

SOΦΦIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 35 / julio-diciembre de 2023

ISSN impreso 1390-3861 / ISSN electrónico 1390-8626



ABYA
YALA | UPS

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

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

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

La revista utiliza los sistemas anti plagio  

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

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

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

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

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en:

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

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

BASE DE DATOS SELECTIVAS



PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS



DIRECTORIOS SELECTIVOS



HEMEROTECAS SELECTIVAS



BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

DOAJ

EXALEAD

POLÍTICAS DE COPYRIGHT DE LAS EDITORIALES Y AUTOARCHIVO

SHERPA/ROMEO

OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

Dialnet

Portal de Difusión de la Producción Científica

Journal
TOCS
The latest Journal Tables of Contents

biblat
Bibliografía Latinoamericana

CATÁLOGO DE BIBLIOTECAS INTERNACIONALES UNIVERSITARIAS

CLAREMONT
MCKENNA
COLLEGE



University
of Victoria

UNIVERSITY
OF THE WEST

UNIVERSITY OF
Nebraska
Omaha

AUT
UNIVERSITY

DEPAUL
UNIVERSITY
COLLEGE OF LAW

TEXAS A&M UNIVERSITY
SAN ANTONIO

University
of Regina

SIMPSON
UNIVERSITY



Southwestern
University

FRANKLIN
COLLEGE



Wageningen University



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA



Maastricht University



REDES SOCIALES Y ACADÉMICAS



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



Twitter: https://twitter.com/revista_sophia



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



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



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

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 35, julio-diciembre de 2023. Editora responsable: Post. Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordón.

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

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

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

EDITORA JEFA / EDITOR-IN-CHIEF

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

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

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

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

COEDITORES INTERNACIONALES / INTERNATIONAL COEDITORS

Dr. William Darío Ávila Díaz, Fundación Observatorio Multidisciplinario para la Construcción del Conocimiento, Bogotá/Colombia

Dr. Javier Collado Ruano, Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires, París/Francia

Dr. Carlos Jesús Delgado Díaz, Universidad de La Habana, La Habana/Cuba

Dr. Javier Gracia Caladín, Universidad de Valencia, España

Dra. Virginia Gonfiantini, Universidad Nacional de Rosario, Rosario/Argentina

Dra. Martha Esther Guerra, Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Cesar/Colombia

Dr. Mauro Mantovani, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia

Dr. Julio Alberto Márquez Landa, Grupo Qualinet, Universidad Edgar Morín y Tecnológico de Monterrey, Monterrey/México

Dr. Dulio Oseda Gago, Universidad Nacional de Cañete, Lima/Perú

Dr. Rigoberto Pupo Pupo, Universidad José Martí de Latinoamérica, Monterrey/México; Multiversidad: Mundo Real Edgar Morin, Hermosillo/México y Universidad de La Habana, La Habana/Cuba

Dr. Héctor Marcelo Rodríguez Mancilla, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Río de Janeiro/Brasil.

Dr. Jaime Yanes Guzmán, Academia de Estudios e Investigación Complexus Edgar Morin (AEICEM), Santiago/Chile

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

Dr. Rómulo Ignacio Sanmartín García, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador

Dr. Giuseppe Abbá, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia

Dr. Fernando Acevedo Calamet, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay

Dr. Gustavo Altamirano Tamayo, Universidad Central del Ecuador, Quito/Ecuador

Dr. Jorge Antonio Balladares Burgos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito/Ecuador

Dr. Esteban Bara Francisco, Universidad de Barcelona, Barcelona/España

Dr. Antonio Bernal Guerrero, Universidad de Sevilla, Sevilla/España

Dr. Luis Antonio Hermosa Andújar, Universidad de Sevilla, Sevilla/España

Dra. Aurora Bernal Martínez De Soria, Universidad de Navarra, Navarra/España

Dr. Mauricio Hardie Beuchot Puente, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México

Dra. Patricia Cecilia Bravo Mancera, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba/Ecuador

Dr. Fabián Castiglione, Instituto Superior de Formación Docente Espíritu Santo, Quilmes/Argentina

