien, los fundamentos que se encuentran detrás de ello, aquellas bases ontológicas, epistemológicas, éticas e incluso de desarrollo bio y psicosocial que posibilitan las condiciones subjetivas para el éxito de un sistema educativo. Tal como destaca Chávez (2003), los fundamentos filosóficos sirven de brújula orientadora y guía teórico-práctica de todo sistema educativo, puesto que son estas las que determinan “la unidad de pensamiento que tiene que dar coherencia a las diferentes respuestas que se ofrezcan a todas las esferas del proceso educativo” (p. 10), así como a todas las esferas del proceso de desarrollo y formación humana integral que en ellas se dan.

El carácter holístico de la filosofía amplía el campo que la educación por sí sola termina por limitar, así lo afirman Valdés y López (2011) “la educación toma de la filosofía la reflexión y el punto de vista de la totalidad para esclarecer los problemas relativos a la pedagogía” (p. 3). Está claro que toda propuesta educativa, y por ende todo sistema educativo, se funda sobre supuestos filosóficos que determinan las directrices básicas de su acción formativa, su estructuración y su finalidad.

De acuerdo con Mantovani (1983) existen tres problemáticas básicas de todo sistema educativo y que son abordadas desde sus fundamentos filosóficos, misma que son: a) el tipo de ser humano que se pretende formar (cuestión antropológica), b) la forma de alcanzar ese ideal de ser humano (cuestión axiológica), y, c) los fines mismos de la educación (cuestión teleológica). Como se ha presentado en la primera parte del trabajo, el sistema educativo finlandés tiene claros estos elementos, por lo que, sumado al contexto histórico y sus implicaciones culturales e ideológicas, se comprende el porqué del éxito en los procesos educativos, cómo



sus programas han sido direccionados para responder a su situación concreta y cómo la dinámica social ha ayudado a concretar y potenciar su sistema educativo. Por estas razones, y siguiendo el esquema de las problemáticas de Mantovani (1983) se analiza a continuación los referentes para superar problemáticas de contextos emergentes evidenciados en los fundamentos filosóficos del sistema educativo finlandés.

Cuestión antropológica: de acuerdo con el Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia (2017) el sistema educativo finlandés procura una educación que ayude a aprovechar de la mejor manera el potencial de cada ser humano, “con el fin de que lleguen a ser quienes desean ser y lo que desean ser” (p. 3). Como muestra de ello la educación de los más pequeños en Finlandia “se centra en las capacidades propias de cada niño, dándole apoyo a su sentimiento de seguridad, al desarrollo de su vida emocional y sus destrezas” (p. 2), afirmando así la importancia de la individualidad y el crecimiento personal dentro del proceso formativo.

Para ello es necesario priorizar una educación personalizada, situada y coherente con la realidad del individuo y su condición sociocultural, de modo que el centro de todo el proceso educativo sea siempre el ser humano y no el bienestar del Estado como lo es en otros casos. Así, cuando se analiza la implementación de cambios en el sistema educativo de las sociedades emergentes se evidencia que su aplicación no se direcciona a la autorrealización y el despliegue de las potencialidades del individuo para el crecimiento personal, sino más bien a responder y cumplir con estándares de calidad que posicionen a la nación dentro de rankings internacionales y permitan el progreso y desarrollo del Estado.

Por lo tanto, el problema antropológico se encuentra de antemano en el sistema educativo de contextos emergentes, ya que mantiene a grandes rasgos los lineamientos de la escuela clásica que despersonaliza y masifica al ser humano, que no considera las etapas de desarrollo y ritmos de aprendizaje individuales, y que frustra el desarrollo de capacidades individuales y el despliegue de las potencialidades del ser humana. Lo que logra con esto, es en términos de Ortega y Gasset (1983) formar un *hombre masa*, una herramienta, incapaz de autogobernarse y que se conforma con seguir a los otros y cumplir lo que el sistema le pide. Empero, los resultados de países como Finlandia demuestran que, si la educación trabaja en ayudar al individuo a alcanzar la autorrealización, consecuentemente el desarrollo y progreso social estará asegurado.

Cuestión axiológica: una vez planteado el tipo de ser humano que se pretende formar, el segundo paso es identificar cómo lograrlo —es decir— identificar qué valores, técnicas y estrategias aplicar para la con-



secución de este. Como se presenta en la primera parte del documento, la educación finlandesa encuentra uno de sus fundamentos filosóficos, en las virtudes intelectuales de Aristóteles, que esbozarán un camino para la formación del ser humano virtuoso, a través del ejercicio de hábitos intelectuales como: el entendimiento, la sabiduría, el arte, la ciencia y la prudencia, los cuales según Garcés y Giraldo (2014) “acompañan a la razón y por poseerla, gobiernan el alma y la preparan para perfeccionar los actos verdaderos” (p. 221), y que, como se ha afirmado anteriormente, se encuentran contemplados en la educación finlandesa.

El desarrollo de las virtudes intelectuales o de razón permiten al individuo ser dueño de sus propias acciones y decisiones, así también lo afirmaba Kant (1981) al proponer como lema de la ilustración el *¡sapere aude!* que se puede traducir como *tener el valor de pensar por uno mismo*, y de esta forma alcanzar:

...la liberación del hombre de su culpable incapacidad (...), de la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servir por sí mismo de ella sin la tutela de otro (p. 25).

Esto puede resumirse en el reconocimiento de la individualidad y la capacidad de autogobernarse que cada ser humano tiene, y que debería ser fomentada por la educación. Sin embargo, una educación que no responde al crecimiento y autorrealización del individuo, no lo logrará desarrollar. Esta propuesta educativa de cultivo de la razón junto a una ética que valore la dignidad humana es la que propone el sistema finlandés, y que de fomentarla en contextos emergentes lograría cumplir el ideal que ya vislumbraba Zea (1969) de transformar al pueblo latinoamericano que:

Vuelto ya sobre sí mismos tratará no sólo de saberse en un determinado horizonte de historia sino también como hombres, como los actores concretos de esa historia, como los que sufren la situación o circunstancia que los determina, personaliza, individualiza (p. 96).

Cuestión teleológica: por último, Mantovani (1983) propone la valoración sobre los fines de la educación, es decir, qué es lo que espera el sistema educativo como producto de la educación. Para la educación finlandesa se puede identificar dos fines que se encuentran estrechamente relacionados, un fin individual basado en la eudemonía o felicidad como producto de la autorrealización y la práctica de las virtudes intelectuales para la vida buena, y un fin social que se manifiesta en el nivel de bienestar social, desarrollo y progreso. El Ministerio de Asuntos Exteriores de



Finlandia (2017) deja claro que “el recurso más importante de Finlandia son las personas” (p. 4), por lo que procura que la escuela, especialmente en los primeros años, fomente tanto las destrezas sociales como el desarrollo de una autoestima sana, todo esto respaldado por los servicios sociales que ofrece el Estado de Bienestar.

El sistema educativo finlandés ubica el proceso educativo como un elemento clave dentro del programa de desarrollo integral propuesto por el Estado finlandés para acompañar a sus habitantes desde la gestación hasta la defunción del individuo. Por otra parte, al comparar con el fin de la educación en las sociedades latinoamericanas se puede evidenciar la gran diferencia que existe; para los niños latinoamericanos la educación es más una obligación que un placer, y su finalidad pasa a ser instrumental y pragmática, una herramienta de superación en muchos casos, mas no un camino para alcanzar la felicidad y la autorrealización.



Conclusiones

Es indudable que la copia de modelos educativos ha entorpecido la acción pedagógica de los pueblos emergentes de Latinoamérica, pero el verdadero problema radica en las pobres y muchas veces nulas adaptaciones de dichos modelos a los diferentes contextos, puesto que no se toma en consideración los elementos que en realidad pueden ayudar a superar las problemáticas de los contextos emergentes y asegurar el éxito de los cambios en el sistema educativo, estos son, los fundamentos filosóficos que sustentan la educación y que posibilitan las condiciones subjetivas para la transformación en la educación. Tal como manifiesta Alberdi (1842) en su obra *Ideas para presidir a la confección del curso de filosofía contemporánea*:

...no hay una filosofía universal porque no hay una solución universal a los problemas que la constituyen en el fondo. Cada país, cada época, cada filósofo ha tenido una filosofía peculiar (...) porque cada país, cada época y cada escuela ha dado soluciones distintas a los problemas (p. 6).

De esa misma forma se puede afirmar que no hay un modelo de educación universal, no existe el sistema educativo perfecto que pueda obtener los mismos resultados en todas las latitudes, pues siempre responden a intereses y necesidades del contexto y de quien las desarrolla; sin embargo, esto no quiere decir que estén destinadas a fracasar en circunstancias y geografías diferentes, si es útil para resolver un problema de otra latitud entonces se debe estudiar sus fundamentos ontológicos, epistemológicos y su contexto histórico-cultural para determinar si se puede

asimilar y adaptar a la realidad que se quiere enfrentar. Con ello evitar reproducir copias o hacer deformación del modelo original, al contrario, se propone una adaptación necesaria, fundamentada, situada y coherente a las circunstancias de la realidad educativa concreta. Es necesario considerar que dentro de todo sistema educativo convergen aspectos psicológicos de desarrollo del ser humano, aspectos socio-históricos-culturales y políticas formativas que dan sentido y significado a la planificación educativa, misma que integra teoría y praxis como elementos dinamizadores de todo proceso formativo.

En fin, el resultado de la copia e implementación de cambios en la educación basados en modelos exitosos de otras latitudes, sin contemplar el sustrato onto-filosófico y epistemológico que lo sustenta, ni preparar el terreno para su adaptación, han dado como resultado sistemas educativos deficientes que no responden a las necesidades concretas de la realidad educativa de las sociedades emergentes, y que además, limitan y frustran la creación autónoma y original de modelos educativos contextualizados y pertinentes.



Notas

- 1 La Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2018), describe a Finlandia como una república del norte de Europa, perteneciente a la Unión Europea, y cuya capital es Helsinki. Su población es de alrededor de 5,5 millones de habitantes y sus lenguas oficiales son el finlandés y el sueco.
- 2 PISA (Program for International Student Assessment) es “un programa continuo que ofrece ideas para las prácticas y políticas educativas, y que ayuda a realizar un seguimiento de las tendencias de los estudiantes en la adquisición de conocimientos y habilidades en los distintos países y en diferentes subgrupos demográficos de cada país” (Organization for Economic Cooperation and Development, 2016, p. 3).
- 3 Según la definición de Pedro Fernández (2017), el Estado de Bienestar es un conjunto de actividades que desarrollan los Gobiernos, y están relacionados con “la búsqueda de finalidades sociales y redistributivas a través de los presupuestos del Estado, como: subsidios de desempleo o vejez, cuidados sanitarios, servicios de y provisión de vivienda, alimentación y otros servicios asistenciales” (p. 1). Además, como lo afirma Gøsta Esping-Andersen, el modelo socialdemócrata o nórdico el Estado de Bienestar “cubre todos los riesgos partiendo del principio de universalidad de las prestaciones sociales. Supone la transformación de los sistemas de asistencia social tradicionales en sistemas con derechos *erga omnes* (frente a todos) y amplios programas de servicios sociales” (en Fernández, 2017, p. 1).
- 4 Traducción del inglés realizada por el autor del documento.
- 5 El gobierno finlandés otorga libros escolares gratis, así como Tablets y acceso abierto a internet inalámbrico para todos los estudiantes.
- 6 De acuerdo con Zea (1969) “el positivismo, para dar fin a la anarquía, a las guerras intestinas entre quienes (...) pedían un orden que se asemejase al de los grandes modelos, a las naciones occidentales, ofrecía un instrumento educativo, formativo,

de hombres capaces de crear ese orden que sustituyese al colonial y pusiese fin a la anarquía liberal” (p. 40).

- 7 Los datos exactos sobre el cierre de escuelas a nivel nacional no se ha hecho público, sin embargo, Domingo Mina exdirigente de la ex Unión de Educadores (UNE), en una nota periodística de Diario el Comercio (2018) afirma que: solamente “en los últimos 10 años, en el cantón Esmeraldas, se cerraron 265 escuelas” (p. 1) de las cuales el 30% eran unidocentes.

Bibliografía

- AGUILAR, Floralba del Rocío
2017 El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 129-154.
- AGUILAR, Floralba del Rocío
2019 Fundamento, evolución, nodos críticos y desafíos de la educación ecuatoriana actual. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19 (1), 1-31, DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35715>
- AGUILAR, Floralba del Rocío
2008 Estructura, relaciones, límites y perspectivas de la ética y educación. Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, (5), 39-78, DOI <https://doi.org/10.17163/soph.n5.2008.02>
- ALBERDI, Juan Bautista
1842 *Ideas para presidir a la confección del curso de filosofía contemporánea*. Montevideo: Fundación el Libro Total.
- ARAOS, Jaime San Martín
2003 La ética de Aristóteles y su relación con la ciencia y la técnica. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (6), 13-38.
- ARISTÓTELES
2005[349 a. C.] *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.
- BBC
2017, marzo 20 *Cuáles son los países más felices (y los más tristes) del mundo, según un nuevo informe de la ONU*. Recuperado de: <https://bbc.in/2mMmpBh>
- CAMPANELLA, Tommaso
2007 *La ciudad del sol*. Madrid: Tecnos.
- CARNOY, Martín
1974 *Education as cultural imperialism*. Michigan: Longman.
- CHACÓN, Humberto
2009 *Educación y poder, el otro lado de las políticas públicas educativas en el Ecuador*. Cuenca: Dirección de Investigación Universidad de Cuenca.
- CHÁVEZ, Justo
2003 *Filosofía de la educación superior para el docente*. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- CONTRATO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN
(2016, Octubre 31) *Se nos fue la alegría*. Recuperado de <https://bit.ly/2WrxEzW>
- DIRECCIÓN NACIONAL FINLANDESA DE EDUCACIÓN
2007 *Sistema Educativo de Finlandia*. Helsinki: Lönnberg.



- DUSSEL, Enrique
 1998 *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- EL MERCURIO
 (2010, Octubre 25). *Del desarrollismo al neoliberalismo*. Recuperado de <https://bit.ly/2wJHfYz>
- EMBAJADA DE FINLANDIA BUENOS AIRES
 (2017, febrero 17). *Cultura*. Recuperado de <https://bit.ly/2I8tGs0>
- ENKVIST, Inger
 2010 El éxito educativo finlandés. *Bordón*, 62(3), 46-67.
- ESPING ANDERSEN, Gøsta
 1990 *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Princeton University Press.
- FERNÁNDEZ MONTAÑO, Patricia
 2014 Aproximación al Modelo Nórdico de Estado de Bienestar: la experiencia de una trabajadora social española en Finlandia. *Trabajo Social Hoy* (71), 87-95. doi:<http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2014.0005>
- FERNÁNDEZ, Pedro
 2017 *Estado de Bienestar*. Recuperado de <https://bit.ly/1A5i00C>
- FOYND
 (2016, Noviembre 17). Here are 7 principles of education in Finland. *FOYND Journal*.
- GARCÉS, Luis Fernando & GIRALDO, Conrado
 2014 Virtudes intelectuales en Aristóteles para el perfeccionamiento de los actos verdaderos. *Discusiones Filosóficas*, 15(24), 221-241.
- GUERRA, Samuel
 2007 Pauta para una Filosofía de la Educación en sociedades emergentes. *Sophia*, 87-114. doi:<http://dx.doi.org/10.17163/soph.n3.2007.04>
- HERNÁNDEZ, José, FIGUEROA, María, CARULLA, Cristina, PATIÑO, María & TAFUR, Mariana
 2004 Pequeños científicos, una aproximación sistémica al aprendizaje de las ciencias en la escuela. *Revista de Estudios Sociales* (19), 50-56, diciembre. Recuperado de <https://bit.ly/2wNCWeU>
- JAKKU-SHIVONEN, Ritva & NIEMI, Hannele
 2011 *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida Forma.
- KANT, Immanuel
 1981 ¿Qué es la ilustración? En E. Imaz, *Filosofía de la historia* (pp. 25-27). México: Fondo de Cultura Económica.
- KATZ, Claudio
 2016 *El surgimiento de las teorías de la dependencia*. 1-16.
- LUNA, Milton
 2014 *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010: las acciones del estado y las iniciativas de la sociedad*. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada.
- MANTOVANI, Juan
 1983 *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Ateneo.



MELGAREJO, Xavier

- 2006 La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación Extraordinario*, 237-262.
- 2015 *Gracias Finlandia: Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma.

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES DE FINLANDIA

- 2015 *Finfo una ventana a Finlandia*. (A. Global, Trans.) Valtioneuvosto, Finlandia: Unidad de Diplomacia Pública. Recuperado de <https://bit.ly/2wNDmSw>
- 2017 *La educación en Finlandia, clave del éxito de la nación*. (S. Korpela, Ed.) Ministerio de Educación y Cultura, Ilari Nummi: FINFO. Recuperado de <https://bit.ly/2F0VbBS>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 2009 *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica 2010*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE & FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION

- 2017 *Finnish Education in a nutshell, education in Finland*. Tampere: Grano Oy.

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION & CIMO

- 2016 *La educación finlandesa en síntesis*. Recuperado de <https://bit.ly/2GN9nA7>

NASSIF, Ricardo, RAMA, Germán & TEDESCO, Carlos

- 1984 *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz S. A.

NATIONAL CENTER ON EDUCATION AND THE ECONOMY

- 2016 *Finland Overview*. Recuperado de <https://bit.ly/2pgzRPK>

OFICINA DE INFORMACIÓN DIPLOMÁTICA DEL MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN

- 2018 *Ficha País: República de Finlandia*. Marzo. Recuperado de <https://bit.ly/2MFPSHo>

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT

- 2016 *PISA 2015 Results in Focus*. diciembre 12. Recuperado de <https://bit.ly/2haYbNw>

ORTEGA Y GASSET, José

- 1983 *La rebelión de las masas*. Barcelona: ORBIS.

PALADINES, Carlos

- 2006 *La filosofía en Ecuador anhela liberarse de los ecos del pasado*. Recuperado de <https://bit.ly/2IzQBLS>
- 2006 Pautas para el Estudio de las Relaciones entre Filosofía y Educación. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 102. doi:<http://dx.doi.org/10.17163/soph.n4.2008.04>

PIAGET, Jean & INHELDER, Barbel

- 2015 *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

PUUKKO, Outi

- 2012 *Bibliotecas de Finlandia, un mundo de aventuras*. Recuperado de <https://bit.ly/2wpyGj7>



- OITTINGEN, R.H. & KOSKENNIEMI, Matti
1960 Nueva organización de la enseñanza en Finlandia. *Revista de Educación: Información Extranjera*, XLII(120), 15-21. Recuperado de <https://bit.ly/2ICrmZk>
- RAMÍREZ, Fabio
2002 Aristóteles: la felicidad (Eudaimonía) como fin de fines. *Estudio de Filosofía*, 213-223.
- REALE, Geovani & ANTISERI, Darío
2010 *Historia del pensamiento científico y filosófico: antigüedad y edad media*. Barcelona: Herder.
- ROBERT, Paúl
2006 *La educación en Finlandia: los secretos de un éxito asombroso*. Recuperado de <https://bit.ly/2Iz4D0i>
- ROUSSEAU, Jean-Jacques
2000 *Emilio o la educación*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de <https://bit.ly/2typ5Hb>
- SARRIÓN, Esteban
2017 *Estudio del sistema educativo finlandés*. *Publicaciones Didácticas* (89), 467-471. Recuperado de <https://bit.ly/2IATgoK>
- STANLEY, Guillermo
2016 *Las claves del éxito del sistema educativo de Finlandia*. Vigésimoprimeras Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística. Rosario: Instituto de Investigaciones y Asistencia Tecnológica en Administración.
- VALDÉS, Inés & LÓPEZ, Elizabeth
2011 Fundamentos filosóficos y sociológicos de la educación. Reflexiones para la construcción participativa de los valores profesionales socioculturales. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(31).
2015 Reformas educativas en Ecuador. *Boletín Virtual*, 4-8(17), 1-17.
- VILAFRANCA, Isabel
2012 La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* (19), 35-53.
- WORLD ECONOMIC FORUM
(2017, septiembre 26). *The Global Competitiveness Report 2017-2018*. Recuperado de: <https://bit.ly/2zanqwJ>
- ZABALA, Tania
2017 Análisis de la reforma a la educación superior ecuatoriana en el período 2008-2013. En S. Cabrera, C. Cielo, K. Moreno, & P. Ospina, *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 73-85). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- ZEA, Leopoldo
1969 *La filosofía latinoamericana como filosofía sin más*. México: Siglo Veintiuno.

Fecha de recepción de documento: 10 de junio de 2018
Fecha de revisión de documento: 20 de agosto de 2018
Fecha de aprobación de documento: 25 de septiembre de 2018
Fecha de publicación de documento: 15 de julio de 2019



EL CONCEPTO DE PENSAMIENTO CRÍTICO

SEGÚN ESTUDIANTES CHILENOS DE PEDAGOGÍA

The concept of critical thinking according to Chilean preservice teachers

CLAUDIO HERALDO DÍAZ-LARENAS*

Universidad de Concepción / Concepción-Chile

claudiodiaz@udec.cl

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2394-2378>

CARLOS JAVIER OSSA-CORNEJO**

Universidad del Bío-Bío / Chillán-Chile

cossa@ubiobio.cl

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2716-2558>

MARITZA ROXANA PALMA-LUENGO***

Universidad del Bío-Bío / Chillán-Chile

mpalma@ubiobio.cl

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6704-8728>

NELLY GROMIRIA LAGOS-SAN MARTÍN****

Universidad del Bío-Bío / Chillán-Chile

nlagos@ubiobio.cl

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2029-5219>

JAVIERA IGNACIA BOUDON ARANEDA*****

Universidad de Concepción / Concepción-Chile

javieraboudon@udec.cl

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9813-1436>

* Doctor en Educación y magíster en Lingüística. Profesor titular de la Universidad de Concepción, adscrito a la Unidad de Investigación y Desarrollo Docente de la Dirección de Docencia, y al Departamento de Currículum e Instrucción de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Su línea de investigación es formación y cognición docente.

** Doctor en Psicología, magíster en Educación. Profesor asistente de la Universidad del Bío-Bío, adscrito al Departamento de Ciencias de la Educación, sede Chillán. Su línea de investigación es los procesos cognitivos y emocionales del aprendizaje, y la gestión escolar y convivencia.

*** Doctora en Ciencias Biológicas, magíster en Ciencias. Es profesora asistente de la Universidad del Bío-Bío, sede Chillán. Directora del Magister en Educación de la Facultad de Educación y Humanidades. Su línea de investigación es los procesos cognitivos y emocionales del aprendizaje y la enseñanza de las ciencias.

**** Doctora en Investigación Educacional, magíster en Educación. Es profesora asistente de la Universidad del Bío-Bío. Investigadora responsable del Grupo de Investigación en Desarrollo Emocional y Cognitivo para el Aprendizaje (GIDECAP), de la Universidad del Bío-Bío. Su línea de investigación es los procesos cognitivos y emocionales del aprendizaje.

***** Magíster en Innovación de la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación del Inglés. Profesora de Inglés de la Universidad de Concepción. Su línea de investigación es la investigación-acción.