Dra. Ana Castro Zubizarreta, Universidad de Cantabria, Cantabria/España

Dr. José Cavalcante Lacerda Junior, Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus/Brasil

Dr. Jesús Conill Sancho, Universidad de Valencia, Valencia/España

Dr. Carlos A. Cullen Soriano, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina

Dr. Raimundo De Teixeira Barradas, Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus/Brasil

Dr. Enrique Domingo Dussel Ambrosini, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México

Dr. Juan Escamez Sánchez, Universidad Católica de Valencia, Valencia/España

Dr. José Ramón Fabelo Corzo, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla/México

Dr. Ramón F. Ferreiro, Nova Southeastern University (NSU), Florida/Estados Unidos

Dra. Claudia Figueroa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja/Colombia

Dr. Juan Luis Fuentes, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España

Dra. María García Amilburu, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid/España

Dr. Fernando Gil Cantero, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España

Dr. José Enrique Gómez Álvarez, Universidad Panamericana y Asociación Filosófica, Ciudad de México/México

Dr. José Luis Gómez Martínez, Universidad de Georgia, Athens/Estados Unidos

Dr. Vicent Gozávez Pérez, Universidad de Valencia, Valencia/España

Dr. José Luis Guzón Nestar, Centro Educativo Salesiano Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España

Dr. Pablo Manuel Guadarrama González, Universidad Central de las Villas, Santa Clara/Cuba

Dra. Lucila Gutiérrez Santana, Universidad de Colima, Colima/México

Dra. Ruth Heilbronn, Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña, Wycombe/ Gran Bretaña y UCL Institute of Education, London, London/United Kindom

Dr. Pádraig Hogan, National University of Ireland, Maynooth/Irlanda

Dr. Kureethadam Joshtrom, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia

Dr. Gonzalo Jover Olmeda, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España

Dr. Sebastián Kaufmann Salinas, Universidad Alberto Hurtado, Santiago/Chile

Dr. José Antonio Lago Formoso, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Dr. Jorge Luis León González, Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cienfuegos/Cuba

Dr. Ramón Lucas Lucas, Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, Italia

Dr. Walter Marcelo Madueña, Instituto Superior Don Bosco, Unidad orgánica de la Universidad Católica de Angola, Luanda/Angola/Costa Atlántica de África

Dr. Jair Miranda De Paiva, Universidad Federal de Espíritu Santo (UFES) Centro Universitario Norte de Espíritu Santo, San Mateo/Brasil

Dr. Agustín Domingo Moratalla, Universidad de Valencia, Valencia/España

Dr. Juan Antonio Nicolás Marín, Universidad de Granada, Granada/España

Dra. Nancy Ochoa Antich, Investigadora Independiente, Quito/Ecuador

Dr. Dieudonné Otekpó Olabiyi Eniyankitan, Institut Supérieur de Philosophie et des sciences humaines Don Bosco. Instituto Superior de Filosofía y de Ciencias Humanas Don Bosco, Togo/ República Togolesa/África

Dra. Cruz Pérez Pérez, Universidad de Valencia, Valencia/España

Dr. Luis Porta, Universidad Nacional de Mar de la Plata, Buenos Aires/Argentina

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

CONSEJO INTERNACIONAL DE REVISORES / INTERNATIONAL REVIEWERS BOARD

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

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

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

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

Dr. Miguel Giovanni Romero Flores, Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), Quito/Ecuador

Dr. Javier Romero, Universidad de Salamanca, Salamanca/España

Dra. Clara Romero Pérez, Universidad de Huelva, Huelva/España

Dr. Julio Ernesto Rubio Barrios, Tecnológico de Monterrey, Monterrey/México

Dr. Adelmo Sabogal Padilla, Academir Charter School Miami, Miami/Estados Unidos

Dr. Carlos Skliar, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires/Argentina

Dr. Carlos Sanhueza, Universidad de Chile, Santiago/Chile

Dr. Freddy Orlando Santamaría Velasco, Pontificia Universidad Bolivariana, Medellín/Colombia

Dr. Jacir Sansón Junior, Universidad Espírito Santo, San Mateo/Brasil

Dra. Nancy Santana, Revista Ágora-Trujillo, Trujillo/Venezuela

Mstr. Dalia Santa Cruz Vera, Universidad Católica de Colombia, Bogotá/Colombia

Dr. Ricardo Florentino Salas Astraín, Universidad Católica de Temuco, Temuco/Chile

Dr. Ángel Alonso Salas, Colegio de Ciencias y Humanidades Plante Azcapotzalco de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México

Dr. Raúl Francisco Sebastián Solanes, Universidad de Valencia, Valencia/España

Dr. Vicente Serrano Marín, Universidad Autónoma de Chile, Providencia/Chile

Dra. Natalia Sgreccia, Universidad Nacional de Rosario, Rosario/Argentina

Dr. José Emilio Silvaje Aparisi, Universidad de Valencia, Valencia/España

Mstr. Verónica Patricia Simbaña Gallardo, Universidad Central del Ecuador, Quito/Ecuador

Mstr. Sandra Siqueira, Facultad Salesiana Don Bosco Manaus – Amazonas-, Manaus/Brasil

Dr. Orlando Solano Pinzón, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá/Colombia

Dr. David Alfonso Solís Nova, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile

Dra. Carol Del Carmen Terán González, Universidad de Los Andes, Mérida/Venezuela

Dr. Iván Gregorio Torres Pacheco, Universidad de Carabobo, Carabobo/Venezuela

Dr. Jesús Turiso Sebastián, Universidad Veracruzana, Veracruz/México

Dr. Mariano Ernesto Ure, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires/Argentina

Dra. Mónica Elizabeth Valencia, Universidad de Carabobo, Carabobo/Venezuela

Dr. Iván Daniel Valenzuela Macareno, Universidad Libre, Bogotá/Colombia

Dr. Carlos Eduardo Valenzuela, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia

Dr. Jesús Valverde Berrocoso, Universidad de Extremadura, Badajoz/España

Dr. Sergio Octavio Valle Mijangos, Universidad Tecnológica de Tabasco, Tabasco/México

Mstr. Mirta Ala Vargas Pérez, Universidad del Valle de Puebla, Puebla/México

MBA. Crithian Andrés Vásquez Aguilar, University of Southern Indiana, Evansville (Indiana), United States of America

Mstr. Anabella Beatriz Vázquez Morales, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay

Dra. Victoria Vásquez Verdadera, Universidad de Valencia, Valencia/España

Post. Dra. Dolores Vélez Jiménez, Universidad Iberoamericana (UNIBE), Asunción, Paraguay

Dra. Marcela Venebra Muñoz, Universidad Autónoma del Estado de Toluca/México

Dra. Jessica Lourdes Villamar Muñoz, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador

Dr. Marcelo Villamarín Carrascal, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Quito/Ecuador

Dra. Carmen Villora Sánchez, Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, Madrid/España

Dr. Juan Pablo Viola, Universidad de Piura, Piura/Perú

Dr. Jaime Yáñez Canal, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia

Dr. José María Zamora Calvo, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid/España

CONSEJO TÉCNICO / THE BOARD OF MANAGEMENT

Técnico OJS: Dr. Ángel Luis Torres Toukoumidis

Técnica Marcalyc: María José Cabrera Coronel

Coordinador Community Manager: Lcdo. Christian Gabriel Arpi Fernández

Divulgación: Jimmy Xavier Zambrano

SERVICIO DE PUBLICACIONES / PUBLICATIONS SERVICE

Coordinación Abya-Yala: Hernán Hermosa Mantilla

Corrección y estilo: Paulina Torres Proaño

Diagramación: Martha Vinueza Manosalvas

Diseño de portada: Marco Gutiérrez Campos

Traducción: Adriana Curiel

CONSEJO DE PUBLICACIONES / PUBLISHING BOARD

Dr. Juan Cárdenas, sdb

PRESIDENTE

Dr. Javier Herrán Gómez (Abya-Yala)

Dr. José Juncosa Blasco (Abya-Yala)

Dr. Juan Pablo Salgado (Vicerrector de Investigación)

Dr. Ángel Torres-Toukoumidis (Editor de Universitas)

Dr. Jaime Padilla Verdugo (Editor de Alteridad)