Resumen

El presente trabajo analiza el concepto de pensamiento crítico según la perspectiva de un grupo de estudiantes de pedagogía provenientes de una universidad chilena, quienes se encuentran cursando el cuarto año de su carrera. Veinte futuros profesores de diferentes programas de formación docente participaron de la muestra, con un método de recolección de datos centrado en la técnica del grupo focalizado, en el cual los participantes expresaron sus perspectivas respecto al tema. Las respuestas recogidas fueron analizadas utilizando la estrategia del análisis de contenido, la cual permitió generar diferentes categorías. En cuanto a los conceptos más recurrentes con respecto al pensamiento crítico fueron: analizar, reflexionar, razonar, generar cambios y resolver problemas. Los estudiantes definieron al pensador crítico en distintas dimensiones como alguien competente cognitiva y socialmente, y a la vez, como alguien que considera los ámbitos tanto personal como colectivo. Los entrevistados también hacen mención a su papel como formadores de pensadores críticos y explican algunos de los elementos clave para ejecutar esta tarea; algunos de los cuales son: educar en la importancia de valerse de fuentes de información confiables y aceptar retroalimentación de parte de los pares. Se realiza, además, una comparación entre las conceptualizaciones de los entrevistados y la literatura existente, y se descubre que las perspectivas de los participantes coinciden estrechamente con los planteamientos de la teoría.

Palabras clave

Pensamiento, pedagogía, conceptualización, análisis de contenido, estudiante, docente.

Abstract

This paper analyzes the concept of critical thinking according to the perspective of a group of preservice teachers from a Chilean university; they are currently in the fourth year of their program. Twenty future teachers participated in a focus group discussion in which they expressed their perspectives on the subject. The answers collected were analyzed using the content analysis technique, which allowed the creation of different categories. Among the most recurrent concepts about critical thinking, we could find: analyzing, reflecting, reasoning, change generation and problem solving. The students defined a critical thinker in their different dimensions: as someone competent, both cognitively and socially, and, at the same time, as someone who takes personal and collective aspects into account. The interviewees also mentioned their role of educating critical thinkers, and explained some of the key elements for making that possible. Some of them were: teaching the importance of feeding on reliable information sources, and accepting feedback from their peers. After a comparison between the interviewees' conceptualizations and the existing literature, it is found that the students' perspectives are closely related to those of theory.

Keywords

Thinking, pedagogy, conceptualization, content analysis, student, teacher.

Forma sugerida de citar: Díaz, Claudio, Ossa, Carlos, Palma, Maritza, Lagos, Nelly & Boudon, Javiera (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), pp. 267-288.

Introducción

El mejoramiento de la calidad educativa se enfrenta actualmente a desafíos cómo desarrollar competencias de habilidades científicas, fomentar



la participación, mejorar el nivel de conocimiento, adaptarse a la diversidad, no dejarse influenciar por presiones ideológicas o de grupos de poder y avanzar hacia una autonomía del pensamiento (Marsillac y Gastalho, 2012; Morales *et al.*, 2018).

El pensamiento crítico es visto como parte fundamental de las habilidades que un ser humano culto debe tener. Se exige en contextos académicos y laborales de diferente índole y el tema ha sido estudiado por décadas. Siguiendo esta lógica, es de esperar que los estudiantes de pedagogía, quienes se encuentran a pasos de ser educadores, conozcan, al menos a grandes rasgos, de qué se trata ser un pensador crítico y cómo podemos llegar a formar a uno, para de esta manera continuar la red de conocimiento y aplicar lo que han aprendido en sus años de formación, obteniendo así educandos competentes en la aplicación del pensamiento crítico en variados ámbitos.

Desafortunadamente, no es fácil encontrar un significado breve ni exacto de este concepto, al contrario, este es muy complejo y contempla varias aristas, por lo que es fundamental informarse sobre él a través de mucha lectura y análisis. Por otro lado, al no ser este un concepto fácil de explicar, muchas personas cultas —a pesar de comprender su significado y saber juzgar su presencia o ausencia— se ven imposibilitadas de entregar una definición satisfactoria.

Por lo anterior, se ha señalado que la formación del pensamiento crítico es una realidad compleja, ya que no existe un acuerdo general acerca de su definición (Davies, 2011), como tampoco sobre cuáles son las habilidades que componen el pensamiento crítico. Se le ha definido históricamente como un tipo de pensamiento elaborado, es decir, como un proceso cognitivo que implica evaluación y reflexión (Butler, 2012; Saiz y Rivas, 2008a), que permite la construcción de un conocimiento nuevo y la utilización estratégica del mismo en la solución de problemas presentes en la vida cotidiana (Black, 2012; Marin y Halpern, 2011).

El estudio que da contexto a esta publicación tiene como finalidad conocer si este es el caso de los estudiantes de pedagogía chilenos, quienes a futuro asumirán un rol importante en la comprensión y aplicación de este concepto en muchos niños y jóvenes. Además, se inserta en el contexto del proyecto de investigación DIUBB 152023 3/IDU: “Evaluación de un programa de entrenamiento en pensamiento crítico basado en aprendizaje colaborativo en estudiantes de pedagogía en matemáticas y de pedagogía en ciencias naturales de la Universidad del Bío-Bío” (Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío).



La investigación tiene como objetivo analizar la conceptualización sobre el pensamiento crítico que presentan estudiantes de las carreras de pedagogía en una universidad chilena. Este escrito muestra un análisis realizado con los participantes de la investigación, por lo que se trata de un estudio de caso interpretativo y descriptivo, el cual busca profundizar en el concepto de pensamiento crítico desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía, que se convertirán en profesores del sistema escolar chileno.

La importancia del pensamiento crítico

El pensamiento crítico es un tema recurrente en diferentes ámbitos del conocimiento. No es solo una conducta deseable, sino también una que ocupa gran parte de los objetivos que los educadores establecen en sus respectivas áreas. López (2012) plantea que debemos enfocarnos en “la formación de alumnos críticos, que tomen conciencia o cuestionen su realidad social e histórica y participen en su papel de actores sociales como principales metas” (p. 43). El desarrollo del pensamiento crítico ha tomado cada vez más terreno en las aulas, desde muy temprana edad, y parece ser la clave para el éxito no solo académico y laboral, sino también personal. Para Saiz y Rivas (2008), esta capacidad es clave para cualquier miembro activo de una sociedad. Los ciudadanos con responsabilidades en el futuro de una sociedad deberían poseer un suficiente desarrollo de sus dotes de argumentación o para tomar buenas decisiones. En definitiva, deberían manifestar un buen rendimiento en las habilidades que definen al pensamiento crítico. El pensamiento crítico, según Saiz y Rivas (2008a) conlleva “un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados” (p. 28).

El pensamiento crítico es, entonces, un proceso complejo y elemental en iguales proporciones. Acosta (2018) plantea que “interviene en todas las facetas humanas por lo que se encuentra asociado con la totalidad del ser humano” (p. 213); asimismo, Díaz-Barriga (2001) postula que el pensamiento crítico es mucho más complejo que un simple conjunto de habilidades puntuales sin un contexto ni un contenido determinado, pues supone un conjunto de distintas habilidades y reúne diferentes características. Asimismo, López (2012) menciona que “se le ubica como la habilidad de pensamiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de



juicios, entre otras)” (p. 43). A pesar de ser estudiado constantemente, desde hace varias décadas ya se hablaba de esta suma de habilidades que lo conforman.

La taxonomía de objetivos educativos de Bloom (1956) clasificaba jerárquicamente las habilidades, dividiéndolas en peldaños. El primero, siendo el menos complejo (memoria), seguido por los peldaños de la comprensión y el análisis, y ascendiendo hasta la síntesis y la evaluación, lograba un pensamiento crítico. En otras palabras, es imposible alcanzar un pensamiento crítico sin subir todos los peldaños. Piette (1998) organiza las habilidades en tres grupos. El primero, engloba la capacidad de clarificación de la información recibida, por ejemplo, formular y comprender preguntas y definiciones, diferenciar distintos elementos de un problema o una argumentación, entre otros. El segundo, abarca la capacidad de elaborar juicios sobre la veracidad de la información recibida, aquí se encuentran habilidades como juzgar y cuestionar la credibilidad de la información. El tercer grupo, finalmente, es donde se evalúa la información recibida, aquí se logran conclusiones, se formulan hipótesis y argumentos, y se generaliza e infiere.

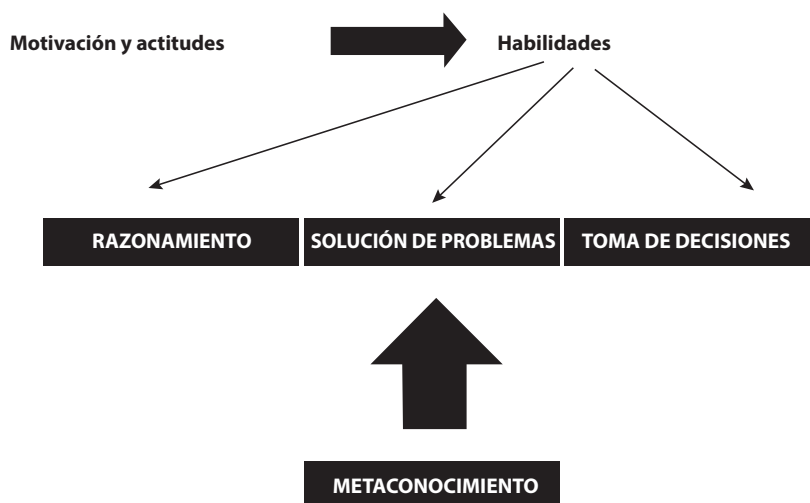
Sea cual sea la clasificación, cada habilidad, de la más simple a la más compleja, debe ser desarrollada para llegar a la meta del pensamiento crítico. ¿Pero qué es entonces el pensamiento crítico en sí? Sabemos que se aprecia y se considera crucial, pero, como plantea Saiz (en Saiz y Nieto, 2008) “el modo de valorar las destrezas intelectuales depende mucho de cómo las entendamos” (p. 25). Dichos autores hablan de la sistematicidad, la analiticidad, la imparcialidad, la curiosidad, la búsqueda de la verdad y la confianza en la razón como elementos que tal vez no definen, pero sí caracterizan a este tipo de pensamiento.

A partir de algunas revisiones teóricas sobre instrumentos de medición y experiencias en promoción de pensamiento crítico (Ossa *et al.*, 2017; Ossa y Díaz, 2017), se ha constatado que se intentan integrar muchos procesos cognitivos a este constructo y no siempre se explicita por qué se presentan diferencias entre los modelos teóricos que desarrollan o evalúan el pensamiento crítico. Por tanto, es importante preguntarse también sobre qué es lo que define a este tipo de pensamiento.

Según Halpern (2003), el pensamiento crítico se compone de varios elementos, tanto cognitivos como no cognitivos (figura 1).



Figura 1
Componentes del pensamiento crítico



Fuente: Halpern, 2003

En la clasificación de Halpern (2003) se puede apreciar que el pensamiento crítico va mucho más lejos del dominio de ciertas habilidades mentales. Este es más bien un conjunto de capacidades sociales y prácticas, tales como recoger y utilizar herramientas que permitan una buena toma de decisiones en un contexto determinado, es decir, no solo se trata de desarrollar un razonamiento lógico, sino también requiere ser capaz de solucionar problemas satisfactoriamente en tiempo real y en un entorno real. Según Acosta (2018), es relevante considerar que este tipo de pensamiento debe ser flexible, razonable, reflexivo y evaluativo, de manera que permita alcanzar una adecuada valoración de las acciones y decisiones.

Saiz (2002) y Saiz y Rivas (2008a y b) —inspirados en el modelo de Halpern (2003)— plantean que el pensamiento crítico se centra en el razonamiento para establecer el proceso de refinamiento del pensamiento. En este modelo, el primer paso está vinculado al proceso de análisis de la información, permitiendo proponer y revisar hipótesis para comprender las relaciones entre los elementos que componen una información, así como la relación entre esa información y sus consecuencias. De esta manera, se valora como elemento básico la habilidad argumentativa, considerada como la capacidad de indagar y organizar información válida y

pertinente en torno a un argumento lógico, que permita la comunicación de la información (Torres da Silva, 2016).

La valoración de la argumentación es fundamental en ambos modelos, debido a que se entiende que el pensamiento crítico se nutre de un proceso lógico-formal en su estructura subyacente, que incorpora diferentes niveles de razonamiento para el análisis, sea este deductivo o inductivo (Saiz, 2002). Sin embargo —y al igual que Halpern—, acompañando a la argumentación, se incluye la capacidad de tomar decisiones utilizando argumentos evaluados y validados a través del razonamiento, como manera eficaz de encontrar soluciones a problemas ocurridos en la cotidianidad (Saiz y Rivas, 2008b).

Cabe destacar, además, que en la perspectiva contemporánea sobre el pensamiento crítico, se da espacio para características emocionales, más allá de lo cognitivo, como son la motivación y las actitudes. El pensamiento crítico, según López (2012):

Se distingue, además, por las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno y la manera en que se enfrenta a los retos de la vida (p. 41).

Ennis (2011), en cambio, clasifica estas habilidades emocionales y cognitivas en categorías separadas dentro del pensamiento crítico. Estas son: las disposiciones (ser empático y abierto de mente) y las capacidades (analizar, hacer críticas). El factor emocional es un gran actor en el aprendizaje y lo es también para cualquier proceso que requiera razonamiento complejo. Como se puede apreciar, con el paso del tiempo, más factores se han ido agregando a este concepto tan difícil de explicar, por ejemplo, en ciertos casos se habla no solo de disposiciones y habilidades, sino de ciertas características propias del pensamiento crítico. Sin embargo, la consideración de los factores emocionales se encuentra aún poco integrada a los modelos que evalúan o promueven esta habilidad, generando, en ocasiones, instrumentos diferentes para medir los componentes cognitivos y los componentes disposicionales que se relacionan con lo emocional y motivacional (Valenzuela y Nieto, 2008). Esta primacía de lo cognitivo sobre lo emocional en la explicación de los procesos de pensamiento puede deberse a la tradición filosófica y científica que ha presentado la psicología, sobre todo desde la perspectiva cognitivista, que ha permeado históricamente el estudio del pensamiento (Subía y Gordón, 2014).



Interpretaciones del concepto de pensamiento crítico

A pesar de las variadas definiciones que posee el concepto pensamiento crítico, existe una especie de marco común, que está atado a la interpretación general del concepto. En términos generales, puede ser definido según Lipman (1998) como “un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio” (p. 62). Con esta definición se puede señalar que existen, por lo menos, cuatro requisitos que son clave en este tipo de pensamiento: complejidad, profundidad, coherencia y curiosidad; el pensador crítico razona de manera profunda, es coherente con su pensar y su actuar, y tiene sed de un conocimiento o una comprensión mayor.

Cabe destacar también que, además de lograr este razonamiento profundo, es necesario también reflexionar sobre él con el objetivo de evaluarlo y aprender del mismo, tal como explican Valenzuela y Nieto (2008): “El pensamiento crítico implica evaluación o juicio, tanto del resultado del pensamiento como del proceso, con el objetivo de proporcionar un feedback útil y exacto que sirva para mejorarlo” (p. 2).

Un concepto tan amplio trae consigo múltiples interpretaciones, las cuales no siempre se acercan a la realidad y pueden confundir a quienes creen comprender qué es el pensamiento crítico. Paul, Binker, Martin, Vetrano y Kreklau (1995) afirman que, en muchos casos, estudiantes y profesores comprenden el pensamiento crítico como un concepto negativo, parecido a ser “criticón”; en otras palabras, mal juzgar, opinar sin fundamentos o criticar constantemente. En otros casos, las creencias son más acertadas, pero muy vagas: Paul y Elder (2005) lo explican como una lista de destrezas sin conexión entre sí, es decir, las personas pueden enumerar una lista de características, pero no logran integrarlas de manera útil en la vida diaria; se limitan a definir el pensamiento crítico como un buen pensar o como un pensamiento lógico, sin mayores fundamentos. Díaz-Barriga (2001) menciona que numerosos profesores incluyen el pensamiento crítico como parte de sus objetivos de aprendizaje, pero lamentablemente no explican qué es lo que entienden por pensamiento crítico ni tampoco cómo fomentarlo en los estudiantes. Por un lado, los profesores y alumnos no tienen muy claro cómo definir el pensamiento crítico de una forma satisfactoria, pero, por otro lado, parecen tener razón en que existen numerosas habilidades generales que lo conforman. Autores como Quellmalz (1987), Kurfiss (1988), Swartz y Perkins (1990), Justicia (1996), Halpern (1998) y Bruning, Schraw y Ronning, (1999) describen estas habilidades de la siguiente manera:



Tabla 1
Habilidades comunes del pensamiento crítico

<p>Conocimiento: Es esencial para el pensamiento crítico. Sirve como base para un razonamiento lógico. Facilita la organización de la información que se recibe.</p>	<p>Inferencia: Se trata de crear conexiones entre los conocimientos que se poseen, relacionados o no relacionados entre sí. Se mueve desde el conocer al comprender y relacionar hechos y emitir juicios. Puede ser deductiva o inductiva.</p>
<p>Evaluación: Tiene sub-habilidades como emitir juicios de valor, sopesar, criticar, etc. Es influenciada por la experiencia, los valores, y las habilidades de las categorías anteriores.</p>	<p>Metacognición: Es el pensamiento sobre el pensamiento, además de las capacidades y limitaciones. Regula el sistema cognitivo, incrementando la conciencia y el control del pensamiento.</p>

Fuente: los autores

Ahora bien, al alejarse del plano educativo, el pensamiento crítico es parte de la vida diaria a la hora de tomar buenas decisiones o analizar una serie de hechos. Es difícil para el común de las personas reflexionar sobre esto, sin embargo, Facione (1990) muestra una pincelada de acciones del día a día que requieren un pensamiento crítico (figura 2).

Figura 2
Definiciones de pensamiento crítico en la vida cotidiana

<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad por un amplio rango de asuntos. • Preocupación por estar y permanecer bien informado. • Estar alerta para usar el pensamiento crítico. • Confianza en el proceso de indagación razonada. • Confianza en las propias habilidades para razonar. • Mente abierta para considerar puntos de vista divergentes al propio. • Flexibilidad para considerar alternativas y opiniones. • Comprensión de las opiniones de otra gente. • Justa imparcialidad en la valoración de razonamientos. • Honestidad para encarar los propios prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o sociocéntricas.
--

Fuente: Facione, 1990



Materiales y métodos del estudio

Dentro de los estudios cualitativos, la presente investigación se circunscribe en la lógica de un estudio de casos, puesto que examina las conceptualizaciones sobre el pensamiento crítico que sostienen estudiantes de las carreras de pedagogía en una universidad chilena, como una forma exploratoria de profundizar el concepto en cuestión desde la perspectiva de los participantes involucrados, para quienes el pensamiento crítico constituye una competencia transversal que deben desarrollar como profesionales de la educación y una competencia que deberán promover en sus propios estudiante durante el proceso pedagógico.

Los participantes del estudio fueron 20 estudiantes chilenos provenientes de diferentes carreras de pedagogía de una universidad pública regional que forma profesores para el sistema educativo. Los criterios de inclusión para este estudio fueron: estar cursando el cuarto año de su carrera, de un total de cinco años y estar al día o al menos no tener más de un año de retraso en su proceso formativo.

Para la realización este estudio se utilizó la estrategia de grupo focalizado, con preguntas semi estructuradas, a fin de identificar la representación subjetiva, en términos de su percepción y juicio, respecto del concepto de pensamiento crítico.

Para analizar los datos cualitativos se utilizó la estrategia de análisis de contenido inductivo, que permitió generar categorías descriptivas del proceso, así como comparaciones constantes en torno a si se observaban diferencias en el concepto de pensamiento crítico. Para ello se utilizó el software Atlasti, que permitió la organización, segmentación y codificación de los datos, en una primera etapa, para luego avanzar hacia los procesos de categorización y subcategorización. Para garantizar la confiabilidad de los resultados, los datos fueron triangulados por tres investigadores, quienes analizaron los datos individualmente primero y más tarde consensuaron las divergencias existentes, para lograr el levantamiento definitivo de las categorías.

Análisis y resultados

Una vez que se transcribieron las preguntas semi estructuradas del grupo focal, se procedió a realizar un análisis de contenido procesando los datos con el programa de análisis cualitativo de cómputo QDA Miner Lite v2.0.2. Para ello se estableció un procedimiento de codificación asignándoles categorías.

De un total de 49 respuestas de los entrevistados, se seleccionaron 26 frases que fueron un aporte conceptual al concepto de pensamiento crítico, distribuidas por títulos (tabla 2).



Tabla 2
Respuestas significativas de los entrevistados

Respuestas significativas del concepto de pensamiento crítico	
Títulos	Aseveraciones destacadas
Concepto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los diferentes puntos de vista, favorables y desfavorables. 2. Capacidad de debatir, a través de la cual se pueden lograr cambios de conductas. 3. Tener un objetivo definido. 4. Analizar lo que se piensa para manejar el sustento teórico y expresar opiniones. 5. Discernir qué información sirve para llegar a un resultado. 6. Aplicar herramientas cognitivas como textos, opiniones, y conocimientos para interpretar ideas. 7. Capacidad de razonar, medir consecuencias y efectos de los hechos. 8. Identificar la perspectiva individual y colectiva para la toma de decisiones. 9. Capacidad de analizar o reflexionar sobre sus propias vivencias o acontecimientos. Se hace el alcance que no es lo mismo ser crítico que criticón.
¿Críticos o criticones?	<ol style="list-style-type: none"> 10. Una persona crítica percibe opiniones o acciones beneficiosas en forma individual o colectiva. Una persona criticonona tiene una postura negativa o contraria al grupo. 11. Ser criticón es ser una persona negativa, actúa con maldad. 12. Ser criticonona indica ser una persona inconformista, en cambio una persona crítica busca los distintos puntos de vista positivos y negativos, a través de estrategias diferentes y elige la más favorable para enfrentar una situación problema. 13. Para recibir críticas es necesario tener una mentalidad amplia. Se requiere una capacidad de aceptación y de resiliencia.
Elementos que componen el pensamiento crítico	<ol style="list-style-type: none"> 14. Escuchar las opiniones de las otras personas. Recopilar información contraria a su posición. Reflexionar sobre las diversas perspectivas para modificar o mantener su conducta. 15. Analizar los diferentes puntos de vista o perspectivas. Interpretar la evidencia para llegar a conclusiones. 16. Ser empático es una habilidad clave en el pensamiento crítico para entender al otro. 17. Argumentar el punto de vista personal. 18. Tener disposición en modificar ideas, conductas individuales o mantener opinión propia según ideales. Libertad de expresión. 19. Ponerse en el lugar del otro. 20. Modificar tu postura si existen errores visibles. 21. Ser capaz de seleccionar la información. Tener principios claros y exactos frente a los hechos.



Aprendien- do a ser pensadores críticos	22. Informarse y analizar la información de referencias confiables. Comunicarse con el otro es necesario para la retroalimentación. 23. Ser consciente y consecuente. 24. Ser realista para comprender los acontecimientos reales. 25. Estar dispuestos a escuchar a los demás, y reflexionar sobre las distintas posturas.
Finalidad del pen- samiento crítico	26. Para formar un cambio. 27. Para resolver problemas. 28. Para romper con la objetividad, con las barreras. 29. Para tener una opinión propia.

Fuente: los autores

278



Al analizar la tabla 2 se evidencia que para los participantes, el concepto de pensamiento crítico incluye procesos cognitivos relacionados con el análisis, la reflexión, la argumentación, la interpretación y la actualización del saber propio. Una postura crítica conlleva la fundamentación del propio punto de vista y la anticipación de las consecuencias de sostener un punto de vista personal. El pensamiento crítico involucra procesos cognitivos clave, pero también implica acciones actitudinales del sujeto, tanto a nivel individual como colectivo. Tiene, además, un propósito relacionado con un cambio o con la resolución de un problema.