Dr. John Calle Sigüencia (Editor de Ingenius)

MSc. Sheila Serrano Vincenti (Editora de La Granja)

Dra. Floralba Aguilar Gordón (Editora de Sophia)

MSc. Jorge Cueva Estrada (Editor de Retos)

Dra. Betty Rodas Soto (Editora de Utopía)

MSc. Mónica Ruiz Vásquez (Editora del Noti-UPS)

Dr. Jorge Altamirano Sánchez (Editor Revista Cátedra Unesco)

MSc. David Armendáriz González (Editor Web)

Dr. Ángel Torres Toukoumidis

EDITOR GENERAL

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

Juan Cárdenas, sdb

Rector

© Universidad Politécnica Salesiana

Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Cuenca, Ecuador

Teléfono: (+593 7) 2 050 000

Correo electrónico: 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

Cuenca, Ecuador

PBX: (+593 7) 2 050 000 - Ext. 1182

Correo electrónico: rpublicas@ups.edu.ec

www.ups.edu.ec

Cuenca - Ecuador

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral,
N.º 35, julio-diciembre de 2023.

Editora Jefa:

Post. Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordón

Diseño: Editorial Universitaria Abya-Yala

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

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

Correo electrónico: editorial@abyayala.org

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

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

Correo electrónico: centrograficosalesiano@lms.com.ec

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

Compromisos de los autores

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



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

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

20



«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 interpretations. 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.

22



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 guidelines 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).

24



«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.



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.

SOΦΦIA

CORRIENTES FILOSÓFICAS Y SU INCIDENCIA
EN LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS
PHILOSOPHICAL CURRENTS AND THEIR IMPACT
ON PEDAGOGICAL ORIENTATIONS

SUMARIO

Editorial 33-48

ARTÍCULOS/ARTICLES

ARTÍCULOS RELACIONADOS CON EL TEMA CENTRAL

Articles related to the central theme

HERMENÉUTICA Y TECNOLOGÍA COMO UN DIÁLOGO SALVÍFICO
PARA LA PEDAGOGÍA ACTUAL
Hermeneutics and technology as a salvific dialogue
for current pedagogy
Leopoldo Tillería-Aqueveque 51-72



APORTES DE LA MAYÉUTICA SOCRÁTICA
A LA EDUCACIÓN DIALÓGICA
Contributions of Socratic maieutics to dialogical education
Carlos Alberto Vargas González
y Dora Patricia Quintero Carvajal 73-96

PENSAR LA PEDAGOGÍA COMO PSICAGOGÍA
EN EL ÚLTIMO FOUCAULT
Thinking pedagogy as psychagogy in the late Foucault
Juan Emilio Ortiz-Leoni 97-124

EDUCACIÓN, ESCRITURA Y EXISTENCIA EN MIGUEL DE UNAMUNO
Education, writing and existence in Miguel de Unamuno
Francisco de Jesús Ángeles-Cerón 125-157

PERSPECTIVA KANTIANA SOBRE EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN
Kantian perspective on the state and education
Agustina Ortiz-Soriano 159-184

MISCELÁNEOS/ MISCELLANEOUS

POSIBILIDAD DE UN CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO REALISTA
On the possibility of a realist pedagogical constructivism
Santiago Tomás Bellomo 187-209

ANÁLISIS, CLASIFICACIÓN Y FUNDAMENTOS
FILOSÓFICOS DE LOS MODELOS DE PENSAMIENTO CRÍTICO
Models of critical thinking: analysis, classification
and philosophical foundations
Angélica María Rodríguez-Ortiz,
Juan Camilo Hernández-Rodríguez, Ana Milena López-Rúa
y Valentina Cadavid-Alzate 211-248

USO DE LAS PARADOJAS COMO RECURSOS DIDÁCTICOS
QUE DESARROLLAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES
Use of paradoxes as didactic resources that develop critical
thinking in students
Rafael Félix Mora-Ramírez 249-279

ARMANDO HART Y SUS CLAVES METODOLÓGICAS
PARA LA ENSEÑANZA DEL MARXISMO
Armando Hart and his methodological keys
for the teaching of marxism
Yenisey López-Cruz y Lidice Duany-Destrade 281-302

PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL SOBRE LA DISCRIMINACIÓN
Y EL RACISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Student perception about discrimination
and racism in higher education
Patricia Cecilia Bravo-Mancero, Tania María Guffante-Naranjo
y Martha Yolanda Falconí-Uriarte 303-324

NORMAS EDITORIALES / EDITORIAL GUIDELINES 327-369

CONVOCATORIAS 2023-2025 / ANNOUNCEMENTS 2023-2025 372-375



EDITORIAL

En esta ocasión, se ha considerado conveniente dividir la sección Editorial en tres partes: en la primera, se hace referencia a cuestiones generales vinculadas con la actividad científica, de las revistas, métricas, índice de impacto, cuartiles, etc.; en la segunda parte, se presenta una descriptiva-explicativa acerca del crecimiento y aspectos de importancias sobre el posicionamiento de la Revista Sophia en la comunidad científica de los últimos tiempos; y en la tercera parte, se realiza la presentación de la publicación No. 35 de la propia Colección.



Cuestiones generales vinculadas con la actividad científica de las revistas

En este apartado se explica brevemente algunos aspectos relacionados con la actividad científica en la que nos encontramos inmersos quienes estamos vinculados a la publicación de revistas científicas, de manera que es necesario tener presente que la calidad de toda publicación científica es medida y evaluada, para lo cual existe una variedad de indicadores métricos que determinan su aceptación, validación o rechazo en la comunidad científica. Es así cómo “la producción científica se mide y evalúa en función de una serie de criterios relacionados con la cantidad de trabajos publicados y con la cantidad de veces en la que han sido citados” (Mondragón, 2017, p. 1). Entre los criterios que se miden se destacan los siguientes: “el número de trabajos publicados; el número total de citas recibidas; el número de citas medias por trabajo publicado; el número de trabajos publicados significativos; el número de citas de los trabajos publicados más citados” (Mondragón, 2017, p. 1).

Como es de conocimiento general, se consideran como publicaciones con impacto a aquellas que se encuentran indexadas en determinadas bases de datos, en portales de información que determinan mediciones sobre el reconocimiento y la calidad de la información y/o contenido que se publica; así los indicadores (o índices) de impacto miden la incidencia que ha tenido una revista en la comunidad científica en función de su aceptación verificada por el número de citas que han recibido los artí-

culos publicados dentro de un área determinada, lo que paulatinamente conlleva a comparaciones, a una especie de jerarquizaciones, a la definición de “rankings entre revistas y refleja la relevancia de cada título en el campo temático en el que está incluida” (Mondragón, 2017, p. 1).

Así mismo, es preciso tener presente que actualmente existe un sinnúmero de herramientas que permiten conocer y calcular los índices de impacto de las revistas científicas, entre ellas podemos mencionar:

Journal Citation Reports (JCR) que cubre un amplio número de publicaciones de más de 200 disciplinas distintas, “el factor de impacto es calculado anualmente por el Institute for Scientific Information (ISI), es una herramienta esencial para conocer el impacto y la influencia de una Revista en la comunidad investigadora global” (Mondragón, 2017, p. 1), se consulta desde la plataforma de Web of Science (WOS). El factor de impacto con JCR no es permanente debido a la actualización anual que realiza, un aspecto interesante digno de mencionar es que una revista puede estar ubicada en más de un área temática y en cada una puede tener un factor de impacto diferente.

Según Mondragón (2017), el factor de impacto de una revista en JCR se calcula de acuerdo con la media de veces que en un año hayan sido citados los artículos que ha publicado en los dos años anteriores, así toma en cuenta lo que sigue: “el número total citaciones recibidas en los dos años anteriores dividido entre el número total de artículos publicados en esos dos años” (p. 1).

SCIMAGO Journal and Country Rank (SJR) que se presentó como una “herramienta alternativa a JCR,... analiza las publicaciones indexadas en la base de datos Scopus, de la editorial Elsevier, desde 1997 hasta la fecha,... se puede consultar desde la plataforma Scopus, de pago, o desde SCIMAGO Journal and Country Rank-SJR” (Mondragón, 2017, p. 1), igual que la anterior, una misma revista puede localizarse en diferentes áreas temática y tener un impacto distinto en cada área del conocimiento.