Durante el proceso de categorización de los datos se asignaron dos palabras clave por cada categoría (tabla 3).

Tabla 3
Categorías y palabras clave derivados del análisis de contenido

Categorías y palabras clave del pensamiento crítico	
Categorías	Palabras clave
Analizar	1.1. Reflexionar
	1.2. Interpretar
Opinión	2.1. Personal
	2.2. Colectiva
Principios	3.1. Claros
	3.2. Realidad
Cambio	4.1. Conducta individual
	4.2. Conducta grupal
Problema	5.1. Resolución
	5.2. Toma de decisiones

Fuente: los autores

A continuación, se exponen los resultados obtenidos derivados de la categorización realizada mediante palabras clave, representándose su distribución de frecuencias y porcentajes en la tabla 4 y en la figura 3.

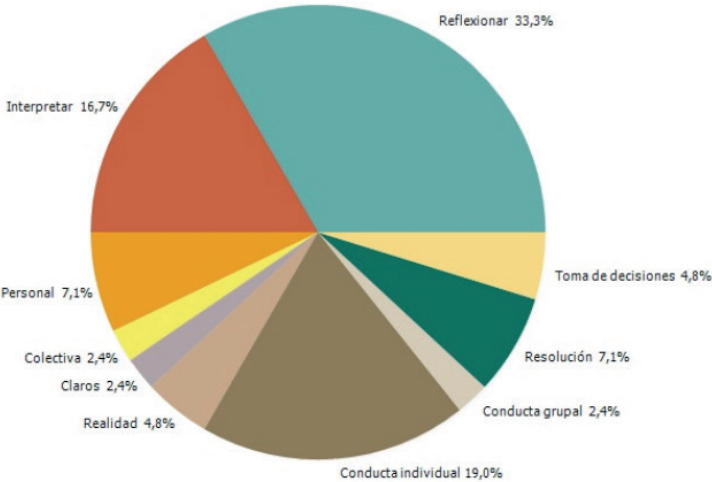
Tabla 4
Distribución de frecuencia por categorías

Distribución de frecuencia por categorías del pensamiento crítico				
Nº categoría	Categoría	Código	Conteo	Códigos
1	Analizar	Reflexionar	14	33,3%
	Analizar	Interpretar	7	16,7%
2	Opinión	Personal	3	7,1%
	Opinión	Colectiva	1	2,4%
3	Principios	Claros	1	2,4%
	Principios	Realidad	2	4,8%
4	Cambio	Conducta individual	8	19%
	Cambio	Conducta grupal	1	2,4%
5	Problema	Resolución	3	7,1%
	Problema	Toma de decisiones	2	4,8%

Fuente: los autores



Figura 3
Gráfico de distribución de frecuencia por categorías



Fuente: los autores

Según la tabla 4 y la figura 3, se observa que la categoría nº 1 (analizar) es la más frecuente con un total de 21 frases relacionadas con el pensamiento crítico, las cuales equivalen a un importante 50%. La repetida utilización de este término en relación con el pensamiento crítico demuestra una visión acertada de parte de los estudiantes, siendo —efectivamente— esta idea una de las 15 capacidades del pensamiento crítico descritas según Ennis (2011), quien también presenta conceptos y habilidades relacionadas con la reflexión e interpretación, conceptos que son igualmente identificados por los estudiantes durante las entrevistas (ver figura 1).

Le siguen la categoría nº 4 (cambio) con un 21%, correspondiente a nueve frases emitidas por los entrevistados y la categoría nº 5 (problema) con un 11,9%, que equivale a cinco frases. Esto demuestra que los estudiantes de pedagogía entrevistados son conscientes de que ser un pensador crítico no se trata tan solo de pensar —como su nombre lo puede indicar erróneamente—, sino de un pensar efectivo. El principal componente de esta fórmula es la capacidad analítica y reflexiva, y, en este sentido, los participantes comprenden que lo importante de ser un pensador crítico es llevar a la práctica su conocimiento y crear algo nuevo a partir de lo que se reflexiona.

Este enfoque práctico del pensamiento crítico no es algo nuevo o experimental, sino que parte de la raíz del concepto. McPeck (1990), Tsui (1999), Facione (1990), Piette (1998), entre otros, explican la innegable conexión entre el pensamiento crítico y los dos conceptos aportados por los estudiantes: la resolución de problemas y la introducción de cambios y mejoras a la realidad conocida. López (2012) explica la estrecha relación que existe entre ser profesor y un pensador crítico, dado que este es un agente de cambio, que constantemente debe enfrentarse a distintas problemáticas e ingeniárselas para producir cambios positivos en el pensamiento de sus estudiantes.

En términos más generales, los participantes definieron el pensamiento crítico como la capacidad de analizar, reflexionar o razonar sobre un tema, contenido o problema, con la finalidad de fundamentar su perspectiva u opinión personal, medir consecuencias y efectos de los hechos, logrando un cambio de conducta individual y colectiva. A esto se le suma una serie de elementos como la capacidad de escuchar las opiniones de los otros, la capacidad de interpretación sobre la evidencia para llegar a conclusiones, la empatía para entender al otro, la capacidad de argumentación y libertad de expresión. Queda en evidencia, entonces, que estos futuros profesores conocen bien lo que significa ser un pensador crítico y



son capaces de dar una conceptualización satisfactoria a respecto lo que se indica en la literatura conocida hasta el momento.

En cuanto a las categorías nº 2 (opinión) y nº 3 (principios), se obtuvo un total de 5,5% y 7,2%, respectivamente, correspondiendo a cuatro y tres respuestas de los entrevistados. De acuerdo a ellas, los participantes de este estudio señalan que, en contraste con el plano colectivo señalado anteriormente, para ser un pensador crítico, en el plano individual, se hace necesario tener disposición para modificar ideas y conductas individuales o mantener una opinión propia según los propios ideales, para actuar en forma autónoma y consecuente acorde a los principios morales y valores éticos. Bruning (*et al.*, 1999) y Beltrán y Pérez (1996), al respecto, indican que el papel del profesor-pensador crítico es promover valores como la verdad, la mente abierta, la empatía, la racionalidad, la autonomía y la autocrítica.

El uso del pensamiento crítico puede relacionarse con competencias lingüísticas que dan cuenta del nivel que las personas han logrado, según siete estándares universales para el pensamiento:

281



Tabla 5
Estándares universales para el pensamiento

Claridad: Modo en que se expresa la propuesta.
Exactitud: Grado en que la estructura empleada tiene coherencia con el material a emprender.
Precisión: La construcción o propuesta debe ser ajustada a los conocimientos.
Pertenencia o relevancia: Entorno en el que se trata el tema.
Profundidad: Cuando el nivel de análisis, investigación y explicación se encuentra lo suficientemente cuidado.
Amplitud: Extensión del planteamiento.
Lógica: Argumentación acorde a las normas.

Fuente: adaptado de Paul y Elder, 2005, p. 23

A continuación, se presentan las respuestas más destacadas, dadas por los participantes, las cuales engloban en una frase el concepto de pensamiento crítico. Cabe destacar la calidad de cada una de las respuestas de estos estudiantes, según los estándares de pensamiento antes señalados:

- “Conocer los diferentes puntos de vista, favorables y desfavorables. Capacidad de debatir, a través de este se pueden lograr cambios de conductas”. Esta respuesta puede relacionarse con



la idea de precisión entregada por los participantes, puesto que es importante analizar todos los puntos de vista antes de actuar.

- “Tener un objetivo definido. Analizar lo que se piensa para manejar sustento teórico y expresar opiniones”. Esta respuesta se relaciona con el estándar de profundidad, siendo la calidad del análisis un elemento esencial.
- “Discernir qué información sirve para llegar a un resultado. Aplicar herramientas cognitivas como textos, opiniones, conocimientos para interpretar ideas”. Este punto se relaciona con la pertinencia o relevancia de la información, complementando la opinión con diversas fuentes de información.
- “Capacidad de razonar, medir consecuencias y efectos de los hechos”. Esta respuesta engloba las ideas de claridad y lógica sustentadas en el cómo realizar las cosas, por qué deben ser así y cuáles son sus consecuencias.
- “Identificar perspectiva individual y colectiva para la toma de decisiones”. Esta idea se relaciona con la pertinencia y lógica, ya que se toma en cuenta el sentido de comunidad y las normas establecidas por ella.
- “Capacidad de analizar o reflexionar sobre sus propias vivencias o acontecimientos. Se hace el alcance que no es lo mismo ser crítico que criticón”. Esta respuesta se relaciona con la amplitud, siendo importante no solo los conocimientos, sino también otros aspectos como la experiencia y la evidencia empírica conocida.

Entre las preguntas, la que tuvo mayor dificultad en ser respondida por parte de los participantes fue la siguiente: ¿Existe diferencia entre una persona crítica o criticacona? Obteniéndose las siguientes aseveraciones:

- Una persona crítica percibe opiniones o acciones beneficiosas en forma individual o colectiva. Una persona criticacona tiene una postura negativa o contraria al grupo.
- Ser criticón es ser una persona negativa, actúa con maldad.
- Ser criticacona indica ser una persona inconformista, en cambio una persona crítica busca los distintos puntos de vista positivos y negativos, a través de estrategias diferentes y elige la más favorable para enfrentar una situación problema.
- Para recibir críticas es necesario tener una mentalidad amplia, capacidad de aceptación y de resiliencia.

En este caso, las descripciones de los estudiantes son un tanto más vagas y menos exactas que las vistas anteriormente, reafirmando lo difícil que fue para ellos responder la pregunta. Sin embargo, hay mucho de cierto en lo que ellos plantearon, ya que el hecho de ser una persona crítica, según José (2000) “alude a un tipo de persona que posee ciertas habilidades para emitir juicios inteligentes, fundados, contextualizados, pertinentes, creativos y actuar en consecuencia” (p. 45). Por lo tanto, recogiendo las afirmaciones de los entrevistados, en conjunto con lo que dice la literatura relacionada, lo que hace la diferencia entre ser crítico y criticón es tanto la intención o propósito de la crítica como también la calidad de esta, siempre cuidando los elementos mencionados por José (2000), los cuales están estrictamente relacionados con los estándares de Paul y Elder (2005), presentados anteriormente.

En cuanto al papel del profesor, los estudiantes participantes del estudio indicaron que la forma de aprender a ser pensadores críticos implica informarse y analizar la información de referencias confiables, comunicarse con el otro —lo que es necesario para la retroalimentación—, ser conscientes y consecuentes, ser realistas para comprender los acontecimientos reales y estar dispuestos a escuchar a los demás y reflexionar sobre las distintas posturas. Finalmente, los entrevistados indicaron que el propósito de desarrollar pensamiento crítico es lograr cambios de conductas, resolver problemas, romper barreras y consolidar la opinión propia.

Es importante destacar que los entrevistados tienen muy claras las diferentes dimensiones que engloban al pensamiento crítico, pudiendo ser divididas en dos principales tendencias:

1. Inclusión tanto de las habilidades cognitivas como sociales y emocionales, destacándose, por ejemplo:
 - Habilidades cognitivas: informarse responsablemente, ser realista, reflexionar, ser de mente abierta.
 - Habilidades sociales: comunicarse y aportar al conjunto, ser consciente y consecuente, y escuchar a los demás.
2. Por otro lado, se observa una tendencia a incluir ambas, los ámbitos personal y colectivo, a saber:
 - Personal: consolidar la opinión propia, informarse y analizar fuentes, y ser realista.
 - Colectivo: aceptar retroalimentación, reflexionar sobre distintas posturas y lograr cambios de conductas y relaciones interpersonales.



Conclusiones

A modo de resumen, se puede concluir que los entrevistados demuestran ser competentes en cuanto a los conocimientos necesarios, tanto para ser como para formar pensadores críticos. Se evidenció coherencia entre los dichos de los participantes y lo que se plantea en el plano teórico conocido, desde las investigaciones más antiguas hasta los estudios más recientes sobre el tema. Los participantes comprenden la importancia de desarrollar un pensamiento crítico y demuestran el deseo de reflejar eso en sus futuros estudiantes. Se hace notar también la capacidad de llevar el pensamiento crítico más allá del pensamiento, a la acción, hablándose del pensador crítico como un agente de cambio y una persona que toma decisiones pertinentes a la situación dada. También se habla de alguien que comparte y cuestiona su propio pensar.

Se observa un orden lógico entre los aspectos o características que se mencionan como parte del pensamiento crítico. En primer lugar, se habla de un plano más reflexivo, en donde los entrevistados mencionan aspectos como “analizar” e “interpretar”, dando paso a aspectos relacionados con las creencias personales y propias del ser humano, tales como “opiniones” y “principios”. Luego, se menciona la importancia de estar informado y valerse de otras opiniones, pero a la vez ser realista, discernir y discriminar información. Finalmente, luego de esta serie de procesos, se mencionan acciones más concretas como lo son la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Uno de los aspectos más cruciales como educadores es, como lo señala López (2012): “Procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. Esto se puede lograr atendiendo al desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico” (p. 41). Cabe destacar, además, que los participantes hacen hincapié en que el alcanzar esta autonomía intelectual requiere atención a los varios planos mencionados anteriormente, tales como el plano personal y el colectivo. Con respecto a este último, los entrevistados explican cómo ser crítico no es sinónimo de egoísmo ni de un mal uso del poder intelectual, sino al contrario, está muy relacionado con la profesión docente, cuyo objetivo fundamental es compartir el conocimiento y tener altas expectativas, tanto intelectuales como sociales y éticas, de los educandos. Se menciona que un buen pensador crítico también toma en cuenta las contribuciones de los demás, valora opiniones e ideas y a la vez se mantiene siempre informado de los acontecimientos que van realizando cambios en la sociedad. Se reconoce de manera generalizada no solo la importancia teórica que



los entrevistados le dan al tema, sino también su profundo deseo y voluntad de formar pensadores críticos.

Una de las limitaciones de este estudio fue no contar con información relevante respecto a la propia fuente de conocimiento que los entrevistados tenían sobre el tema. Dado lo muy satisfactorias que fueron las respuestas de los estudiantes sobre el concepto de pensamiento crítico, así como el nivel de conocimiento que ellos presentaron —contribuyendo de gran manera a este estudio—, queda la interrogante de si ellos fueron formalmente instruidos sobre el tema, si fueron autodidactas al momento de investigar sobre él o si simplemente sus destacadas respuestas son fruto de sus propios pensamientos, influenciados por lo que han aprendido en sus respectivas carreras. Para futuras investigaciones, se recomienda indagar más respecto a cómo los entrevistados saben lo que saben, para identificar si sus afirmaciones provienen de la teoría —lo que en este caso explicaría la gran conexión que fue revelada al momento de analizar la entrevista— o nacen naturalmente de sus concepciones como futuros profesionales de la educación —lo que los habría llevado a coincidir en gran parte con la literatura conocida—.

Teniendo en cuenta lo importante que es el pensamiento crítico para cualquier ser humano que se hace llamar culto, sería una propuesta interesante llevar a cabo este tipo de estudio con otros grupos de profesionales en formación, pertenecientes a distintas áreas. El pensamiento crítico es una de las habilidades más mencionadas tanto en los perfiles de egresados en distintas carreras universitarias como en los perfiles profesionales deseados para distintos puestos de trabajo de variada índole. Al haber obtenido resultados muy positivos en esta investigación con futuros profesores, queda la gran interrogante de si estos resultados se repetirían con un grupo distinto de profesionales en formación.



Bibliografía

ACOSTA, Manolo

- 2018 El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), 209-237.

BELTRÁN, Jesús & PÉREZ, Luz

- 1996 Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo. En J. Beltrán y C. Genovard (eds.), *Psicología de la instrucción I: variables y procesos* (pp. 429-503). Madrid: Síntesis.



- BLACK, Beth
2012 An overview of a programme of research to support the assessment of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 122-133. Recuperado de <https://bit.ly/2RnFOI4/>
- BLOOM, Benjamin
1956 *Taxonomy of educational objectives: Book 1 Cognitive domain*. Nueva York: Longman.
- BRUNING, Roger, SCHRAW, Gregory & RONNING, Royce
1999 *Cognitive psychology and instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [2002. *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza].
- BUTLER, Heather
2012 Halpern Critical Thinking Assessment Predicts Real-World Outcomes of Critical Thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 26, 721-729. doi:10.1002/acp.2851
- DAVIES, Martin
2011 Introduction to the special issue on critical thinking in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 255-260.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida
2001 Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 525-554.
- ENNIS, Robert
2011 The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *Sixth International Conference on Thinking at MIT*. Cambridge, MA. Recuperado de <https://bit.ly/2KzsygR/>
- FACIONE, Peter
1990 *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- HALPERN, Diane
2003 *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
1998 Teaching critical thinking for transfer across domains - Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- JOSÉ, Elena Teresa
2000 Educación y pensamiento crítico. En G. Obiols y E. Rabossi (eds.), *La enseñanza de la filosofía en debate: coloquio internacional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- JUSTICIA, Fernando
1996 Metacognición y currículum. En J. Beltrán y C. Genovard (eds.), *Psicología de la instrucción I: variables y procesos*. Madrid: Síntesis.
- KURFISS, Joanne
1988 Critical Thinking: Theory, Research, Practise, and Possibilities. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 2.
- LIPMAN, Matthew
1998 *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- LÓPEZ, Gladys
2012 Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- MARIN, Lisa & HALPERN, Diane
2011 Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 1-13.
- MARSILLAC, Ana Luisa & GASTALHO, Pedro Paulo
2012 Desencontros entre uma prática crítica em psicologia e concepções tradicionais em educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 153-160.
- McPECK, John
1990 *Teaching critical thinking*. Nueva York: Routledge.
- MORALES HIDALGO, Paulina, BERMÚDEZ GARCÍA, José & GARCÍA ZACARÍAS, Jean
2018 El fenómeno del conocimiento como problema en la investigación educativa. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), 157-182.
- OSSA, Carlos, PALMA, Maritza, LAGOS, Nelly, QUINTANA, Ingrid & DÍAZ, Claudio
2017 Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19-28. doi: 10.22235/cp.v11i2.1343.
- OSSA, Carlos & DÍAZ, Alejandro
2017 Enfoques intraindividual e interindividual en programas de pensamiento crítico. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(3), 593-600.
- PAUL, Richard & ELDER, Linda
2005 *Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Dillon Beach Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de <https://bit.ly/2ScO0uD/> [05/05/2012].
- PAUL, Richard, BINKER, Anthony, MARTIN, Donald, VETRANO, Charles & KREKLAU, Hellmut
1995 *Critical thinking handbook: 6th y 9th grades*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- PIETTE, Jacques
1998 Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. En A. Gutiérrez (coord.), *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia: Diputación Provincial de Segovia y Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid.
- QUELLMALZ, Edys
1987 *Developing Reasoning Skills in Baron, J & Sternberg, R. Teaching Skills: Theory & Practice*. New York: Freeman Press.
- SAIZ, Carlos & NIETO, Ana María
2008 *Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://bit.ly/2fjb23Y/>
- SAIZ, Carlos & RIVAS, Silvia
2008a Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *ERGO, Nueva Época*. Recuperado de <https://bit.ly/2QrWAIu/>
2008b Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(13), 129-149.
- SUBÍA, Andrés & GORDÓN, Jacqueline
2014 Esbozo crítico sobre las estructuras cognitivas: génesis del pensamiento científico. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 16(1), 71-82.



SWARTZ, Robert & PERKINS, David

1990 *Teaching thinking: Issues and approaches*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

TORRES DA SILVA, Jeane

2016 La lógica argumentativa y proposicional en el proceso de construcción de argumentos científico-filosóficos. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 21(2), 57-81.

TSUI, Lisa

1999 Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40(2), 185-200.

VALENZUELA, Jorge & NIETO, Ana María

2008 Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(28).



COMPROMISO EXISTENCIAL CON LA ENSEÑANZA

Existential commitment with teaching

GRACIELA FLORES*

Universidad Nacional de Mar del Plata/Argentina

gracielaflares9-1@hotmail.com

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4935-0605>

LUIS PORTA**

Universidad Nacional de Mar del Plata-CONICET/Argentina

luisporta510@gmail.com

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5828-8743>

Resumen

El 'compromiso existencial con la enseñanza' es uno de los principales hallazgos de un estudio interpretativo realizado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. En busca de comprensión de la dimensión ética de la enseñanza universitaria se estudian las narrativas y las prácticas de enseñanza de una profesora memorable de Filosofía que fuera previamente elegida por los estudiantes como ejemplo de buena enseñanza y como tal integra el grupo de profesores memorables identificados por el GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales). El compromiso existencial de la docente está presente tanto en sus dichos como en sus prácticas, éstas se inscriben en el 'modelo del reconocimiento' cuya eticidad se manifiesta en la consideración del estudiante como par antropológico, en la hospitalidad en la enseñanza y en la presencia de generosidad y empatía en el vínculo pedagógico. El entramado interpretativo aborda materiales procedentes de una articulación metodológica entre el enfoque biográfico narrativo y la investigación etnográfica en educación.

Palabras clave

Educación Superior, compromiso, reconocimiento, práctica pedagógica, existencia, enseñanza.

Forma sugerida de citar: Flores, Graciela & Porta, Luis (2019). Compromiso existencial con la enseñanza. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2), pp. 289-311.

* Dra. en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Filosofía (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina). Docente Investigadora categoría IV. Integrante del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales). Universidad Nacional de Mar del Plata.

** Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía). Profesor Titular de la asignatura Problemática Educativa de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Miembro de la carrera de Investigador Científico de CONICET, categoría Independiente. Docente Investigador categoría 1. Director del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) de la mencionada universidad.

Abstract

The 'existential commitment with teaching' is one of the major findings stemming from a hermeneutic study at Mar del Plata State University, Argentina. With the intention of delving into the ethic dimension of university teaching, the narratives and practices of a Philosophy professor were analyzed. This teacher had been singled out by her students as an example of good teaching and had thus come to be regarded as a memorable professor in the context of academic production of the Research Team on Education and Cultural Studies (GIEEC). Existential commitment is indeed present in this professor's practices and narratives and embedded in a 'model of recognition', whose ethic component manifests in the regard of the student as an anthropological pair, the exercise of hospitality and the presence of generosity and empathy in the pedagogical bond. This study discusses materials produced in the methodological articulation of biographic narrative research and ethnographic research in education.

Keywords

Higher teaching, commitment, recognition, pedagogical practice., existence, teaching.

290



Introducción

El 'compromiso existencial con la enseñanza' es una macrocategoría *in vivo* desarrollada en el estudio denominado *Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata*¹. El mencionado estudio constituye la tesis doctoral redactada para el Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

El estudio interpretativo se sustentó metodológicamente en la investigación narrativa articulando el enfoque biográfico-narrativo con técnicas de investigación etnográfica en educación. Esta articulación permitió entamar los sentidos y significados provenientes de las narrativas biográficas de profesoras memorables con una diversidad de materiales obtenidos durante el trabajo de campo realizado durante todas las clases de un cuatrimestre. Entre los materiales preexistentes se cuenta con aportes del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina) procedentes de las investigaciones realizadas durante sucesivos proyectos mediante el enfoque biográfico narrativo aplicado al estudio de la didáctica en el Nivel Superior. En el entramado interpretativo se revisitan y resignifican categorías previamente construidas por el grupo y se construyen nuevas a partir de los hallazgos, en un marco conceptual especialmente filosófico.

La metodología de la investigación es cualitativa-interpretativa. La misma permitió entrar en el mundo personal de los sujetos y buscar la objetivación en el ámbito de los significados, como dice Reynaga Obregón

(2003) este tipo de enfoque metodológico “enfatisa la comprensión y la interpretación desde los sujetos y su proceso de significación en contextos educativos concretos, con sus creencias, intenciones y motivaciones” (p. 116). El enfoque narrativo en la investigación educativa se vincula con la hermenéutica filosófica porque interpreta vivencias lingüístizadas y porque pretende alcanzar una comprensión de las experiencias de los sujetos que son siempre intersubjetivas, no trascendentales sino concretas y situadas espacial y temporalmente.

El objetivo general de la investigación aspiraba a comprender la dimensión ética de la enseñanza de profesores destacados por los estudiantes en encuestas previas como ejemplos de buena enseñanza. Puesto que entre los objetivos particulares² se buscaba articular lo discursivo con la praxis, es decir, lo que los protagonistas expresaban en sus narrativas al ser entrevistados con la dinámica de la acción en sus prácticas de enseñanza, las técnicas etnográficas resultaron pertinentes, por otra parte se democratizó la investigación al incluir diversos sujetos involucrados en el aula, como estudiantes, adscriptos, becarios, miembros de los equipos de cátedra. También se evitó el monismo metodológico articulando la investigación narrativa con la etnografía educativa y se emplearon los siguientes instrumentos: entrevista biográfico-narrativa a las seis profesoras, grupo focal con las seis profesoras memorables, entrevistas de apertura, entrevistas de focalización, entrevistas flash tanto a las profesoras al culminar las clases como a los estudiantes, encuesta abierta a estudiantes, entrevistas a miembros de las cátedras, grupo focal con adscriptos a las cátedras, registros de observación, registros de audio y video, autorregistros, diario de campo. El tratamiento del abundante material obtenido permitió la progresiva construcción de categorías que expresan hallazgos investigativos en torno a la dimensión ética de la enseñanza universitaria que han dado lugar a varias publicaciones.

En esta oportunidad se ofrecen hallazgos vinculados con las narrativas y las prácticas de enseñanza de Cecilia, profesora ‘memorable’³ a cargo de las clases teóricas de la asignatura Introducción a la Filosofía en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La macrocategoría ‘compromiso existencial con la enseñanza’ aparece inicialmente en la narrativa de Cecilia de este modo:

La educación como hecho ético-político se inscribe en una tarea impen-
diosa: 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 (Cecilia, 2013)⁴.

Este modo de entender la educación puede considerarse constitutivo de la dimensión ética de la enseñanza porque involucra cuestiones axiológicas y deónticas que se imbrican en las prácticas.

A continuación se abordan en primer lugar los sentidos del compromiso en el contexto del estudio. Luego se explicita el ‘modelo del reconocimiento’ que constituye el núcleo central del compromiso existencial de la profesora. En esta parte del artículo se presentan las cuatro dimensiones que según los hallazgos del estudio conforman este modelo: el estudiante como par antropológico, la hospitalidad en la enseñanza, la generosidad como valor moral efectivizado en las prácticas de enseñanza y el rol de la empatía como aspecto vital del reconocimiento.



Sentidos del compromiso existencial con la enseñanza

En líneas generales, el compromiso puede entenderse como obligación contractual contraída como deber instaurado por la práctica profesional, sin embargo, el significado del ‘compromiso existencial’ rebasa ampliamente los límites de este tipo de deberes. En cuanto al origen del compromiso, en sentido sociológico se estima que puede surgir de algún incidente en el cual el sujeto forma parte de manera ocasional; sin embargo, como se verá más adelante, en las prácticas de enseñanza de Cecilia el compromiso no es meramente ocasional.

El compromiso según Giraud (2013) puede entenderse teniendo en cuenta sus dos lógicas de acción que dan cuenta de un cuestionamiento o de una evidencia; en cuanto a la primera lógica, es una posición de interrogación que apunta tanto al saber cómo al actuar, en este sentido es parte constitutiva del ser en el mundo. La posición de interrogación no es entonces una pregunta gramatical, se trata de una pregunta filosófica vinculada a algún problema, también filosófico, es decir, que preocupa a lo largo del tiempo y ha tenido y tiene múltiples respuestas, ninguna cerrada y satisfactoria de manera tal que resuelva el problema.

La segunda lógica enlaza evidencia social y compromiso entendiendo por ‘evidencia social’ al conjunto de creencias que son compartidas como hechos, que no podrían ser puestas en duda porque son compartidas por otros y fundan una orientación de vida, creencias que no parecen poder ser cuestionadas por estar basadas en buenas razones; en

el orden del saber, una evidencia social es una doxa que se sostiene en la recepción y adhesión positiva a 'lo que se dice'. Estas dos 'lógicas' del compromiso han provocado la reflexión en torno a dos interrogantes que se vinculan con la enseñanza: a. ¿Cómo y por qué la pregunta vinculada con algún problema está en el origen del compromiso en el ámbito educativo? b. ¿Cómo y por qué las creencias como 'evidencia social' están en el origen de ese compromiso?

La formulación de estas preguntas conlleva el desafío de afrontar que las prácticas en el ámbito educativo son sociales, contextuales y complejas. Asumir esa complejidad significa tener en cuenta que se trata de prácticas subjetivas que exigen dialogar con las situaciones singulares que presenta la práctica, también significa tener en cuenta que esas situaciones requieren intervenciones de los docentes, vinculadas con su compromiso con su rol docente.

La complejidad también procede de que no hay práctica educativa que no sea política y que no hay práctica educativa sin ética, como dice Freire (2009). Se interpreta que el compromiso existencial de Cecilia significa asumir la mencionada complejidad mediante un posicionamiento ético y político que no es ni ocasional ni contractual.

Teniendo en cuenta que el compromiso con la enseñanza es complejo porque es social, cultural, ético y político, al pensar en las preguntas que están en el 'origen' del compromiso se hacen presentes los interrogantes éticos por excelencia: ¿Qué es lo valioso en la vida? y ¿Qué debo hacer?

Si como dice Castoriadis (1997) la pregunta ¿Qué debo hacer? es esencialmente política y si política es la actividad lúcida y reflexiva que se interroga acerca de las instituciones de la sociedad y aspira a transformarlas, considerar la imbricación entre ética y política es condición de posibilidad para comprender el compromiso existencial de Cecilia con la enseñanza.

Entonces, las preguntas que están en el origen del compromiso, según como las interprete el docente y según cómo actúe al respecto, pueden incidir en que se constituya en lo que Giroux y McLaren (1998) denominan 'autoridad emancipatoria' y que como tal sea portador de un conocimiento crítico, reglas y valores a través de los cuales articula y problematiza su relación con los estudiantes, con su materia y con la comunidad. La autoridad de Cecilia como docente se inscribe tanto en este registro como en el orden de lo que Fallilone (2017) denomina 'educación comunitaria', consistente en prácticas que atienden la 'otredad' y se comprometen y responsabilizan activamente con la libertad de los estudiantes.





En cuanto a la pregunta expuesta como b, las ‘creencias’ que están en el origen del compromiso que en sentido sociológico se asumen como ‘evidencia social’ (Giraud, 2013), no son asumidas como evidencias por Cecilia, su ‘modelo de instalación’⁵ en la docencia excluye el poder hegemónico de las creencias cristalizadas. Ante el conflicto entre lo instituido y lo instituyente, o dicho de otro modo, entre conservación y realización (como polaridades antagónicas) su decisión es remover lo naturalizado por el sentido común o por la opinión de muchos y llevar adelante prácticas contrahegemónicas en beneficio de sus estudiantes. No es por inercia o por la fuerza de lo instituido que Cecilia se compromete con la enseñanza y por consiguiente con sus estudiantes. Como autoridad emancipatoria su conciencia de ciertos elementos que en el nivel universitario atentan contra la subjetividad de los estudiantes le permite transformar condiciones adversas en el ámbito del aula.

La cantidad de estudiantes que integran el grupo (más de 80) no le impide combatir la anonimización ni la frialdad que generalmente caracteriza el vínculo pedagógico cuando el grupo es tan numeroso y se trata de clases teóricas; la tradición que caracteriza las clases teóricas como expositivas no le impide instaurar una comunidad donde el discurso circula libremente y cada estudiante es partícipe de la clase mediante intervenciones diversas porque su enseñanza constituye lo que a partir de los hallazgos de la investigación se ha denominado ‘modelo del reconocimiento’.

Entonces, en el origen del compromiso de Cecilia las preguntas son ético-políticas y las creencias no son comunes ni sujetas a la fuerza de lo establecido. Las preguntas con las que se inicia la presentación del compromiso existencial con la enseñanza aluden al ‘origen’ del compromiso, pero en este estudio explicar un origen sería practicar un reduccionismo limitado a causas, además los hallazgos desbordan ampliamente ese aspecto porque permiten comprender cómo se efectiviza ese compromiso en las prácticas de enseñanza.

El modelo del reconocimiento: núcleo de sentido del compromiso existencial con la enseñanza

Durante el trabajo interpretativo el entramado de materiales permitió profundizar los significados y sentidos del compromiso en la enseñanza universitaria, entonces los interrogantes expresados antes como a y b se modificaron, contextualizaron, resignificaron y profundizaron a partir de la configuración polifónica de los hallazgos, puesto que los sujetos sig-

nifican y dan sentido al mundo y a su vida de modo narrativo. Los interrogantes que siguen, que surgieron luego de revisiones de materiales y permitieron orientar la construcción de esta macrocategoría: a. ¿Cuáles son los sentidos del compromiso existencial de una profesora memorable con la enseñanza? b. ¿Qué sentidos entraña un vínculo pedagógico donde el reconocimiento de la alteridad es parte del compromiso existencial? c. ¿Qué sentidos entraña la relación poder-saber como configuradora de subjetividades en el marco del compromiso existencial?

Al preguntarle a la profesora memorable cómo entiende el compromiso existencial con la enseñanza dijo:

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 (Entrevista Cecilia).

295



De su narrativa surge entonces una subcategoría central para la comprensión de su compromiso: el modelo del reconocimiento, que consta de cuatro dimensiones, 'el estudiante como par antropológico', 'la hospitalidad en la enseñanza', la generosidad y la empatía.

El estudiante como par antropológico⁶

La inclusión de todos los sujetos en el territorio existencial que es la clase es una meta de la profesora, ha dicho en una entrevista correspondiente a esta investigación que para ella la enseñanza es un 'acto vincular' y que procura gestar una 'urdimbre vincular' en la cual todos estén incluidos. Al respecto aclara:

Gestar una trama vincular (...) es un *principio de instalación ética*, por lo tanto, generar un espacio vincular no significa gesto demagógico, significa el verdadero *reconocimiento del otro como un otro*. El afecto se construye a partir de esa primera percepción del alumno como un par, como un *par antropológico* (Entrevista Cecilia).

La consideración del estudiante como un par antropológico contribuye a evitar el laxismo de la indiferencia y la atomización de lo que Cecilia denomina 'la actual coyuntura antropológica'.

La alteridad de los estudiantes afecta a Cecilia existencialmente, porque como explicaba en una entrevista de focalización, su concepción de 'vida' no alude a vivir hechos aislados, la vida no es una sumatoria de hechos anecdóticos sin sentido cohesionante; ella entiende la vida en sen-

tido aristotélico, al *bios* como práctica de la vida en sentido de verdadera continuidad, ese *bios* no es la vida ‘biológica’ sino la vida como existencia. En sentido existencial la vida es relación con el mundo y con los otros, de tal modo puede interpretarse que allí se encuentra el sentido más potente de su expresión ‘compromiso existencial’.

Como se ha mostrado antes, Cecilia considera a los estudiantes como ‘pares antropológicos’, esa ‘primera instancia de mutuo reconocimiento’ (como dijera en otro momento de la entrevista) constituye la red ontológica y ética de la trama vincular. Estas consideraciones se vinculan estrechamente con su ‘enseñanza apasionada’⁷ Cuando se le preguntó en una entrevista flash sobre el sentido que la pasión en la enseñanza tiene para ella, respondió:

296



La pasión conjura efectos narcotizantes de algunas cuestiones contemporáneas. Para sentirnos apasionados, afectados, *es necesario el reconocimiento del otro. No se puede enseñar con pasión si no hay reconocimiento del otro como otro.* Hay que descubrir al otro. Estamos muy apurados, yo no sé si estamos realmente comunicados, reconocer al otro es una forma de detener el tiempo, de coger un espacio de convivialidad para afectarnos mutuamente. El aula es un espacio de transformación y para afectarnos mutuamente tiene que haber mutuo reconocimiento (Entrevista flash, Cecilia).

Según Cecilia el reconocimiento es condición de posibilidad de la enseñanza apasionada. Si se tiene en cuenta que para ella la vida es verdadera continuidad, se puede advertir que su ‘modelo de instalación didáctica’ (del que hablara en la entrevista biográfica y en algunas entrevistas posteriores) involucra su compromiso existencial con la enseñanza y con los sujetos estudiantes, lo cual no significa de ningún modo descuidar la rigurosidad académica en cuanto a la enseñanza del objeto de estudio, como ella misma aclarara en una entrevista. El compromiso significa también asumir la responsabilidad de actuar ante la situación actual de sus alumnos.

Ante los modos de ser de los estudiantes, negativizados por una visión colectiva negativa difundida, Cecilia decide desprenderse de ‘lo que se dice’ de ellos y valorarlos sin prejuicios. Esta decisión es tanto emocional como racional. Con relación a lo dicho, Cecilia aclara:

Hay ahí un *presupuesto inicial*, que a mi gusto es *de carácter ético político. Es ético* porque me parece que está devolviendo un modelo de instalación en la docencia, es ético en tanto una manera de ser, una manera de ser que retorna en un modelo de ejercicio, de praxis profesional. Y *es po-*

lítico porque hay un juego de poder entre alumnos y docentes, un juego de poder que sostiene la propia praxis, que genera transformaciones en los alumnos y en el docente (Entrevista Cecilia).

Las anteriores apreciaciones de Cecilia pueden comprenderse mejor recurriendo al pensamiento foucaultiano, sobre todo teniendo en cuenta que la profesora se dedica al estudio de su obra hace décadas (así lo expresa en la entrevista biográfica y así lo explicita en sus clases según figura en los registros de las mismas). Para Foucault (2006) es necesario pensar la actualidad en la que se está inmerso, lo que implica ocuparse de tres ámbitos: cómo los seres se han constituido como sujetos de saber, como sujetos que ejercen o soportan las relaciones de poder y como sujetos morales de las propias acciones. Este pensar sería como un *ethos*, donde la crítica de los límites que son impuestos incluye la posibilidad de rebasarlos. Pero el filósofo también señala que los sistemas prácticos provienen de tres grandes dominios relacionados entre sí: el de las relaciones de control sobre las cosas (el eje del saber), el de las relaciones de acción sobre los otros (el eje del poder), y el de las relaciones consigo mismo (el eje de la ética). Según los hallazgos investigativos, Cecilia tiene muy en cuenta esta triple relación al pensar la enseñanza y al enseñar.

El entramado de poder, saber y ética (en sentido foucaultiano) es visibilizado y tenido en cuenta por Cecilia en sentido crítico. En su modelo de enseñanza no se posiciona como poseedora del poder, es crítica de ciertas ‘disimetrías’ que suelen aparecer en las prácticas de algunos docentes:

Uno no sabe exactamente a quién le está hablando ese profesor que no muestra gestos tendientes a tender puentes de comprensión con el alumno. (...). Me parece que ahí hay algo que encierra ciertas cuestiones del deseo de que el otro no llegue a poder conocer lo que yo conozco. *Algunas disimetrías que la práctica docente suele dibujar y que tienen que ver precisamente con juegos de poder que posicionan a profesores y alumnos en roles muy cristalizados* (Entrevista Cecilia).

Esta narrativa permite aludir a la metáfora del puente y la muralla, tender ‘puentes de comprensión’ es una facilitación del acceso, una invitación al ingreso, es un gesto hospitalario al recién llegado; la muralla es la frontera que evita el ingreso y posiciona a profesores en un espacio protegido del otro, protegido de la necesidad de esforzarse para la comprensión y protegido en su halo de solemnidad académica como si su autoridad estuviera en riesgo si el extraño lo interpela.

Para Cecilia ‘tender puentes de comprensión’ no significa representar la ficción de que no sabe más de la asignatura que sus estudiantes,



el sentido de la paridad ontológica no está en negar su trayectoria y su sabiduría práctica, el sentido es la superación de prejuicios en torno a los estudiantes como ignorantes o inferiores, porque según piensa, su saber no la posiciona en un nivel de superioridad:

Considerar al alumno como un par antropológico no disuelve las jerarquías iniciales en el sostenimiento de la práctica, indudablemente yo sé más filosofía que aquellos que tengo enfrente, lo cual no implica que el primer posicionamiento no sea *el reconocimiento de esos alumnos como pares, como pares en su condición de sujetos*, sin prejuicios (...) (Entrevista Cecilia).

Esta posición favorece una buena relación con los estudiantes. Si como dice Sarason (2002) una obligación de los buenos docentes es la relación con los alumnos porque la enseñanza conlleva la necesidad de establecer la empatía que posibilita el vínculo y así el docente asume un compromiso con la posibilidad de conmover al otro; una manera de conmover al otro es el modelo del reconocimiento que permite a Cecilia confirmar ese compromiso, conmoverse y conmover en la relación educativa.

Con la brevísima exposición de la categoría 'el estudiante como par antropológico' (como una de las dimensiones constitutivas del modelo del reconocimiento), se ha intentado responder una de las preguntas iniciales: ¿Qué sentidos entraña un vínculo pedagógico donde el reconocimiento de la alteridad es parte del compromiso existencial?

La complejidad del interrogante lleva a otra dimensión constitutiva del modelo del reconocimiento: 'la hospitalidad en la enseñanza'.

El estudiante como huésped: la hospitalidad en la enseñanza⁸

El reconocimiento y la hospitalidad son conceptos de relación, por eso en su exposición se articulan la narrativa de la profesora, la narrativa de los estudiantes y los registros de clases (entendidas como narrativas) y en la interpretación se recurre principalmente a la ética de relaciones.

La 'hospitalidad' según Innerarity (2008) es una categoría ética que se revela principalmente como la apertura hacia lo otro y los otros, es el estar accesible y atento a los requerimientos de los otros y del mundo, en ese sentido sería la "competencia ética fundamental" (p. 19). Esta 'competencia' se entiende como 'encuentro' con el otro, se trata de una dialéctica huésped-anfitrión, alejada rotundamente de una subjetividad autosuficiente.



Se ha mostrado que para Cecilia no hay subjetividad autosuficiente, puesto que no es independiente de la alteridad, quien pretendiese tal independencia caería en lo que ella denomina ‘retorno narcisístico’, que atenta contra la convivencia.

La hospitalidad no es considerada por la profesora como competencia sino como condición de la enseñanza:

Para enseñar hay que poder pronunciar ‘tú’ y gestionar el espacio del ‘entre’ que significa un gesto de reciprocidad casi homérica. Hay que acoger al otro, otorgarle su espacio afectivo como *huésped* (Entrevista Flash. Cecilia).

Cecilia no intenta la autoafirmación existencial fabricando una coreografía de autoconfirmación mediante el reconocimiento, su modo de practicar el reconocimiento se inscribe en la dialéctica huésped-anfitrión donde la interpelación del otro es rasgo primordial.

Se aleja rotundamente de la concepción moderna del yo omnipotente y exaltado en sentido cartesiano, como se ha visto considera que la interdependencia existencial hace que cada sujeto confirme su ser en la relación con el otro. Esto sumado a su concepción de vida como *continuum* (como *bios* aristotélico) que resalta la temporalidad humana y por consiguiente la finitud humana, conforma un posicionamiento que en sentido de Innerarity (2008) puede considerarse existencialmente como “la experiencia ambigua de sentirse interpelado y saberse a la vez finito, que es el umbral por el que se accede a un tipo de deberes que ya no utiliza el lenguaje imperativo del poder sino el de la solicitud” (p. 26).

Esta experiencia de quien se siente interpelado y utiliza el lenguaje de la solicitud es acorde a una concepción peculiar de compromiso. Según Giraud (2013): “El compromiso en beneficio de una causa como la *hospitalidad* descansa en una convicción militante que hace del espacio un territorio común a todos” (p. 133).

Este territorio común a todos, en el contexto de este estudio, es el aula. Es el espacio de aparición y es el espacio del encuentro, pero para que lo sea, hay que gestionarlo, hay que habitarlo hospitalariamente, porque: “El aula es un espacio de transformación y para afectarnos mutuamente tiene que haber mutuo reconocimiento” (Entrevista flash, Cecilia).

De acuerdo con Mèlich (2006) la educación es principalmente transformar y transformarse en el acontecimiento educativo, que como relación pedagógica es expresión de la relación humana en sentido amplio y “uno de los efectos de todo compromiso es la transformación de uno mismo y de la relación con los otros” tal como lo expone Giraud (2013, p.



184). En este sentido, las transformaciones suceden en el marco de horizontalidad del vínculo pedagógico, en sentido de paridad ontológica. Un estudiante encuestado dice: “Cecilia es profesional porque demuestra su *compromiso* con su profesión. Ante todo su conocimiento *no demuestra soberbia* en la relación alumno-profesor (...)” (Encuesta estudiantes. 40).

La ética, como solicitud dirigida al ser de quien es diferente de uno mismo, como no-indiferencia, es un des-interés que quiebra la obstinación de ser, que inaugura el orden de lo humano. Como dice Levinas (2001) en esta inversión humana del en-sí y del para-sí, del cada cual para sí mismo en un yo ético, en la prioridad del para-otro, hay una sustitución del para-sí de la obstinación ontológica por un yo que es elección responsable, intransferible e irrecusable, en una inversión radical que se produce en el “encuentro con el rostro del otro” (p. 250). En el marco de este estudio se estima que no hay necesidad de defender la primacía del ser como opuesta a la primacía de la relación ética en sentido levinasiano. No se resigna la complementariedad entre ontología y ética, no se cree que haya que fundamentar un ‘origen’ en la relación humana planteando un enfrentamiento infértil entre lo que está ‘antes’. Si bien para el filósofo el encuentro con el rostro del otro está antes que la ontología, la convergencia entre la igualdad ontológica y la presencia del otro como otro se entraman de tal manera que ambas son inescindibles al interpretar la enseñanza de Cecilia.

300



La generosidad en el modelo del reconocimiento

Un aspecto ético relevante del compromiso existencial de Cecilia con la enseñanza es la presencia de la ‘generosidad’ como un valor moral constitutivo de sus prácticas de enseñanza.

La generosidad es uno de los valores morales que conforman el *ethos*, éste abarca la diversidad del obrar humano y también las convicciones, creencias y actitudes con que se juzga ese obrar. Puesto que como dice Maliandi (2004) mediante el lenguaje se aprehenden los valores del *ethos* en palabras como compromiso, generosidad, confianza, responsabilidad, en la enseñanza de Cecilia estas palabras cobran sentido, no se produce lo que ella denomina ‘retroceso de la palabra’. Además, los hallazgos en torno a la generosidad muestran la existencia de lo que Terrores Rodríguez (2017) denomina ‘*ethos* común’ que se construye desde la perspectiva del reconocimiento del colectivo, de modo intersubjetivo y no se inscribe en la racionalidad instrumental. A continuación se ex-

plicita la presencia de la generosidad en relación con el tiempo y con la energía vital de la profesora.

Cecilia sostiene una actitud predispuesta a la colaboración y apoyo ante los posibles requerimientos de los estudiantes durante todas las clases mediante su respuesta a todas las dudas y consultas, aunque esto signifique emplear gran parte del tiempo de la clase en estas cuestiones. Pero además la generosidad se expresa de modos peculiares.

En la primera clase Cecilia escribe en el pizarrón su nombre, dirección de correo electrónico, número telefónico y horarios en que los estudiantes la pueden encontrar y les dice: “Me pueden llamar cuantas veces quieran, las cosas no son ornamentales. Son para usarlas. Me pueden llamar las veces que necesiten y aquí está mi mail, que por supuesto, también lo pueden usar” (Registro Clase1-IF).

La generosidad adopta el modo de ofrecimiento de su tiempo personal al servicio de los estudiantes. Esta solicitud ante el otro que excede el límite temporal de la clase muestra su compromiso existencial con la enseñanza de manera contundente, la temporalidad del hecho educativo se inscribe en el registro de la propia vida como *continuum*, los sujetos con quienes construye lo que ella denomina el ‘contrato con los afectos’ son incluidos en la materia, son ‘incorporados’ al orden del discurso como intención de la profesora pero también ingresan en la relación intersubjetiva entre pares ontológicos que trasciende la barrera de lo profesional y se imbrica en el espacio vital.

En otra clase (Registro Clase 4) previa a un parcial, ante una duda manifestada por un estudiante, le responde y luego agrega:

Bien. Por supuesto que *cuentan conmigo*. El otro día me llamó alguien por teléfono para preguntarme una duda. ¡Perfecto! Así. ¡A Buenos Aires me llamó! Alguien que estaba estudiando... Cuando estudien, me llaman si necesitan. ¡Habrás gastado su buena guita llamando! (Risas generalizadas) (Registro Clase4-IF).

La profesora es consciente de que sus alumnos de primer año son principiantes en la vida universitaria. En la encuesta realizada a los estudiantes, se destaca la mención de la generosidad de la profesora (en el punto donde se les pedía que caracterizaran su enseñanza). Los estudiantes emplean también conceptos análogos como ‘servicio’, ‘disponibilidad’, ‘apertura’, que luego explican en narrativas como la siguiente: “La profesora se muestra *abierta y receptiva* ante las necesidades de los alumnos y siempre *dispuesta a cooperar* con los mismos” (Encuesta Estudiantes. 14).





Cecilia es generosa con el tiempo de su clase cuando interrumpe sus explicaciones para dedicarse a recibir al ‘huésped’ (al estudiante), aunque su llegada sea inesperada, es decir, fuera del horario establecido. Durante una clase (Registro Clase 5-IF) la profesora se encontraba desarrollando una explicación de lo que en filosofía se denomina ‘etapa cosmogónica’ cuando entra una estudiante. Cecilia deja de explicar y le habla a ella: “Hola querida... “La estudiante busca dónde sentarse, Cecilia mira si hay sillas vacías al fondo y le dice señalando la silla ocupada con sus pertenencias: “Mirá, acá tenés también. Es incómodo allá...”. Se acerca a la silla donde había dejado sus objetos personales y comienza a retirarlos diciendo: “Mirá, acá...(Ruidos). A mí no me molesta! Poné tus cosas acá. No pongas en el suelo la cartera, parece ser que se va el dinero, se pierden los dólares, la riqueza, la propiedad privada, en el suelo... Ponelo acá mejor”. (Se ríe y se producen risas generalizadas). Cuando la estudiante termina de ubicarse Cecilia dice con el mismo tono amable: “Muy bien. ¿Estás bien así querida?” (Registro Clase 5-IF).

Esta es una de las muchas situaciones en que la profesora no duda en dedicar tiempo a quien ingresa al aula, porque los minutos dedicados no son perdidos, no hay ‘desperdicio’ de tiempo cuando el estudiante es un huésped.

También es generosa con los ocho adscriptos, cede la mitad de las últimas cuatro clases para que ellos puedan desplegar su tema e iniciarse en el camino de la docencia.

Los gestos de generosidad en la clase y la generosidad en el espacio de su vida privada pueden interpretarse en sentido spinozista y en sentido de ‘prodigalidad’ que es un gasto de energía pero no se entiende a modo de mercancía que se dona.

En cuanto al primer sentido, el filósofo dice que por generosidad entiende “el deseo por el que cada uno se esfuerza en ayudar a los demás hombres y unirlos a sí mismo por la amistad” (Spinoza en Tatián, 2012, p. 44). En el modo spinozista de entender la generosidad, la razón y los afectos se complementan, se trata de un afecto activo, un deseo orientado por la razón hacia los otros, es una fuerza productiva de amistad. Según Tatián (2012) se explica como “fuerza que persigue la conservación del otro, porque la perseverancia en el ser (*conatus*) tiene una dimensión colectiva que no se desentiende de los demás sino que los incluye” (p. 45).

Cecilia no administra sus bienes, su vida, su existencia (ni su conocimiento ni su tiempo) como un economista, como un propietario, como un mercader que busca recompensa por lo dado ni como un donante compasivo que se solidariza con la ignorancia y la necesidad de los estu-

diantes. Según Onfray (2014) “la prodigalidad es una virtud de artista” (p. 107). En este sentido, la generosidad (entendida como prodigalidad) es derroche y tiene que ver con la desmesura, es una conducta dionisiaca en la que el gasto es festejo, se opone a la posición de quienes atesoran el tiempo y la existencia en pos del orden y la inmovilidad que les da seguridad e ignoran la pasión, el dinamismo, la risa, la existencia fulgurante que corresponde al artista. Así entendida la generosidad ofrece la posibilidad de interpretar que esa virtud de artista es inherente al modelo del reconocimiento, propio del compromiso existencial con la enseñanza.

El ‘gasto’ de la prodigalidad en esta perspectiva es estético, la generosidad es propia de una estética de la existencia que busca el cuidado de sí y de los otros. Pero también la generosidad así entendida es ética porque si la ‘enseñanza apasionada’ provoca afecciones potenciadoras, el gasto de tiempo y energía conlleva lo que Onfray (2014) denomina ‘lógica del despliegue’ donde la prodigalidad (el regalo), tendría como correlato la suma de fuerza a las fuerzas. Esta generosidad entonces es contraria a la ‘lógica del repliegue’ en la que podrían inscribirse esos docentes que además de no ‘tender puentes de comprensión’, como decía Cecilia, se mantienen alejados afectivamente de sus estudiantes y disocian mente y cuerpo.

La generosidad también involucra el ‘gasto’ de energía corporal. En los registros de clases figura que Cecilia durante cada una de las clases camina, se mueve, nunca se sienta ni adopta una postura corporal de distensión, a excepción de los momentos en que narra alguna anécdota graciosa o hace algún chiste. La profesora se opone fervientemente a esa lógica del repliegue que reserva energía, tiempo, palabras afectuosas, cuando dice:

Yo creo que hay algo del cuerpo que enseña. Hay algo del cuerpo que cautiva la atención. Una especie de vigor, de pasión, de *pathos* en el sentido griego de la afección. No hay que escatimar el sentimiento humano de sentirse afectado por la clase. Yo creo que hay algo ahí, que opera como una forma de contagio, como un entusiasmo de mostrar el entusiasmo, me parece que puede ser una herramienta que entusiasma, amén de convertirse en un elemento que mantiene la atención. (...) En las ideas hay algo muerto. En las ideas y en los conceptos, yo creo que en esto Nietzsche tenía razón, hay algo estático, hay algo cristalizado (Entrevista Cecilia).

A partir de esta narrativa puede comprenderse la noción de ‘gasto’ como generosidad (prodigalidad) de energía corporal, como derroche de esfuerzo físico que vitaliza las ideas y los conceptos que pierden su carácter cristalizado para pasar a ser ideas en movimiento, despliegue que



entusiasmo y afecta a todos los presentes en la clase. No hay reserva de energía, hay voluntad de que todos permanezcan incluidos en la clase mediante todas las ‘herramientas’ disponibles, y una de ellas es el esfuerzo de la profesora. Como decía Cecilia ya en la entrevista biográfica: “El esfuerzo... Uno deja la vida y el chico entiende” (Entrevista biográfica).

Este compromiso que combina esfuerzo corporal en el sentido de movimiento, desplazamiento por el aula, modulación de la voz, escritura en el pizarrón, escucha atenta de la voz de los estudiantes y respuestas pertinentes que conllevan la apertura al diálogo, implican movimiento de ideas, es decir, se trata de la combinación de su conducta observable y su conducta no observable lo que otorga pleno sentido a su expresión (citada anteriormente) que alude a ‘dejar la vida’ en la clase.

La entrega como derroche de su vitalidad, es una continuidad en la narrativa de Cecilia, no se trata de elementos aleatorios ni anecdóticos, la persistencia de la prodigalidad en ese sentido está presente en la primera entrevista (biográfica), en la entrevista durante la etapa del trabajo de campo en el aula y en la entrevista de focalización.

El valor pedagógico del esfuerzo, de la prodigalidad de la propia energía corporal de Cecilia es del registro existencial y su sentido se profundiza en el siguiente retazo narrativo de una entrevista de focalización:

Yo creo que el *ejercicio docente es una forma de entrega*, de esa entrega afectiva. Y me parece que la entrega va a fondo, uno pone todo lo que tiene de sí para poner. Entonces también pone el cuerpo, pone otros elementos que la pura concatenación de ideas (Entrevista Focal 1. Cecilia).

Esta creencia de la profesora en torno al ‘ejercicio docente’ como ‘forma de entrega’ se efectiviza mediante la generosidad en los sentidos antes explicitados y mediante la empatía en sentido filosófico.

La empatía en el modelo del reconocimiento

El despliegue de energía durante las clases, según Cecilia puede generar una adhesión, un contagio del entusiasmo (una forma de sintonía) si es que se ha logrado un espacio común donde circula el afecto:

Me parece que allí donde se despliega energía puede darse una adhesión contagiosa, si se pueden generar las condiciones de posibilidad de una *empatía*. Si se logra fecundar un espacio común donde circule el afecto, (...) me parece que esos climas son contagiosos. La empatía es una forma de reunión, una forma de estar en una sintonía semejante. Si se



logran las condiciones de posibilidad de una práctica docente donde circule la energía, el afecto, la comprensión del objeto que se ha recortado, hay placer. Hay placer. Resulta una experiencia placentera. Y se da. Se da. Yo veo alumnos entusiasmados, contagiados. Porque se ha generado el clima del contagio. Por contacto se contagia de algo que el otro posee (Entrevista Focal 2. Cecilia).

Según los hallazgos investigativos Cecilia logra que ‘las condiciones de posibilidad de una empatía’ se produzcan, así como se produce el ‘contagio’ entendido por ella como ‘la posibilidad de convergencia’, como ‘forma de reunión’, como ‘forma de estar en una situación semejante’. Se han desarrollado hasta aquí dimensiones del modelo del reconocimiento, pero falta el abordaje de la empatía en la enseñanza puesto que es una dimensión del reconocimiento que permite profundizar el sentido de la intersubjetividad en el compromiso existencial de la profesora.

La interpretación de la empatía requiere tener en cuenta especialmente que en la narrativa de Cecilia se advierte que para ella empatía y ‘contagio’ del entusiasmo y la pasión no significan lo mismo.

Para profundizar el significado de la empatía inicialmente cabe mencionar que el término alberga una pluralidad semántica que es necesario clarificar. En tiempos cercanos se ha diferenciado la simpatía (en sentido humeano) de la empatía y ésta se ha considerado como concepto epistemológico, como concepto ético, y como concepto con derivaciones políticas, pero no sólo se trata de un ‘concepto’, también puede entenderse como una emoción social, más precisamente, como lo que Elster (2002) denomina ‘emoción de interacción’, puesto que el sujeto experimenta el concepto, es decir, la vivencia de la empatía es experiencia vivida y como tal es cognitivo-afectiva.

La empatía puede entenderse como el resultado de una sobreestimación de la similitud entre el sujeto que observa y el que es observado de modo que esta sobreestimación es condición para que se produzca la empatía, por lo cual la empatía a su vez requiere cierto control para no concebir a los otros como similares, entonces, tal como lo afirma Breithaupt (2011) “el desafío de la empatía consiste en producir la no similitud” (p. 87)¹⁰.

La empatía no ocurre por sobreestimar similitudes ni conlleva el desafío de producir la no similitud. La igualdad ontológica aludida por Cecilia no es una ‘sobreestimación’ sino el reconocimiento de la paridad entre sujetos vivientes, es paridad ontológica. Siempre hay alguna diferencia que actúa a modo de límite, pero difuso y permeable, entre dos seres iguales pero diferentes que se afectan mutuamente, porque es en la



intromisión del otro donde el imprevisto de la alteridad se inyecta en el sí. En el encuentro con el otro se produce un desajuste del ser en la detección de la alteridad, la empatía no es una percepción engañosa ni asemejadora.

En la relación intersubjetiva la empatía no produce ni la similitud ni la diferencia, lo que produce es una ‘alteración’ de la relación. La empatía es una llamada de atención recíproca, es una ‘apertura’ del propio ser hacia el otro, se trata de una atención inclusiva e incluyente, un ingreso a la alteridad. Es decir, pensar que la empatía es un contagio emocional sería reduccionista y simplista. Se estima que también puede ser una forma de conocimiento del otro, porque también es un ‘padecer’ con el otro, es sentirse afectado por las afecciones del otro pero como hemos dicho, es un ingreso a la alteridad, no como violencia epistémica sino como atención incluyente.

306



Una situación de aula (Registro Clase 3), sumado a la narrativa de Cecilia en la entrevista orienta, ante la multiplicidad de sentidos de la empatía, a priorizar el sentido de la misma como ‘atención incluyente’. Cecilia decía a los estudiantes:

Y entonces, a mi criterio, esta comunicación, es en el sentido de reconocimiento del otro, sino, no hay comunicación de ningún tipo, si el otro se me pierde de vista, es porque estoy demasiado distraída o demasiado concentrada en un *retorno narcisístico* que no veo al otro. Desde comunidades de hombres hasta de países, de lo micro a lo macro va lo que estoy diciendo. *Esto tiene que ver con la Ética* (Registro Clase 3-IF).

Para la profesora es necesario no ensimismarse y ‘ver’ al otro. Esa mirada refiere a la empatía como atención incluyente ya que la receptividad de la alteridad aleja al sujeto de lo que Cecilia denomina ‘retorno narcisístico’, es decir, del retorno a lo que para Innerarity (2008) en su ética de la hospitalidad es “la tendencia natural a la propia redundancia, a parecerse demasiado a sí mismo” (p. 21).

Cecilia ofrece en su narrativa su manera de entender la relación entre empatía y enseñanza como acontecimiento pedagógico y ético que involucra la posición del docente, la presencia de los estudiantes y el discurso:

En las clases a mí me parece que acontece algo intenso. ¿Por qué? Porque algo los toca, algo los roza. Hay, por la dinámica de las clases, *algo del orden de la empatía que se genera*. Hay algo del orden de grupos de alumnos que permanecen años y años cerca de la cátedra, como si la cátedra se convirtiera en un lugar de contención, de aprendizaje. Entonces, lo que yo veo que acontece, lo que yo veo que adviene es algo nuevo, algo bueno, algo que enriquece desde esa perspectiva hay advenimiento, hay acontecimien-

to. *Hay algo que se genera entre el discurso y la posición del docente y ellos que están allí esperando y dispuestos a dar. (...)*. Se generan muchos *espacios de libertad* sin que se pierda una cosa, de todos modos, muy precisa en lo que refiere la transmisión del conocimiento y demás; pero se dan en un *clima de rigurosidad pero de afecto*. De rigurosidad pero al mismo tiempo de *distensión vincular* (Entrevista Focal 1. Cecilia).

La empatía como llamada de atención recíproca y como apertura a la alteridad se plasma en la vivencia de Cecilia como algo ‘intenso’ que acontece por la dinámica de las clases, puesto que la presencia del afecto genera un clima de ‘distensión vincular’. Este clima conlleva un fuerte sentido pedagógico de la empatía, lo que Mèlich (2006) denomina ‘compatía’, término entendido por el filósofo de la educación como ‘compasión’ que no es lástima por el otro sino ‘pasión compartida’, de modo tal que no se permanece impasible ante los sentimientos del otro, ya sea de angustia, sufrimiento, alegría o felicidad. Entonces mediante la empatía el docente no permanece impasible tampoco a otros sentimientos de los estudiantes que podrían generar un clima de tensión vincular. Este es otro sentido de la empatía coherente con la hospitalidad en la enseñanza.

Por cuestiones de espacio no se transcriben aquí las numerosas narrativas de clases donde la empatía se expresa en el uso de lenguaje coloquial, la apelación al humor para sostener la atención y mantener el clima distendido, la inclusión de ejemplos de la vida cotidiana, la repetición de conceptos para facilitar la toma de apuntes y la escucha atenta.

La empatía se expresa como sensibilidad pedagógica que le permite generar el clima propicio para el ‘vínculo distendido’ y comprender cómo se sienten los estudiantes al escuchar por primera vez expresiones del lenguaje filosófico, porque como nos decía en la entrevista, piensa que quien no puede ingresar al orden del discurso ‘se siente ignorado’.

La profesora responde al llamado del otro que espera conocer, teniendo ‘puentes de comprensión’ como también decía al ser entrevistada, porque piensa que hay que *desear* que el otro llegue a conocer. Entonces, se puede interpretar la empatía como apertura del propio ser hacia el otro y como pasión compartida, puede incluirse entre las “herramientas al servicio de la incorporación del alumno a la clase, al proyecto, al programa, a la carrera” (Entrevista Cecilia).

Otro sentido de la empatía complementa los expuestos, Sennet (2012) entiende la empatía como ‘forma de implicación’. La empatía genera vínculos que permitan el advenimiento de ‘algo nuevo, algo bueno’, como dice Cecilia, esa novedad y beneficio advienen porque la apertura a la alteridad hace que haya atención al otro e implicación subjetiva, enton-



ces la clase es el espacio del encuentro, porque como dice Sennet (2012) “tanto la simpatía como la empatía transmiten reconocimiento y ambas generan un vínculo, pero una es un abrazo, mientras que la otra es un encuentro” (p. 40).

La empatía en la ‘trama afectiva’¹¹ instala una plataforma vivencial común y compromete la implicación, así contribuye a la resistencia contra el ‘modelo des-subjetivante, individualista y narcotizante, que suele atravesar la actual coyuntura antropológica’ como dice Cecilia en el retazo narrativo con que se inicia el abordaje del ‘compromiso existencial con la enseñanza’.

A modo de conclusión

308



La comprensión de la dimensión ética de la enseñanza universitaria se ve favorecida mediante la macrocategoría ‘compromiso existencial con la enseñanza’ que se concreta en ‘el modelo del reconocimiento’ e incluye la consideración del estudiante como par antropológico y la hospitalidad en la enseñanza y conlleva la generosidad y la empatía.

El modelo del reconocimiento conlleva prácticas de enseñanza orientadas a lograr la efectiva inclusión de los estudiantes en la dinámica de la clase, mediante las peculiares características que logra imprimir Cecilia al vínculo pedagógico como construcción conjunta, sustentada en una posición ética no excluyente de lo epistemológico, que asume la subjetividad del estudiante como alguien cuya calidad ontológica es la misma de quien enseña. No se trata de ninguna homogeneización que subsumiría al otro en una mismidad, sino que incluye a los estudiantes en una misma trama vincular sin estratificación jerárquica que los menosprecie.

El reconocimiento se traduce en implicación comprometida con la alteridad, donde los otros no son meros *alter ego* sino seres que por su sola presencia convocan a quien como docente está dispuesta a sentirse convocada porque es consciente de que en las instituciones educativas los vínculos con los sujetos pueden constreñir las posibilidades de reconocimiento.

La vida en el aula está imbuida por la hospitalidad, en analogía con la hospitalidad en otras relaciones humanas ésta conlleva una racionalidad que no se identifica con el dominar sino con la apertura y la receptividad. La hospitalidad involucra el orden de la afección, no sólo es un hacer sino también un padecer con el otro. Es decir, implica la sensibilidad suficiente como para aceptar la interpelación de la alteridad, en un interjuego complejo entre afecto e intelecto, esa trama vincular contrasta

con la hostilidad de prácticas que excluyen y menosprecian a los estudiantes en su condición de sujetos.

La generosidad como valor moral constitutivo de la dimensión ética de la enseñanza se presenta como prodigalidad y se combina con la empatía que permite la consolidación de un vínculo pedagógico peculiar que incide en las vivencias subjetivas de los estudiantes. Tanto la empatía como la generosidad son valores de acciones, es decir, valores morales no abstractos sino actualizados (puestos en acto) en las prácticas de enseñanza de Cecilia.

Los hallazgos que se han explicitado contribuyen a comprender la multiplicidad de sentidos de la dimensión ética de la enseñanza y alientan a continuar esta senda investigativa en busca de conocimiento de lo que los mejores profesores piensan, sienten, dicen y hacen en sus aulas.

309



Notas

- 1 Tesis Doctoral redactada por Graciela Flores, dirigida por el Dr. Luis Porta, defendida públicamente en abril de 2018 en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, calificada con 10 y recomendación de publicación.
- 2 Los objetivos particulares del estudio eran los siguientes: Identificar continuidades y rupturas entre “lo discursivo” de las (auto)biografías de las profesoras memorables y las dinámicas “de la acción” de la práctica misma. Analizar las características de la dimensión ética de la enseñanza universitaria en las prácticas de enseñanza de profesores designados como memorables por sus alumnos en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Analizar categorías asociadas a la dimensión ética de la práctica docente de las profesoras memorables a partir del registro etnográfico en las aulas.
- 3 Numerosas publicaciones de los miembros del GIEEC dan cuenta de la génesis de esta categoría que proviene de hace más de una década, brevemente aclaramos que los ‘profesores memorables’ son aquellos elegidos por estudiantes avanzados de carreras de profesorado como ejemplos de buena enseñanza y diversos rasgos peculiares de sus prácticas han sido destacados por los estudiantes oportunamente.
- 4 El retazo narrativo corresponde a la desgrabación de la participación de Cecilia en las “VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado” realizadas en septiembre de 2013 en la Universidad Nacional de Mar del Plata, organizadas por el GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) en el panel denominado “Conversación a cuatro voces: Vida, pasión y enseñanza”.
- 5 “Modelo de instalación” es una expresión de Cecilia que aparece en la entrevista biográfica y también en la entrevista en profundidad cuando alude a su estilo pedagógico, a su manera de entender la enseñanza y a su manera de enseñar.
- 6 Esta categoría fue abordada en profundidad en: Porta, L. y Flores, G. (2014). “Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico” en *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol 5 (2), 60-73. España, Universidad de Granada. Ofrecemos aquí una muy breve resignificación.

- 7 La “enseñanza apasionada” es una macrocategoría del estudio interpretativo que no se aborda en este espacio.
- 8 Se resignifica brevemente esta categoría que fuera abordada en Porta, L. y Flores, G. (2017). “La hospitalidad en profesores memorables universitarios” en *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 16 N° 30, 15-31. Chile, Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- 9 En el estudio interpretativo esta idea es válida para el microespacio de la clase, aunque el sociólogo se refiere al compromiso con causas vinculadas con los refugiados, con situaciones de vulneración de derechos, es decir, realiza una generalización a escala mundial.
- 10 Según Breithaupt (2011) el descubrimiento de las neuronas espejo le otorga peso a la hipótesis de la similitud intersubjetiva como fundamento de la empatía (p. 59).
- 11 La trama afectiva ha sido mencionada varias veces por Cecilia en diversas entrevistas a lo largo del tiempo.

Bibliografía

310



BREITHAUPT, Fritz

2011 *Culturas de la empatía*. Madrid: Katz.

CASTORIADIS, Cornelius

1997 *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.

ELSTER, Jon

2002 *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona: Paidós.

FALLILONE, Emiliano

2017 Buscar y forjar una identidad latinoamericana desde el aula. *Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 22, 233-253. Quito: Universidad Politécnica Salesiana (UPS).

FOUCAULT, Michel

2006 *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.

FREIRE, Paulo

2009 *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GIRAUD, Claude

2013 *¿Qué es el compromiso?* Buenos Aires: UNSAM EDITA

GIROUX, Henry & MCLAREN, Peter

1998 *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

INNERARITY, Daniel

2008 *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.

LEVINAS, Emmanuel

2001 *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.

MALIANDI, Ricardo

2004 *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.

MÈLICH, Joan-Carles

2006 *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

REYNAGA OBREGÓN, Sonia

2003 Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y las historias de vida. En R. Mejía y S. Sandoval, *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (pp. 123-154). México: ITESO.

ONFRAY, Michel

2014 *La escultura de sí*. Madrid: Errata naturae.

SARASON, Seymour

2002 *La enseñanza como arte de la representación*. Buenos Aires: Amorrortu.

SENNET, Richard

2012 *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.

TATIÁN, Diego

2012 *Spinoza, el don de la filosofía*. Buenos Aires: Colihue.

TERRONES RODRÍGUEZ, Antonio

2017 La construcción de la intersubjetividad desde la hermenéutica trascendental. *Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 22, 175-192. Quito: Universidad Politécnica Salesiana (UPS).

Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2018

Fecha de revisión de documento: 20 de febrero de 2019

Fecha de aprobación de documento: 25 de abril de 2019

Fecha de publicación de documento: 15 de julio de 2019

311



Normas de Publicación en «Sophia»



ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

1. Información general

«Sophia» es una publicación científica de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, editada desde junio de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral, especializada en Filosofía de la Educación y sus líneas interdisciplinarias como Epistemología, Deontología, Estética, Estudios Críticos, Hermenéutica, Axiología, Ontología, Antropología Filosófica, Sociología, Analítica Filosófica... vinculadas al ámbito de la educación.

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*double-blind review*), conforme a las normas de publicación de la American Psychological Association (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

«Sophia» se encuentra indexada en Emerging Sources Citation Index (ESCI) de Web of Science; en Scientific Electronic Library Online (SciELO); en el Sistema de Información Científica (REDALYC); en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), en la Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), en Clasificación Integrada de Revistas Científicas (C.I.R.C), en Academic Resource Index (Research Bible), en la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), en el Portal de difusión de la producción científica (Dialnet); en Bibliografía Latinoamericana en Revistas de Investigación Científica y Social (BIBLAT); en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto DOAJ y en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de Iberoamérica.

La revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1390-3861) y electrónica (e-ISSN: 1390-8626), en español y en inglés, siendo identificado además cada trabajo con un DOI (Digital Object Identifier System).

315



2. Alcance y política

2.1. Temática

Contribuciones originales en materia de Filosofía de la Educación, así como áreas afines: Epistemología, Deontología, Estética, Estudios Críticos, Hermenéutica, Axiología, Ontología, Antropología Filosófica, Sociología, Analítica Filosófica,... y todas aquellas disciplinas conexas interdisciplinariamente con una reflexión filosófica sobre la educación.

2.2. Aportaciones

«Sophia» edita estudios críticos, informes, propuestas, así como selectas revisiones de la literatura (*state-of-the-art*) en relación con la Filosofía de la Educación, aceptando asimismo trabajos de investigación empírica, redactados en español y en inglés.

Las aportaciones en la revista pueden ser:

- **Revisiones:** 10.000 a 11.000 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se valorará especialmente las referencias justificadas, actuales y selectivas de alrededor de unas 70 obras.
- **Investigaciones:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.
- **Informes, estudios y propuestas:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, tablas y referencias.

2.3. Características del contenido

Todos los trabajos presentados para la publicación en «Sophia» deberán cumplir con las características propias de una investigación científica:

- Ser originales, inéditos y relevantes
- Abordar temáticas que respondan a problemáticas y necesidades actuales
- Aportar para el desarrollo del conocimiento científico en el campo de la Filosofía de la Educación y sus áreas afines
- Utilizar un lenguaje adecuado, claro, preciso y comprensible
- No haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de arbitraje o publicación.

Dependiendo de la relevancia y pertinencia del artículo, se considerarán como contribuciones especiales y ocasionalmente se publicarán:

- Trabajos que superen la extensión manifestada
- Trabajos que no se correspondan con el tema objeto de la reflexión prevista para el número respectivo

2.4 Periodicidad



«Sophia» tiene periodicidad semestral (20 artículos por año), publicada en los meses de enero y julio; y cuenta por número con dos secciones de cinco artículos cada una, la primera referida a un tema **Monográfico** preparado con antelación y con editores temáticos; la segunda, una sección de **Misceláneas**, compuesta por aportaciones variadas dentro de la temática de la publicación.

3. *Presentación, estructura y envío de los manuscritos*

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Arial 12, interlineado simple, justificado completo y sin tabuladores ni espacios en blanco entre párrafos. Se separarán con un espacio en blanco los grandes bloques (título, autores, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes). La página debe tener 2 centímetros en todos sus márgenes.

Los trabajos deben presentarse en documento de Microsoft Word (.doc o .docx), siendo necesario que el archivo esté anonimizado en Propiedades de Archivo, de forma que no aparezca la identificación de autor/es.

Los manuscritos deben ser enviados única y exclusivamente a través del OJS (Open Journal System), en el cual todos los autores deben darse de alta previamente. No se aceptan originales enviados a través de correo electrónico u otra interfaz.

317



3.1. *Estructura del manuscrito*

Para aquellos trabajos que se traten de investigaciones de carácter empírico, los manuscritos seguirán la estructura IMRDC, siendo opcionales los epígrafes de Notas y Apoyos. Aquellos trabajos que por el contrario se traten de informes, estudios, propuestas y revisiones sistemáticas podrán ser más flexibles en sus epígrafes, especialmente en Material y métodos; Análisis y resultados; Discusión y conclusiones. En todas las tipologías de trabajos son obligatorias las Referencias.

A. *INVESTIGACIONES EMPÍRICAS*

Su objetivo es contribuir al progreso del conocimiento mediante información original, sigue la estructura IMRDC: Introducción (objetivos, literatura previa), Materiales y métodos; Análisis y Resultados; Discusión, integración y conclusiones. Siguiendo los criterios planteados por la Unesco, es este tipo de textos científicos se llaman también como: “memorias originales”

La estructura recomendada, especialmente en trabajos que incluyen investigaciones empíricas, es la siguiente:

1) **Título (español) / Title (inglés):** Conciso pero informativo, en castellano en primera línea y en inglés en segunda. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, pudiéndose proponer cambios por parte del Consejo Editorial.

2) **Datos de Identificación:** Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máxi-

mo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número completo de ORCID de cada autor aspectos que deberán constar de modo obligatorio en la Carta de Presentación, además deberán ser cargados en el sistema OJS de la revista, en la sección Metadatos y/o en un documento word adjunto al archivo que contiene el trabajo que se propone para la evaluación.

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión mínima de 210 y máxima de 220 palabras en español; y de 200 y máximo de 210 palabras en inglés. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología y muestra; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

4) Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer máximo 6 términos por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO y en el de la propia revista localizado en el siguiente enlace: https://sophia.ups.edu.ec/tesauro_sophia.php

5) Introducción y estado de la cuestión: Debe incluir el planteamiento del problema, el contexto de la problemática, la justificación, fundamentos y propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) Material y métodos: Debe ser redactado de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. En su caso, describirá la metodología, la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico empleado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.

7) Análisis y resultados: Se procurará resaltar las observaciones más importantes, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados. Aparecerán en una secuencia lógica en el texto y las tablas y figuras imprescindibles evitando la duplicidad de datos.

8) Discusión y conclusiones: Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.

9) Apoyos y agradecimientos (opcionales): El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación ini-



cial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados en la Carta de Presentación y posteriormente en el manuscrito final.

10) Las notas (opcionales) irán, solo en caso necesario, al final del artículo (antes de las referencias). Deben anotarse manualmente, ya que el sistema de notas al pie o al final de Word no es reconocido por los sistemas de maquetación. Los números de notas se colocan en superíndice, tanto en el texto como en la nota final. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas simples (sin comentarios), pues éstas deben ir en las referencias.

11) Referencias: Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Bajo ningún caso deben incluirse referencias no citadas en el texto. Su número debe ser suficiente para contextualizar el marco teórico con criterios de actualidad e importancia. Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor.

B. REVISIONES

319



Las revisiones de literatura se basan en el análisis de las principales publicaciones sobre un tema determinado; su objetivo es definir el estado actual del problema y evaluar las investigaciones realizadas. Su estructura responde a las fases del tema/problema, aportes de investigadores o equipos, cambios en la teoría o las corrientes teóricas principales; problemas sin resolver; tendencias actuales y futuras (Giordanino, 2011). De acuerdo con la UNESCO, este tipo de trabajos se conocen también como: “estudios recapitulativos”

1) Título (español) / Title (inglés): El título del artículo deberá ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. Conciso pero informativo, en castellano en la primera línea y en inglés en la segunda línea. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, también los Miembros del Consejo Editorial puede proponer cambios al título del documento.

2) Datos de Identificación: Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número completo de ORCID de cada autor aspectos que deberán constar de modo obligatorio en la Carta de Presentación, además deberán ser cargados en el sistema OJS de la revista, en la sección Metadatos y/o en un documento word adjunto al archivo que contiene el trabajo que se propone para la evaluación.

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión mínima de 210 y máxima de 220 palabras en español; y de 200 y máximo de 210 palabras en inglés. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo ana-

liza...”. En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

4) Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer máximo 6 términos por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO y en el de la propia revista.

5) Introducción: Deberá incluir una presentación breve del tema, la formulación del propósito u objetivo del estudio, el contexto de la problemática y la formulación del problema que se propone enfrentar, la presentación de la idea a defender, la justificación que explica la importancia, la actualidad y la pertinencia del estudio; el marco metodológico utilizado, y finalmente, una breve descripción de la estructura del documento. En la justificación es necesario utilizar citas bibliográficas así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) Cuerpo o desarrollo del documento: Implica poner en práctica a lo largo de toda la exposición, una actitud crítica que deberá tender hacia la interpelación, a efectos de concitar la atención del tema y el problema tratados. El escritor deberá generar en el lector la capacidad de identificar la intención dialógica de la propuesta y propiciar en él una discusión abierta.

7) Conclusiones: Expone de manera objetiva los resultados y hallazgos; ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema, las relaciones con el objetivo de la investigación y las posibles líneas de continuidad (para cumplir con este objetivo se sugiere no incluir todos los resultados obtenidos en la investigación). Las conclusiones deberán ser debidamente justificadas de acuerdo con la investigación realizada. Las conclusiones podrán estar asociadas con las recomendaciones, evaluaciones, aplicaciones, sugerencias, nuevas relaciones e hipótesis aceptadas o rechazadas.

8) Bibliografía: Es el conjunto de obras utilizadas en la estructuración del texto científico. Deberá incluir únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. Las referencias bibliográficas deberán ordenarse alfabéticamente y ajustarse a las normas internacionales APA, en su sexta edición.

3.2. Normas para las referencias

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Artículo de revista (un autor): Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-203. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

Artículo de revista (hasta seis autores): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Con-



flicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

Artículo de revista (más de seis autores): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding, Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

Artículo de revista (sin DOI): Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://goo.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

LIBROS Y CAPÍTULOS DE LIBRO

Libros completos: Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

Capítulos de libro: Zambrano-Quiñones, D. (2015). *El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche*. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador* (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

MEDIOS ELECTRÓNICOS

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

Es prescriptivo que todas las citas que cuenten con DOI (Digital Object Identifier System) estén reflejadas en las Referencias (pueden obtenerse en <http://goo.gl/gfruh1>). Todas las revistas y libros que no tengan DOI deben aparecer con su link (en su versión on-line, en caso de que la tengan, acortada, mediante Bitly: <https://bitly.com/> y fecha de consulta en el formato indicado.

Los artículos de revistas deben ser expuestos en idioma inglés, a excepción de aquellos que se encuentren en español e inglés, caso en el que se pondrá en ambos idiomas utilizando corchetes. Todas las direcciones web que se presenten tienen que ser acortadas en el manuscrito, a excepción de los DOI que deben ir en el formato indicado (<https://doi.org/XXX>).

3.3. Epígrafes, tablas y gráficos

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha de ser como máximo de tres niveles: 1. / 1.1. / 1.1.1. Al final de cada epígrafe numerado se establecerá un retorno de carro.



Las tablas deben presentarse incluidas en el texto en formato Word según orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción del contenido.

Los gráficos o figuras se ajustarán al número mínimo necesario y se presentarán incorporadas al texto, según su orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción abreviada. Su calidad no debe ser inferior a 300 ppp, pudiendo ser necesario contar con el gráfico en formato TIFF, PNG o JPEG.

4. Proceso de envío

La recepción de artículos es permanente, sin embargo, considerando que la publicación de la Revista Sophia es semestral, el envío de los manuscritos deberá efectuarse al menos un período antes de la fecha estipulada en la Convocatoria correspondiente.

Los manuscritos deberán remitirse a través del sistema OJS (Open Journal System) de la revista, para lo cual es necesario que el autor se registre previamente en el espacio respectivo (ingrese en el siguiente link: <http://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/user/register>, complemente el formulario y siga cada uno de los pasos que se sugieren).

Los dos documentos que deben ser enviados son:

1) **Carta de presentación o Cover letter** (usar modelo oficial), en la que aparecerán:

Título. En castellano en la primera línea, en letra Arial 14, con negrita y centrado, con un máximo de 85 caracteres con espacio. En inglés en la segunda línea, en letra Arial 14, en cursiva y con negrita.

Nombres y apellidos completos de los autores. Organizados por orden de prelación, se aceptan como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a cada uno de los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número de ORCID.

Resumen. Tendrá como extensión mínima 210 y máxima 220 palabras. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”.

Abstract. Resumen con todos sus componentes, traducido al inglés y en letra cursiva. No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Descriptores. Máximo 6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO y de la propia revista, separados por coma (,).

Keywords. Los 6 términos antes referidos traducidos al inglés y separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.



Además, se deberá incluir una: **Declaración** (usar modelo denominado: Presentación) en la que se explica que el manuscrito enviado es una aportación original, no enviado ni en proceso de evaluación en otra revista, confirmación de las autorías firmantes, aceptación (si procede) de cambios formales en el manuscrito conforme a las normas y cesión parcial de derechos a la editorial. Este documento deberá ser firmado y consignado a través del sistema OJS, en la sección: **“Ficheros complementarios”**.

2) Manuscrito totalmente anonimizado, conforme a las normas referidas en precedencia.

Todos los autores han de darse de alta, con sus créditos, en la plataforma OJS, si bien uno solo de ellos será el responsable de correspondencia. Ningún autor podrá enviar o tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea, estimándose una carencia de cuatro números consecutivos (2 años).

5. Intervalo de publicación

(El tamaño y estilo de la letra tal como se encuentra el numeral 4 (Proceso de envío)

El intervalo comprendido entre la recepción y la publicación de un artículo es de 7 meses (210 días).

323



Publication guidelines in «Sophia»



ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

1. General Information

324



«Sophia» is a scientific publication of the *Salesian Polytechnic University of Ecuador*, published since January 2006 in an uninterrupted manner, with a fixed biannual periodicity, specialized in Philosophy of Education and its interdisciplinary lines such as Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics, among others, all linked to the field of Education.

It is scientific journal, which uses the peer-review system, under double-blind review methodology, according to the publication standards of the American Psychological Association (APA). Compliance with this system allows authors to guarantee an objective, impartial and transparent review process, which facilitates the publication of their inclusion in reference databases, repositories and international indexing.

«Sophia» is indexed in the Emerging Sources Citation Index (**ESCI**) from Web of Science; in Scientific Electronic Library Online (**SciELO**); in the Scientific Information System (**REDALYC**); in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (**LATINDEX**), in the Matrix of Information for the Analysis of Journals (**MIAR**), in Integrated Classification of Scientific Journals (**C.I.R.C**), in the Academic Resource Index (**Research Bible**), in the Ibero-American Network of Innovation and Scientific Knowledge (**REDIB**), in the Portal for the dissemination of scientific production (**Dialnet**); in Latin American Bibliography in Journals of Scientific and Social Research (**BIBLAT**); in the Directory of Open Access Journals **DOAJ** and in repositories, libraries and specialized catalogs of Latin America.

The journal is published in a double version: printed (ISSN: 1390-3861) and digital (e-ISSN: 1390-8626), Spanish and English, each work being identified with a DOI (Digital Object Identifier System).

2. Scope and policy

2.1. Theme

Original contributions in Philosophy of Education, as well as related areas: Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics,... and all interdisciplinary related disciplines with a philosophical reflection on education

2.2. Contributions

«Sophia» publishes critical studies, reports and proposals, as well as selected state-of-the-art literature reviews related to Philosophy of education. Accepting also results of empirical research on Education, written in Spanish and/or English.

The contributions can be:

- **Reviews:** 10,000 to 11,000 words of text, including charts and references. Justified references would be specially valued. (current and selected from among 70 works)
- **Research:** 8,000 to 9,500 words of text, including title, abstracts, descriptors, charts and references.
- **Reports, studies and proposals:** 8,000 to 9,500 words of text, including title, abstracts, charts and references.

325



2.3. Characteristics of the content

All works presented for publication in «Sophia» must comply with the characteristics of scientific research:

- Be original, unpublished and relevantAddress issues that respond to current problems and needs
- Address issues that respond to current problems and needs
- Contribute to the development of scientific knowledge in the field of Philosophy of Education and its related areas
- Use adequate, clear, precise and comprehensible language
- Not have been published in any medium or in the process of arbitration or publication.

Depending on the relevance of the article, it will be considered as special contributions and will occasionally be published:

- Works that exceed the stated extent
- Works that do not correspond to the subject of the reflection foreseen for the respective issue

2.4. Periodicity

«Sophia» has a biannual periodicity (20 articles per year), published in January and July and counts by number with two sections of five articles each, the first referring to a **Monographic** topic prepared in advance and with thematic editors and the second, a section of **Miscellaneous**, composed of varied contributions within the theme of the publication.

3. Presentation, Structure and Submission of the Manuscripts

Texts will be presented in Arial 12 font, single line spacing, complete justification and no tabs or blank spaces between paragraphs. Only large blocks (title, authors, summaries, keywords, credits and headings) will be separated with a blank space. The page should be 2 centimeters in all its margins.

Papers must be submitted in a Microsoft Word document (.doc or .docx), requiring that the file be anonymized in File Properties, so that the author/s identification does not appear.

Manuscripts must be submitted only and exclusively through the OJS (Open Journal System), in which all authors must previously register. Originals sent via email or other interfaces are not accepted.

3.1. Structure of the manuscript

For those works that are empirical investigations, the manuscripts will follow the IMRDC structure, being optional the Notes and Supports. Those papers that, on the contrary, deal with reports, studies, proposals and reviews may be more flexible in their epigraphs, particularly in material and methods, analysis, results, discussion and conclusions. In all typologies of works, references are mandatory.

A. EMPIRICAL RESEARCH

Its purpose is to contribute to the progress of knowledge through original information, following the IMRDC structure: Introduction (objectives, previous literature). Materials and methods, Analysis and Results, Discussion, integration and conclusions. Following the criteria set by UNESCO, it is these types of scientific texts are also called as: “original memories”

The recommended structure, especially in works that include empirical research, is the following:

1) Title (Spanish) /Title (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

2) Identification data: Of each of the authors, organized by priority. A maximum of 3 authors will be accepted per original, although there may be excep-



tions justified by the topic, its complexity and extent. Next to the names must follow the professional category, work center, email of each author and complete ORCID number. Aspects that must be included in the Cover Letter, must also be uploaded to the OJS system of the journal, in the Metadata section and /or in a word document attached to the file containing the work proposed for the evaluation.

3) Abstract (Spanish) / Abstract (English): It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words in Spanish; and 200 and maximum 210 words in English. The abstract will describe concisely and in this order: 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "This paper analyzes...". In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.

4) Keywords (Spanish) / Keywords (English): A maximum of 6 keywords must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO's Thesaurus and of the journal itself, located in the following link: https://sophia.ups.edu.ec/tesauro_sophia.php, will be positively valued.

5) Introduction and state of the issue: It should include the problem statement, context of the problem, justification, rationale and purpose of the study, using bibliographical citations, as well as the most significant and current literature on the topic at national and international level..

6) Material and methods: It must be written so that the reader can easily understand the development of the research. If applicable, it will describe the methodology, the sample and the form of sampling, as well as the type of statistical analysis used. If it is an original methodology, it is necessary to explain the reasons that led to its use and to describe its possible limitations.

7) Analysis and results: It will try to highlight the most important observations, describing them, without making value judgments, the material and methods used. They will appear in a logical sequence in the text and the essential charts and figures avoiding the duplication of data.

8) Discussion and conclusions: Summarize the most important findings, relating the observations themselves with relevant studies, indicating contributions and limitations, without adding data already mentioned in other sections. Also, the discussion and conclusions section should include the deductions and lines for future research.

9) Supports and acknowledgments (optional): The Council Science Editors recommends the author (s) to specify the source of funding for the research. Priority will be given to projects supported by national and international competitive projects. In any case, for the scientific evaluation of the manuscript, it should be only anonymized with XXXX for its initial evaluation, in order not to identify authors and research teams, which should be explained in the Cover Letter and later in the final manuscript.

10) The notes (optional) will go, only if necessary, at the end of the article (before the references). They must be manually annotated, since the system of footnotes or the end of Word is not recognized by the layout systems. The



numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. The numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. No notes are allowed that collect simple bibliographic citations (without comments), as these should go in the references.

11) References: Bibliographical citations should be reviewed in the form of references to the text. Under no circumstances should references not mentioned in the text be included. Their number should be sufficient to contextualize the theoretical framework with current and important criteria. They will be presented alphabetically by the first last name of the author.

B. REVIEWS

Literature reviews are based on the analysis of major publications on a given topic; Its objective is to define the current state of the problem and to evaluate the investigations carried out. Its structure responds to the phases of the theme/problem, contributions of researchers or teams, changes in theory or main theoretical currents; unsolved problems; current and future trends (Giordanino, 2011). According to UNESCO, this type of work is also known as “recapitulative studies”

1) Title (Spanish) /Title (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

2) Identification data: Of each of the authors, organized by priority. A maximum of 3 authors will be accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. Next to the names must follow the professional category, work center, email of each author and complete ORCID number. Aspects that must be included in the Cover Letter, must also be uploaded to the OJS system of the journal, in the Metadata section and /or in a word document attached to the file containing the work proposed for the evaluation.

3) Abstract (Spanish) / Abstract (English): It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words in Spanish; and 200 and maximum 210 words in English. The abstract will describe concisely and in this order: 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written “This paper analyzes...” In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.

4) Keywords (Spanish) / Keywords (English): A maximum of 6 keywords must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO’s Thesaurus and of the Journal itself will be positively valued.

5) Introduction: It should include a brief presentation of the topic, the formulation of the purpose or objective of the study, the context of the problem and the formulation of the problem that is proposed, the presentation



of the idea to be defended, the justification explaining the importance, the relevance of the study; the methodological framework used, and finally, a brief description of the structure of the document. In the justification it is necessary to use bibliographical citations as well as the most significant and current literature on the subject at national and international level.

6) Body or development of the document: It implies putting into practice throughout the text, a critical attitude that should tend towards the interpellation, in order to attract the attention of the topic and the problem treated. The writer must generate in the reader the capacity to identify the dialogical intention of the proposal and to promote an open discussion.

7) Conclusions: Objectively state the results and findings. Offer a vision of the implications of the work, the limitations, the tentative response to the problem, the relations with the objective of the research and the possible lines of continuity (to fulfill this objective it is suggested not to include all the results obtained in the research). The conclusions should be duly justified according to the research carried out. The conclusions may be associated with the recommendations, evaluations, applications, suggestions, new relations and accepted or rejected hypotheses.

8) Bibliography: It is the set of works used in the structuring of the scientific text. It should include only the reference of the works used in the research. Bibliographical references should be ordered alphabetically and conform to the international APA standards, in their sixth edition.

329



3.2. Guidelines for references

PERIODIC PUBLICATIONS

Journal article (author): Valdés-Pérez, D. (2016). Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-2013. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

Journal Article (Up to six authors): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

Journal article (more than six authors): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding. Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

Journal article (without DOI): Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://goo.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

BOOKS AND BOOK CHAPTERS

Full books: Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

Chapter of book: Zambrano-Quiñones, D. (2015). El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador* (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

DIGITAL MEDIA

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. *Análisis del nivel de desarrollo en España*. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

330



It is prescriptive that all quotations that have DOI (Digital Object Identifier System) are reflected in the References (can be obtained at <http://googl/gfruh1>). All journals and books that do not have DOI should appear with their respective link (in their online version, if they have it, shortened by Bitly: <https://bitly.com/>) and date of consultation in the indicated format.

Journal articles should be presented in English, except for those in Spanish and English, in which case it will be displayed in both languages using brackets. All web addresses submitted must be shortened in the manuscript, except for the DOI that must be in the indicated format (<https://doi.org/XXX>).

3.3. Epigraphs, Figures and Charts

The epigraphs of the body of the article will be numbered in Arabic. They should go without a full box of capital letters, neither underlined nor bold. The numbering must be a maximum of three levels: 1. / 1.1. / 1.1.1. A carriage return will be established at the end of each numbered epigraph.

The charts must be included in the text in Word format according to order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the description of the content.

The graphics or figures will be adjusted to the minimum number required and will be presented incorporated in the text, according to their order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the abbreviated description. Their quality should not be less than 300 dpi, and it may be necessary to have the graph in TIFF, PNG or JPEG format.

4. Submission Process

The receipt of articles is permanent, however, considering that the publication of the Sophia Journal is bi-annual, the manuscripts must be sent at least one period before the date stipulated in the corresponding Call.

The manuscripts must be sent through the OJS (Open Journal System) system of the journal, for which it is necessary that the author previously registers in

the respective space (enter in the following link: <http://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/user/register>, complete the form and follow each of the suggested steps).

The two documents that must be sent are:

1) Presentation and cover (Use official model), which will appear:

Title. In Spanish in the first line, in letter Arial 14, with bold and centered, with a maximum of 85 characters with space. In English in the second line, in letter Arial 14, in italics and bold.

Full names and surnames of the authors. Organized in order of priority, a maximum of 3 authors are accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. Each name must include the name of the institution in which he/she works as well as the city, country, email and ORCID number.

Abstract (Spanish) It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..."

Abstract. Summary with all its components, translated into English and in cursive. Do not use automatic translation systems.

Keywords (Spanish): 6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO and the Journal's Thesaurus separated by commas (,).

Keywords. The 6 terms above translated into English and separated by comma (,). Do not use automatic translation systems.

In addition, a statement must be included (using a template called: Presentation) in which it is explained that the submitted manuscript is an original contribution, not sent or being evaluated in another journal, confirmation of the signatory authors, acceptance (if applicable) of formal changes in the manuscript according to the norms and partial transfer of rights to the publisher. This document must be signed and recorded through the OJS system, in the section: "Complementary files".

2) Manuscript totally anonymized, according to the guidelines referred in precedence.

All authors must register with their credits on the OJS platform, although only one of them will be responsible for correspondence. No author can submit or have in review two manuscripts simultaneously, estimating an absence of four consecutive numbers (2 years).

5. Publication interval

The interval between receipt and publication of an article is 7 months (210 days).



Indicaciones para revisores externos de «Sophia»

El **Consejo de Revisores Externos de «Sophia»** es un órgano colegiado independiente cuyo fin es garantizar la excelencia de esta publicación científica, debido a que la evaluación ciega —basada exclusivamente en la calidad de los contenidos de los manuscritos y realizada por expertos de reconocido prestigio internacional en la materia— es la mejor garantía y, sin duda, el mejor aval para el avance de la ciencia y para preservar en esta cabecera una producción científica original y valiosa.

Para ello, el **Consejo de Revisores Externos** está conformado por diversos académicos y científicos internacionales especialistas en **Filosofía de la Educación**, esenciales para seleccionar los artículos de mayor impacto e interés para la comunidad científica internacional. Esto permite a su vez que todos los artículos seleccionados para publicar en «Sophia» cuenten con un aval académico e informes objetivables sobre los originales.

Por supuesto, todas las revisiones en «Sophia» emplean el sistema estandarizado internacionalmente de evaluación por pares con «doble ciego» (*double-blind*) que garantiza el anonimato de los manuscritos y de los revisores de los mismos. Como medida de transparencia, anualmente se hacen públicos en la web oficial de la revista ([www. http://Sophia.ups.edu.ec/](http://Sophia.ups.edu.ec/)) los listados completos de los revisores.

1. Criterios de aceptación/rechazo de evaluación manuscritos

El equipo editorial de «Sophia» selecciona del listado de evaluadores del Consejo de Revisores a aquellos que se estiman más cualificado en la temática del manuscrito. Si bien por parte de la publicación se pide la máxima colaboración de los revisores para agilizar las evaluaciones y los informes sobre cada original, la aceptación de la revisión ha de estar vinculada a:

- a. **Experticia.** La aceptación conlleva necesariamente la posesión de competencias en la temática concreta del artículo a evaluar.
- b. **Disponibilidad.** Revisar un original exige tiempo y conlleva reflexión concienzuda de muchos aspectos.
- c. **Conflicto de intereses.** En caso de identificación de la autoría del manuscrito (a pesar de su anonimato), excesiva cercanía académica o familiar a sus autores, pertenencia a la misma Universidad, Departamento, Grupo de Investigación, Red Temática, Proyectos de Investigación, publicaciones conjuntas con los autores... o cualquier otro tipo de conexión o conflicto/cercanía profesional; el revisor debe rechazar la invitación del editor para su revisión.
- d. **Compromiso de confidencialidad.** La recepción de un manuscrito para su evaluación exige del Revisor un compromiso expreso de



confidencialidad, de manera que éste no puede, durante todo el proceso, ser divulgado a un tercero.

En caso que el revisor no pueda llevar a cabo la actividad por algunos de estos motivos u otros justificables, debe notificarlo al editor por la misma vía que ha recibido la invitación, especificando los motivos de rechazo.

2. Criterios generales de evaluación de manuscritos

a) Tema

La temática que se plantea en el original, además de ser valiosa y relevante para la comunidad científica, ha de ser limitada y especializada en tiempo y espacio, sin llegar al excesivo localismo.

b) Redacción

La valoración crítica en el informe de revisión ha de estar redactada de forma objetiva, aportando contenido, citas o referencias de interés para argumentar su juicio.

c) Originalidad

Como criterio de calidad fundamental, un artículo debe ser original, inédito e idóneo. En este sentido, los revisores deben responder a estas tres preguntas en la evaluación:

- ¿Es el artículo suficientemente novedoso e interesante para justificar su publicación?
- ¿Aporta algo al canon del conocimiento?
- ¿Es relevante la pregunta de investigación?

Una búsqueda rápida de literatura utilizando repositorios tales como Web of Knowledge, Scopus y Google Scholar para ver si la investigación ha sido cubierta previamente puede ser de utilidad.

d) Estructura

Los manuscritos que se remiten a «**Sophia**» deben seguir la estructura señalada en las normas de publicación tanto para las investigaciones empíricas como para revisiones de la literatura o estudios específicos. En este sentido, los originales han de contener resumen, introducción, metodología, resultados, discusión y conclusión.

- El título, el resumen y las palabras clave han de describir exactamente el contenido del artículo.





- La revisión de la literatura debe resumir el estado de la cuestión de las investigaciones más recientes y adecuadas para el trabajo presentado. Se valorará especialmente con criterios de idoneidad y que las referencias sean a trabajos de alto impacto —especialmente en WoS, Scopus, Scielo, etc. Debe incluir además la explicación general del estudio, su objetivo central y el diseño metodológico seguido.
- En caso de investigaciones, en los materiales y métodos, el autor debe precisar cómo se recopilan los datos, el proceso y los instrumentos usados para responder a las hipótesis, el sistema de validación, y toda la información necesaria para replicar el estudio.
- En los resultados se deben especificar claramente los hallazgos en secuencia lógica. Es importante revisar si las tablas o cuadros presentados son necesarios o, caso contrario, redundantes con el contenido del texto.
- En la discusión se deben interpretar los datos obtenidos a la luz de la revisión de la literatura. Los autores deberán incluir aquí si su artículo apoya o contradice las teorías previas. Las conclusiones resumirán los avances que la investigación plantea en el área del conocimiento científico, las futuras líneas de investigación y las principales dificultades o limitaciones para la realización de la investigación.
- Idioma: Se valorará positivamente si el idioma utilizado facilita la lectura y va en favor de la claridad, sencillez, precisión y transparencia del lenguaje científico. El Revisor no debe proceder a corrección, ya sea en español o inglés, sino que informará a los Editores de estos errores gramaticales u ortotipográficos.
- Finalmente, se requiere una profunda revisión de las referencias por si se hubiera omitido alguna obra relevante. Las referencias han de ser precisas, citando en la lógica de la temática a estudiar, sus principales obras así como los documentos que más se asemejen al propio trabajo, así como las últimas investigaciones en el área.

3. Dimensiones relevantes de valoración

Para el caso de artículos de investigaciones empíricas, «**Sophia**» utiliza una matriz de evaluación de cada original que responde a los criterios editoriales y al cumplimiento de la normativa de la publicación. En este sentido los revisores deberán atender a la valoración cuali-cuantitativa de cada uno de los aspectos propuestos en esta matriz con criterios de objetividad, razonamiento, lógica y experticia.

Para el caso de artículos reflexivos, estudios, revisiones de literatura (estado de la cuestión) u otro tipo de estudio (informes, propuestas, experiencias, entre otras), el Consejo Editorial remitirá a los revisores una matriz distinta, comprendiendo las características propias de estructura de este tipo de originales:

ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y EXPERIENCIAS	
Ítems valorables	Puntaje
01. Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres).	0/5
02. Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	0/5
03. Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento).	0/5
04. Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia).	0/10
05. Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica).	0/10
06. Aportaciones originales y análisis contextualizados.	0/5
07. Conclusiones que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado.	0/5
0.8. Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa).	0/5
Total máximo	50 puntos

335



INVESTIGACIONES	
Ítems valorables	Puntaje
01. Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres)	0/5
02. Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	0/5
03. Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento).	0/5
04. Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia). Rigor metodológico y presentación de instrumentos de investigación.	0/10

05. Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica). Análisis y resultados de investigación con secuencia lógica en el texto. Presentación de tablas y figuras sin duplicidad de datos.	0/10
0.6. Aportaciones originales y análisis contextualizados de los datos.	0/5
0.7. Discusión, conclusiones y avances que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado.	0/5
0.8. Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa).	0/5
Total máximo	50 puntos



4. Cuestiones éticas

- a. Plagio: Aunque la revista utiliza sistemas de detección de plagio, si el revisor sospechare que un original es una copia sustancial de otra obra, ha de informar de inmediato a los Editores citando la obra anterior con tanto detalle cómo le sea posible.
- b. Fraude: Si hay sospecha real o remota de que los resultados en un artículo son falsos o fraudulentos, es necesario informar de ellos a los Editores.

5. Evaluación de los originales

Una vez realizada la evaluación cuanti-cualitativa del manuscrito en revisión, el revisor podrá realizar recomendaciones para mejorar la calidad del original. Sin embargo, se atenderá a la calificación del manuscrito de tres maneras:

- a. **Rechazo** debido a las deficiencias detectadas, justificadas y razonadas con valoración cualitativa y cuantitativa. El informe ha de ser más extenso si obtiene menos de los 30 de los 50 puntos posibles.
- b. **Aceptación sin revisión.**
- c. **Aceptación condicionada** y por ende con revisión (mayor o menor). En este último caso, se ha de identificar claramente qué revisión es necesaria, enumerando los comentarios e incluso especificando párrafos y páginas en las que sugieren modificaciones.

Indications for External Reviewers of «Sophia»

The **Board of External Reviewers of «Sophia»** is an independent collegiate body whose purpose is to guarantee the excellence of this scientific publication, because the blind evaluation - based exclusively on the quality of the contents of the manuscripts and carried out by experts of recognized International prestige in the field - is, without a doubt, the best guarantee for the advancement of science and to preserve in this header an original and valuable scientific production.

To this end, the **Board of External Reviewers** is made up of several scholars and international scientists specialized in **Education**, essential to select the articles of the greatest impact and interest for the international scientific community. This in turn allows that all the articles selected to publish in «**Sophia**» have an academic endorsement and objectifiable reports on the originals.

Of course, all reviews in «**Sophia**» use the internationally standardized system of double-blind peer evaluation that guarantees the anonymity of manuscripts and reviewers. As a measure of transparency, the complete lists of reviewers are published on the official website of the journal <http://Sophia.ups.edu.ec/>)

337



1. Criteria for acceptance/rejection of manuscript evaluation

The editorial team of «**Sophia**» selects those that are considered more qualified in the subject of the manuscript from the list of reviewers of the Board of Reviewers. While the publication requires the maximum collaboration of reviewers to expedite the evaluations and reports on each original, acceptance of the review must be linked to:

- a. **Expertise.** Acceptance necessarily entails the possession of competences in the specific theme of the article to be evaluated.
- b. **Availability.** Reviewing an original takes time and involves careful reflection on many aspects.
- c. **Conflict of interests.** In case of identification of the authorship of the manuscript (despite their anonymity), excessive academic or family closeness to their authors, membership in the same University, Department, Research Group, Thematic Network, Research Projects, joint publications with authors... or any other type of connection or conflict / professional proximity; The reviewer must reject the publisher's invitation for review.
- d. **Commitment of confidentiality.** Reception of a manuscript for evaluation requires the Reviewer to express a commitment of confidentiality, so that it cannot be divulged to a third party throughout the process.

In the event that the reviewer cannot carry out the activity for some of these reasons or other justifiable reasons, he/she must notify the publisher by the same route that he/she has received the invitation, specifying the reasons for rejection.

2. General criteria for the evaluation of manuscripts

a) Topic

In addition to being valuable and relevant to the scientific community, the topic that is presented in the original must be limited and specialized in time and space, without excessive localism.

b) Redaction

The critical assessment in the review report must be objectively written, providing content, quotes or references of interest to support its judgment.

c) Originality

As a fundamental criterion of quality, an article must be original, unpublished and suitable. In this sense, reviewers should answer these three questions in the evaluation:

- Is the article sufficiently novel and interesting to justify publication?
- Does it contribute anything to the knowledge canon?
- Is the research question relevant?

A quick literature search using repositories such as Web of Knowledge, Scopus and Google Scholar to see if the research has been previously covered, may be helpful.

d) Structure

Manuscripts that refer to «Sophia» must follow the IMRDC structure, except those that are literature reviews or specific studies. In this sense, the originals must contain summary, introduction, methodology, results, discussion and conclusion.

- The **title, abstract, and keywords** should accurately describe the content of the article.
- The **review of the literature** should summarize the state of the question of the most recent and adequate research for the presented work. It will be especially evaluated with criteria of suitability and that the references are to works of high impact - especially in



WoS, Scopus, Scielo, etc. It should also include the general explanation of the study, its central objective and the followed methodological design.

- In case of research, in the **materials and methods**, the author must specify how the data, the process and the instruments used to respond to the hypothesis, the validation system, and all the information necessary to replicate the study are collected.
- **Results** must be clearly specified in logical sequence. It is important to check if the figures or charts presented are necessary or, if not, redundant with the content of the text.
- In the **discussion**, the data obtained should be interpreted in the light of the literature review. Authors should include here if their article supports or contradicts previous theories. The conclusions will summarize the advances that the research presents in the area of scientific knowledge, the future lines of research and the main difficulties or limitations for carrying out the research.
- **Language:** It will be positively assessed if the language used facilitates reading and is in favor of the clarity, simplicity, precision and transparency of the scientific language. The Reviewer should not proceed to correction, either in Spanish or English, but will inform the Editors of these grammatical or orthographical and typographical errors.
- Finally, a thorough **review of the references** is required in case any relevant work has been omitted. The references must be precise, citing within the logic of the subject at study, its main works as well as the documents that most resemble the work itself, as well as the latest research in the area.

339



3. Relevant valuation dimensions

For the case of empirical research articles, «**Sophia**» uses an evaluation matrix of each original that responds to the editorial criteria and to compliance with the publication guidelines. In this sense, the reviewers must attend to the qualitative-quantitative assessment of each of the aspects proposed in this matrix with criteria of objectivity, reasoning, logic and expertise.

If the original is a review of the literature (status of the matter) or other type of study (reports, proposals, experiences, among others), the Editorial Board will send to the reviewers a different matrix, including the characteristics of Structure of this type of originals:

STUDIES, REPORTS, PROPOSALS AND REVIEW	
Valuable items	Score
01. Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters).	0/5
02. They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	0/5
03. Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document).	0/5
04. Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents).	0/10
05. Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction).	0/10
06. Original contributions and contextualized analyses.	0/5
07. Conclusions that answer to the topic, to the problem and to the raised aim.	0/5
08. Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa).	0/5
Maximun total	50 points

RESEARCHES	
Valuable items	Score
01. Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters).	0/5
02. They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	0/5
03. Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document).	0/5



04. Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents). Methodological rigorous and presentation of instruments of investigation.	0/10
05. Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction). Analysis and results of investigation with logical sequence in the text. Presentation of tables and figures without duplicity of information.	0/10
06. Original contributions and contextualized analyses of the information.	0/5
07. Discussion, conclusions and advances that answer to the topic, to the problem and to the raised aim.	0/5
08. Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa).	0/5
Total	50 points



4. Ethical issues

- a. **Plagiarism:** Although the journal uses plagiarism detection systems, if the reviewer suspects that an original is a substantial copy of another work, he must immediately inform the Editors citing the previous work in as much detail as possible.
- b. **Fraud:** If there is real or remote suspicion that the results in an article are false or fraudulent, it is necessary to inform them to the Editors.

5. Evaluation of the originals

After the quantitative-qualitative evaluation of the manuscript under review, the reviewer may make recommendations to improve the quality of the manuscript. However, the manuscript will be graded in three ways:

- a. **Rejection** due to detected deficiencies justified and reasoned with quantitative and qualitative assessment. The report should be longer if a score of less than 40 of the 50 possible points is obtained.
- b. **Acceptance without review**
- c. **Conditional acceptance** and therefore review (greater or lesser). In the latter case, it is necessary to clearly identify which review is necessary, listing the comments and even specifying paragraphs and pages suggesting modifications.

Protocolo de evaluación de manuscritos para revisores externos

Instrucciones

- El cumplimiento de cada uno de los ítems será valorado de acuerdo al siguiente protocolo.
- La suma total de los ítems determinará la aprobación o rechazo del artículo. El puntaje mínimo para que el artículo sea aprobado será de 44/50.

342



Datos del artículo		
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación:	Código artículo:
Título del artículo a evaluar:		
SECCIÓN: ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y REVISIONES		
01.- Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
02.- Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
03.- Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
04.- Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 10	
05.- Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica)	Comentarios obligatorios	
	Valore de 0 a 10	

06.- Aportaciones originales y análisis contextualizados	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
07.- Conclusiones que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
08.- Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
PUNTUACIÓN OBTENIDA	Del total de 50 puntos previsibles, este evaluador otorga:	



<p>OPINIÓN REDACTADA (Más detallada si el trabajo no tiene 44 puntos, para informar al autor/es)</p> <p>Este texto se remite textualmente al/ los autor/es de forma anónima</p>			
RECOMENDACIÓN SOBRE SU PUBLICACIÓN EN SOPHIA			
PUBLICABLE	Resultado		
	SI	Sí, con condiciones	NO
01. Ampliamente recomendado			
02. Recomendado sólo si se mejora su calidad atendiendo a la totalidad de las sugerencias realizadas por los revisores			
03. No se recomienda su publicación			
<p>MODIFICACIONES PROPUESTAS (En caso de «Sí, con condiciones»)</p>			

Protocol of Manuscript Evaluation for External Reviewers

Instructions

- The fulfillment of each one of the articles will be valued in agreement to the following protocol.
- The total sum of the articles will determine the approval or rejection of the article.
- The minimal puntaje in order that the article is approved will be of 44/50.

344



Article Details		
Date of submission for evaluation:	Date of return of evaluation:	Article code:
Title of the article to be evaluated:		
SECTION: REPORTS, STUDIES, PROPOSALS AND REVIEWS		
01.- Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
02.- They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
03.- Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
04.- Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents).	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 10	

05.- Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 10	
06.- Original contributions and contextualized analyses	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
07.- Conclusions that answer to the topic, to the problem and to the raised aim	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
08.- Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
OBTAINED PUNCTUATION	Of the total of 50 predictable points, this assessor grants:	



REDACTED OPINION More detailed if the work does not get 44 points, to inform the autor (s). This text is sent verbatim to the autor (s) anonymously			
RECOMMENDATION ON HIS PUBLICATION IN SOPHIA			
Validation criteria	Result		
	Yes	Yes, with conditions	No
01. Widely recommended			
02. Recommended only if his quality is improved attending to the totality of the suggestions realized by the revisers			
03. His publication is not recommended			
PROPOSED CHANGES (In case of "Yes, with conditions")			

Chequeo previo al envío del manuscrito

346



1. CHEQUEO DEL MANUSCRITO, PREVIO AL ENVÍO	
Para facilitar el proceso de evaluación del manuscrito y acelerar el informe de su posible publicación, se aconseja una autorevisión final del manuscrito, comprobando las siguientes cuestiones.	
DOCUMENTO PORTADA (Cover Letter)	
Se incluye título del manuscrito en español (máximo 85 caracteres).	
Se incluye título del manuscrito en inglés (máximo 85 caracteres).	
Las dos versiones del título del manuscrito son concisas, informativas y recogen el mayor número de términos identificativos posibles.	
Se incluye resumen en español, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo: 220/250 palabras).	
Se incluye abstract en inglés, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo 210-220 palabras).	
Los resúmenes en español e inglés responden ordenadamente a las siguientes cuestiones: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones.	
Se incluyen 6 descriptores (en español e inglés) (sólo palabras simples, no sintagmas o combinaciones de palabras), con los términos más significativos, y a ser posibles estandarizados.	
Los textos en inglés (título, resumen y descriptores) han sido redactados o verificados por un traductor oficial o persona experta en este idioma (Se prohíbe el uso de traductores automáticos).	
Se incluyen todos los datos de identificación de los autores en el orden estipulado en la normativa: datos de identificación y correspondencia, filiaciones profesionales, último grado académico.	
Se ha normalizado el nombre y apellido de los autores.	
Cada autor está identificado con su código ORCID.	
El número máximo de autores es tres, a excepción de aquellos trabajos que justifiquen un número mayor limitado.	
El autor/es ha firmado debidamente la carta de presentación del artículo, en la que consta la cesión parcial de derechos y la declaración de conflicto de intereses.	
MANUSCRITO	
Se incluye título del manuscrito en español, inglés, resumen, abstract, descriptores y keywords	

Se incluye una introducción que en orden contiene: breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento.	
El trabajo respeta la extensión mínima y máxima permitidas: Sección de Revisiones: 10.000/11.000 palabras de texto (incluidas las referencias). Investigaciones: 8.000/9.500 palabras de texto (incluidas referencias). Informes, Estudios: 8.000/9.500 palabras de texto (incluidas referencias).	
En caso de investigación, el manuscrito responde a la estructura exigida en las normas (IMRDC).	
Si se trata de un informe, estudio o revisión, el manuscrito respeta la estructura mínima exigida en las normas.	
En los trabajos de revisión se incluyen tres citas de tres números anteriores de la Revista Sophia.	
El manuscrito explicita y cita correctamente las fuentes y materiales empleados.	
La metodología descrita, para los trabajos de investigación, es clara y concisa, permitiendo su replicación, en caso necesario, por otros expertos.	
Las conclusiones responden al objetivo y al problema planteados, se apoyan en los resultados obtenidos y se presentan en forma de síntesis.	
Si se han utilizado análisis estadísticos, éstos han sido revisados/contrastados por algún experto.	
Las citas en el texto se ajustan estrictamente a la normativa APA 6, reflejadas en las instrucciones.	
En caso de uso de notas finales, se ha comprobado que éstas son descriptivas y no pueden integrarse en el sistema de citación general. No se aceptan notas a pie de página.	
Se han revisado rigurosamente las referencias finales y se incluyen solo aquéllas que han sido citadas en el texto.	
Las referencias finales se ajustan en estilo y formato a las normas internacionales utilizadas en Sophia.	
El número de referencias está de acuerdo a la fundamentación teórica del estudio realizado	
Se han incluido los DOI en todas las Referencias que lo lleven con el siguiente formato: doi: https://doi.org/XXXXXX	





Todas las direcciones web de las referencias han sido acortadas con Google Url Shortner	
Si se incluyen figuras y tablas éstas deben aportar información adicional y no repetida en el texto. Su calidad gráfica se ha verificado.	
El número de tablas y/o figuras no sobrepasa las 6.	
En su caso, se declaran los apoyos y/o soportes financieros.	
ASPECTOS FORMALES	
Se ha respetado rigurosamente la normativa en el uso de negritas, mayúsculas, cursivas y subrayados.	
Se ha utilizado letra Arial, tamaño 12.	
Se ha usado un interlineado sencillo (1) y sin tabulaciones.	
Se han numerado los epígrafes en arábigo de forma adecuada y jerárquicamente.	
Se han suprimido los dobles espacios.	
Se han empleado las comillas tipográficas « » (con alt+174 y alt+175 para apertura y cierre).	
Se ha utilizado el diccionario de Word para corrección ortográfica superficial.	
Se ha supervisado el trabajo por personal externo para garantizar la gramática y el estilo.	
PRESENTACIÓN	
Se adjunta carta de presentación indicando originalidad, novedad del trabajo y sección de la revista a la que se dirige, así como, en su caso, consentimiento informado de experimentación.	
La carta de presentación incluye un anexo firmado por todos los autor/es, responsabilizándose de la autoría y cediendo los derechos de autor al editor.	
El manuscrito se sube a la plataforma en formato Word y sin identificación de autores.	
DOCUMENTOS ANEXOS	
Se adjuntan los dos documentos anexos: la carta de presentación y el manuscrito.	
Los documentos complementarios y anexos han sido publicados con Figshare.	

Checklist prior to sending the manuscript

1. CHECK OF THE MANUSCRIPT, PRIOR TO SENDING	
To facilitate the process of evaluation of the manuscript and to accelerate the report of its possible publication, a final self-review of the manuscript is advised, checking the following questions.	
COVER LETTER	
Title of the manuscript in spanish (maximum 85 characters).	
Title of the manuscript in english (maximum 85 characters).	
The two versions of the title of the manuscript are concise, informative and collect as many identifiable terms as possible.	
The abstract in spanish is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 220/250 words).	
The abstract in english is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 210-220 words).	
Abstracts in spanish and english respond in order to the following issues: justification of the subject, objectives, study methodology, results and conclusions.	
It includes 6 descriptors (in english and spanish) (only simple words, not phrases or combinations of words), with the most significant terms, and if possible standardized.	
The texts in english (title, abstract and descriptors) have been written or verified by an official translator or expert in this language (The use of automatic translators is prohibited).	
All the identification data of the authors are included in the order stipulated in the norms: identification and correspondence data, professional filiations, last academic degree...	
The first and last name of the authors has been normalized.	
Each author is identified with their ORCID code.	
The maximum number of authors is three, with the exception of those works that justify a higher but limited number of authors	
The author(s) have duly signed the letter of presentation of the article, which includes the partial transfer of rights and the declaration of conflict of interest.	
MANUSCRIPT	
It includes title of the manuscript, abstract, and keywords. All in spanish and english.	





An introduction is included that in order contains: brief presentation of the subject; problem formulation; Idea to defend or hypothesis to prove; objective; Importance of the theme; relevance; methodology; structure of the document.	
The text is within the minimum and maximum extension: In the Review sections: 10,000/11,000 words of text (including references). In the research section: 8,000/9,500 words of text (including references). Reports, Studies: 8,000/9,500 words of text (including references).	
In case of research, the manuscript responds to the structure required in the guidelines (IMRDC).	
In the case of a report, study or review, the manuscript respects the minimum structure required by the guidelines.	
The review work includes three citations from three previous issues of Sophia Journal.	
The manuscript explicitly cites and cites the used sources and materials.	
The methodology described for the research work is clear and concise, allowing its replication, if necessary, by other experts.	
The conclusions follow on objective and problem raised are supported by the results obtained and presented in the form of a synthesis.	
If statistical analyzes have been used, they have been reviewed/contrasted by an expert.	
The citations in the text are strictly in accordance with the APA 6 regulations, reflected in the instructions.	
In case of use of final notes, it has been verified that these are descriptive and cannot be integrated into the general citation system. Footnotes are not acceptable.	
The final references have been rigorously reviewed and only those that have been cited in the text are included.	
The final references conform in style and format to the international standards used in Sophia.	
The number of references is according to the theoretical basis of the study carried out	
DOIs have been included in all References that carry it in the following format: doi: https://doi.org/XXXXXX	
All web addresses of references have been shortened with Google Url Shortner	
If figures and charts are included, they should provide additional and not repeated information in the text. Their graphic quality has been verified.	
The number of charts and / or figures does not exceed 6	
If the case, financial support is declared.	

ASPECTOS FORMALES	
The rules have been strictly observed in the use of bold, capital letters, italics and underlines.	
Arial font, size 12 has been used.	
A single line spacing (1) has been used without tab.	
The epigraphs have been properly and hierarchically numbered in Arabic.	
Double spaces have been deleted.	
The typographic quotes « » (with alt + 174 and alt + 175 for opening and closing) have been used.	
Word dictionary for surface spelling has been used.	
The text has been supervised by external staff to ensure grammar and style.	
PRESENTATION	
Attached is a cover letter indicating originality, novelty of the work and section of the journal to which it is addressed, and if appropriate, informed consent of experimentation.	
The cover letter includes an attachment signed by all authors, being responsible for the authorship and giving the copyright to the publisher.	
The manuscript is uploaded to the platform in Word format and without authors identification	
ANNEXED DOCUMENTS	
Attached are the two attached documents: the cover letter and the manuscript.	
The accompanying documents and annexes have been published with Figshare.	



Cover Letter

Sección (Marcar)

Dossier Monográfico ____

Miscelánea ____

Título en español: Arial 14 negrita y centrado.

Máximo 85 caracteres con espacios

Title in English: Arial 14 cursiva. Máximo 85 caracteres con espacios

Nombre autor 1 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País

Correo electrónico institucional

ORCID

Nombre autor 2 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País

Correo electrónico institucional

ORCID

Nombre autor 3 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País

Correo electrónico institucional

ORCID

352



Resumen

Mínimo 210 y máximo 220 palabras. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”

Abstract

Mínimo 200 y máximo 210 palabras cursiva. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...” No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Descriptores

6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO separados por coma (,).

Keywords

Los 6 términos referidos en inglés separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Apoyos y soporte financiero de la investigación (opcional)

Entidad:

País:

Ciudad:

Proyecto subvencionado:

Código de proyecto:



Cover Letter

Section (Mark)

Monographic Dossier ____

Miscellaneous ____

Title in Spanish: Arial 14 bold and centered.

Maximum 85 characters with spaces

Title in English: Arial 14 cursive. Maximum 805 characters with spaces

Name author 1 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

Name author 2 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

Name author 3 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

354



Abstract (Spanish)

Minimum 210 and maximum 220 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..."

Abstract (English)

Minimum 200 and maximum 210 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..." Do not use automatic translation systems.

Keywords (Spanish)

6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO Thesaurus separated by commas (,).

Keywords

The 6 terms referred to in English separated by commas (.). Do not use automatic translation systems.

Financial Support of Research (optional)

Entity:

Country:

City:

Subsidized project:

Code of the project:



PRESENTACIÓN Cover Letter

Sr. Editor de «Sophia»

Leída la normativa de la revista «Sophia» y analizada su cobertura, área temática y enfoque, considero que esta revista es la idónea para la difusión del trabajo que le adjunto, por lo que le ruego sea sometida a la consideración para su publicación. El original lleva por título “_____”, cuya autoría corresponde a _____.

El/los autor/es certifica(n) que este trabajo no ha sido publicado, ni está en vías de consideración para su publicación en ninguna otra revista u obra editorial.

El/los autor/es se responsabilizan de su contenido y de haber contribuido a la concepción, diseño y realización del trabajo, análisis e interpretación de datos, y de haber participado en la redacción del texto y sus revisiones, así como en la aprobación de la versión que finalmente se remite en adjunto.

Se aceptan la introducción de cambios en el contenido si hubiere lugar tras la revisión, y de cambios en el estilo del manuscrito por parte de la redacción de «Sophia».

Cesión de derechos y declaración de conflicto de intereses

La Editorial Abya-Yala (editorial matriz de las obras de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador) conserva los derechos patrimoniales (**copyright**) de las obras publicadas y favorecerá la reutilización de las mismas. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento / No Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Ecuador: se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente.

El/los autor/es abajo firmante/s transfiere(n) parcialmente los derechos de propiedad (**copyright**) del presente trabajo a la editorial Abya-Yala (Ecuador) (RUC: 1790747123001), para las ediciones impresas.

Se declara además haber respetado los principios éticos de investigación y estar libre de cualquier conflicto de intereses.

En ____ (ciudad), a los ____ días del mes de ____ de 201__

Firmado. (Por el autor o en su caso, todos los autores)

356



Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

357



Nota: Una vez haya guardado el documento cumplimentado y firmado, deberá consignarlo a través del sistema OJS en la sección “Ficheros Complementarios”.

PRESENTATION

Cover Letter

Mr. Editor of «Sophia»

Having read the regulations of the journal «Sophia» and analyzed its coverage, thematic area and approach, I consider that this journal is the ideal one for the dissemination of the work that I hereby attach, for which I beg you to be submitted for consideration for publication. The original has the following title “_____”, whose authorship corresponds to _____.

The authors (s) certify that this work has not been published, nor is it under consideration for publication in any other journal or editorial work.

The author (s) are responsible for their content and have contributed to the conception, design and completion of the work, analysis and interpretation of data, and to have participated in the writing of the text and its revisions, as well as in the approval of the version which is finally referred to as an attachment.

Changes to the content are accepted if they occur after the review process, and also changes in the style of the manuscript by the editorial process of «Sophia».

Transfer of Copyright and Declaration of Conflict of Interest

The Abya-Yala Publishing House (publishing house of the works of the *Universidad Politécnica Salesiana* of Ecuador) preserves the copyrights of the published works and will favor the reuse of the same. The works are published in the electronic edition of the journal under a Creative Commons Attribution / Noncommercial-No Derivative Works 3.0 Ecuador license: they can be copied, used, disseminated, transmitted and publicly displayed.

The undersigned author partially transfers the copyrights of this work to the *Abya-Yala Publishing House* (Ecuador) (RUC: 1790747123001), for the printed editions.

It is also declared that they have respected the ethical principles of research and are free from any conflict of interest.

In ____ (city), by the ____ days of the month of ____ of 201__

Signed. (By the author or in the case, all the authors)



Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

359



Note: Once saved the completed and signed document, it must be registered through the OJS system in the section “Complementary Files”.

CONVOCATORIAS 2019 - 2025

Sophia 28

Filosofía, tecnología e innovación en la educación

Descriptores: 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; nuevas tecnologías y creatividad en la educación; videojuegos y educación; experiencias pedagógicas exitosas con tecnología comunicativa; innovación educativa con dispositivos comunicativos emergentes (Smartphones y Tablets).

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: 15 de enero 2020

Sophia 29

El pensamiento complejo y las ciencias de la complejidad en la educación

Descriptores: Paradigmas de la complejidad y la transdisciplinariedad; filosofía del conocimiento y el aprendizaje desde la complejidad; pensamiento complejo y aprendizaje; problema del método en el pensamiento complejo; aportes del pensamiento complejo para la educación; educación y pensamiento complejo; críticas al paradigma de la complejidad; pensamientos complejo, pensamiento crítico y educación; pensamiento complejo y creatividad en la educación; 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 diciembre de 2019

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2020

362



Sophia 30

Filosofía de las ciencias cognitivas y educación

Descriptores: Filosofía y ciencia cognitiva; debate filosófico sobre las ciencias cognitivas; 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 julio de 2020

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2021

363



Sophia 31

El problema de la verdad en las ciencias y en la práctica pedagógica

Descriptores: 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 diciembre de 2020

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2021

Sophia 32

Reflexión filosófica sobre la calidad en la educación

Descriptores: Análisis del concepto de “calidad” en la educación; fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la calidad en educación; calidad y modelos educativos integrales e inclusivos; bases filosóficas de las competencias complejas en la educación; la calidad y las competencias en la educación; enfoque de las capacidades y calidad educativa.

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: 15 de enero de 2022

Sophia 33

Filosofía de la mente y educación

Descriptores: Efectos y causas de los estados mentales; la naturaleza de los estados mentales y su importancia en educación; respuestas monistas al problema mente-cuerpo; teorías sobre la filosofía de la mente; la filosofía de la mente en la actualidad; filosofía de la mente y la relación con otras ciencias; 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; concepto de discapacidad o disfunción mental: implicaciones y propuestas en 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 diciembre de 2021

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2022

364



Sophia 34

Filosofía, antropología y educación

Descriptores: Fundamentos filosóficos de la etnografía; bases filosóficas de las teorías culturales; aportaciones de la antropología cultural y social a la educación; fundamentación filosófica del diálogo entre culturas; interculturalidad, multiculturalidad y educación; el quehacer de la filosofía en el diálogo intercultural; el pensamiento de la diversidad y su importancia educativa; ciudadanía global, cosmopolitismo y educación; 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 julio de 2022

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2023

Sophia 35

Corrientes filosóficas y su incidencia en las orientaciones pedagógicas

Descriptores: La filosofía como base fundamental de las orientaciones pedagógicas. El idealismo como base para la generación de orientaciones pedagógicas; el racionalismo como fundamento de orientaciones pedagógicas; el empirismo como sustento del realismo educativo; la ilustración como apoyo del iluminismo educativo; otras corrientes filosóficas como base de teorías u orientaciones pedagógicas a través de la historia; fundamentos filosóficos de las nuevas pedagogías; filosofía de la tecnología en el ámbito educativo; bases filosóficas del constructivismo y de otras teorías pedagógicas; pensamiento ético.

co y pedagogía; crítica filosófica a los modelos educativos actuales; filosofía del diálogo y educación; la hermenéutica y sus aportaciones a la pedagogía actual.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2022

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2023

Sophia 36

Enfoque filosófico del aprendizaje como proceso cognitivo

Descriptores: Bases filosóficas del aprendizaje; el aprendizaje como proceso cognitivo; el aprendizaje como producto y como proceso del conocimiento; fundamento filosófico de las teorías del aprendizaje; fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje; fundamentos filosóficos de las inteligencias múltiples y educación; la inteligencia emocional y su incidencia en los procesos educativos; ciencia y filosofía de las emociones humanas: repercusiones educativas; sentido y significado de los procesos cognitivos; memoria, pensamiento y lenguaje como principales procesos cognitivos del ser humano; procesos cognitivos y aprendizajes significativos.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2023

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2024

365



Sophia 37

Física, metafísica y educación

Descriptores: Reflexiones filosóficas acerca de la interpretación de la física; la metafísica en el siglo XXI; historia de la física y su planteamiento educativo; relaciones entre concepciones de la física en la historia de la filosofía; problema del sentido y de la verdad en la filosofía de la física; naturaleza e implicaciones de la termodinámica; epistemología y principios rectores de las teorías físicas actuales; fundamentos filosóficos de la mecánica cuántica; implicaciones filosóficas de la teoría cuántica; implicaciones filosóficas de la física newtoniana; implicaciones filosóficas de la teoría de la relatividad; estrategias pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje de la física; propuestas educativas para dinamizar la comprensión de la física; implicaciones filosóficas de la física teórica actual.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Sophia 27: 2019.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 362-366.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2023

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2024

Sophia 38

El método inductivo en las humanidades y en la pedagogía

Descriptores: La actividad científica y reflexión sobre el método de conocimiento; el método inductivo en las ciencias sociales; inducción, experiencia y acción como fundamento de la pedagogía; los métodos de conocimiento y aprendizaje en las humanidades; valor y límites del método experimental en las ciencias humanas; valor y límites del positivismo pedagógico; reflexiones sobre el método científico e implicaciones en los procesos de aprendizaje; aplicaciones del método inductivo en la educación; utilidad del método inductivo para la psicología; propuestas pedagógicas de carácter inductivo en las ciencias humanas.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2024

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2025

366



ANNOUNCEMENTS 2019 - 2025

Sophia 28

Philosophy, technology and innovation in education

Descriptors: Philosophy of technology; Philosophical foundations of technology; Philosophy of educational innovation; Philosophy and educational theories for the network society; Innovation and educational technology; Computational thinking; Pedagogical theories of computational thinking; Of connectivity to critical thinking; New technologies and creativity in education; Video games and education; Successful pedagogical experiences with communicative technology; Educational innovation with emerging communicative devices (Smartphones and Tablets).

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2019

Publication date of this issue: January 15, 2020

367



Sophia 29

Complex thinking and the sciences of complexity in education

Descriptors: Paradigms of complexity and transdisciplinarity; Philosophy of knowledge and learning from complexity; Complex thinking and learning; Problem of method in complex thinking; Contributions of the complex thought for education; Education and complex thinking; Criticisms of the complexity paradigm; Complex thinking, critical thinking and education; Complex thinking and creativity in education; The being and the existence in the paradigm of the complexity.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2019

Publication date of this issue: July 15, 2020

Sophia 30

Philosophy of the cognitive sciences and education

Descriptors: Philosophy and cognitive science; Philosophical debate on the cognitive sciences; 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 sciences; Contributions of the cognitive sciences for education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2020

Publication date of this issue: January 15, 2021

368



Sophia 31

The problem of truth in the sciences and in the pedagogical practice

Descriptors: Conceptions of truth in the history of philosophy and its implications in educational processes; Philosophical, psychological and pedagogical foundations of truth; Truth, fact and science; Truth in the social sciences; Truth in the natural sciences; Truth in the exact sciences; Truth in the human sciences; Truth in the sciences of information and communication; New trends, approaches and perspectives on truth; The truth in education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2020

Publication date of this issue: July 15, 2021

Sophia 32

Philosophical reflection on the quality on education

Descriptors: Analysis of the concept of “quality” in education; Philosophical, psychological and pedagogical fundamentals of quality in education; Quality and comprehensive and inclusive educational models; Philosophical basis of complex competences in education; Quality and skills in education; Approach of the capacities and educational quality.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2021

Publication date of this issue: January 15, 2022

Sophia 33

Philosophy of the mind and education

Descriptors: Effects and causes of mental states; The nature of mental states and their importance in education; Monistic responses to the mind-body problem; Theories about the philosophy of mind; The philosophy of mind at the present; Philosophy of mind and its relationship with other sciences; Foundation of mental activity and behavior; Relationship of the philosophy of mind with psychology; Philosophy of mind and education; The power of the mind in education; Pedagogical strategies for the development of the mind; Concept of disability or mental dysfunction: implications and proposals in education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2021

Publication date of this issue: July 15, 2022

369



Sophia 34

Philosophy, anthropology and education

Descriptors: Philosophical foundations of ethnography; Philosophical basis of cultural theories; Contributions of cultural and social anthropology to education; Philosophical foundation of dialogue between cultures; Interculturality, multiculturalism and education; The task of philosophy in intercultural dialogue; The thought of diversity and its educational importance; Global citizenship, cosmopolitanism and education; Ecosophy, culture and transdisciplinarity.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2022

Publication date of this issue: January 15, 2023

Sophia 35

Philosophical currents and their impact on pedagogical orientations

Descriptors: Philosophy as the fundamental basis of pedagogical orientations. Idealism as the basis for the generation of pedagogical orientations; Rationalism as the foundation of pedagogical orientations; Empiricism as the basis of educational realism; Illustration as support of educational enlightenment; Other philosophical currents as the basis of theories or pedagogical orientations throughout history; Philosophical foundations of the new pedagogies; Philosophy of technology in the educational field; Philosophical basis of constructivism and other pedagogical theories; Ethical thinking and pedagogy;

Philosophical critique of current educational models; Philosophy of dialogue and education; Hermeneutics and their contributions to the current pedagogy.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2022

Publication date of this issue: July 15, 2023

Sophia 36

Philosophical approach to learning as a cognitive process

Descriptors: Philosophical basis of learning; Learning as a cognitive process; Learning as a product and as a process of knowledge; Philosophical foundation of learning theories; Psychological and pedagogical foundations of learning; Philosophical foundations of multiple intelligences and education; Emotional intelligence and its impact on educational processes; Science and philosophy of human emotions: educational repercussions; Sense and meaning of cognitive processes; Memory, thought and language as the main cognitive processes of the human being; Cognitive processes and meaningful learning.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2023

Publication date of this issue: January 15, 2024

Sophia 37

Physics, metaphysics and education

Descriptors: Philosophical reflections on the interpretation of physics; Metaphysics in the twenty-first century; History of physics and its educational approach; Relations between conceptions of physics in the history of philosophy; Problem of sense and truth in the philosophy of physics; Nature and implications of thermodynamics; Epistemology and guiding principles of current physical theories; Philosophical foundations of quantum mechanics; Philosophical implications of quantum theory; Philosophical implications of Newtonian physics; Philosophical implications of the theory of relativity; Pedagogical strategies in the teaching-learning of physics; Educational proposals to boost the understanding of physics; Philosophical implications of current theoretical physics.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2023

Publication date of this issue: July 15, 2024



Sophia 38

The inductive method in the humanities and pedagogy

Descriptors: Scientific activity and reflection on the method of knowledge; The inductive method in the social sciences; Induction, experience and action as the foundation of pedagogy; The methods of knowledge and learning in the humanities; Value and limits of the experimental method in the human sciences; Value and limits of pedagogical positivism; Reflections on the scientific method and implications in the learning processes; Applications of the inductive method in education; Usefulness of the inductive method for psychology; Pedagogical proposals of an inductive character in the human sciences.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2024

Publication date of this issue: January 15, 2025

371