El índice de impacto en SJR se realiza tomando en consideración la información proporcionada por Google “para ordenar sus resultados de búsqueda (Google PageRank), por lo cual no todas las citas valen lo mismo, sino que el valor depende de la posición que ocupe la revista que cita” (Mondragón, 2017, p. 1), de manera que “la ponderación de las citas se hace en función de las que recibe la publicación citante....para el cálculo se eliminan las citas a documentos publicados en la propia revista” (Mondragón, 2017, p. 1).

Además del factor o índice de impacto, otro aspecto relevante con relación a la publicación de las revistas es lo referente a los cuartiles, as-



pecto que es considerado tanto en JCR como en SJR. Los cuartiles se caracterizan por ordenar las revistas de mayor a menor teniendo en cuenta el índice o factor de impacto, estos son: “Q1, grupo conformado por el primer 25 % de las revistas del listado; Q2, grupo que ocupa del 25 al 50 %; Q3, grupo que se posiciona entre el 50 y el 75 %; Q4, grupo que está situado entre el 75 y el 100 % del ranking ordenado” (Mondragón, 2017, p. 1).

Otros índices de importancia son: **Scielo**, indicadores bibliométricos para las revistas españolas de ciencias de la salud, elaborado por instituciones iberoamericanas. **Latindex**: sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, Caribe, España y Portugal, una iniciativa liderada por la Universidad Autónoma de México que ofrece una serie de características editoriales establecidas mediante la aplicación de criterios de calidad editorial. **Google Scholar Metrics**: ofrece las métricas aplicadas en Google Scholar y publica un ranking de revistas científicas

Otro componente para tenerlo presente es el referido al índice h de las revistas y de los autores, al respecto, se puede manifestar que el mencionado índice H, “fue creado por Jorge E. Hirsch en 2005... también es de utilidad para medir la producción científica de los países” (Mondragón, 2017, p. 1). El cálculo del índice H, “procede de ordenar de mayor a menor los artículos científicos según el número de citas que hayan recibido: el índice H es el número en el que coinciden el número de orden con el número de citas” (Mondragón, 2017, p. 1). Así mismo, es preciso valorar el aporte realizado por Google Scholar Metrics, mismo que para el cálculo del índice h:

...incluye las revistas en Google Scholar que han publicado al menos 100 artículos que cuentan con alguna cita;...para evaluar las revistas, Google Scholar Metrics se ha apoyado en el índice H y ha creado las métricas denominadas Índice h5 y la Media-h5. Actualmente, que computan las citas recibidas en los últimos cinco años,... completos anteriores al año de realización de la métrica... (Mondragón, 2017, p. 1).

Las métricas se basan en las citas de todos los artículos indexados en Google Scholar hasta una fecha determinada, de allí que:

Google Académico ofrezca un ranking de revistas en función del idioma en que se editan: es el top de las 100 publicaciones principales, las 100 revistas que mayor impacto poseen en cada idioma, que aparecen ordenadas por su índice h5 y su media-h5. Actualmente, no permite agrupar y ordenar las revistas según su país de publicación (Mondragón, 2017, p. 1).



Crecimiento y posicionamiento de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación en la comunidad científica

Una vez que se ha realizado puntualizaciones importantes sobre las revistas científicas, este acápite concentra su atención en el crecimiento y posicionamiento de la Revista Sophia en la comunidad científica. Es así como a mediados del año 2021, Sophia: Colección de Filosofía de la Educación es aceptada en Scopus, una de las más importantes y prestigiosas bases de datos; a finales del mes de abril de 2023, recibimos con satisfacción la noticia de que nuestra revista es una de las siete revistas ecuatorianas de la base de datos Scopus, de la Editorial Elsevier que logra ingresar en la clasificación de Scimago Journal & Country Rank; que la repercusión que ha obtenido Sophia en la comunidad científica le permite ubicarse en el cuartil dos (Q2) del factor de impacto; y que este progreso, le convierte en la primera y única revista ecuatoriana que lidera la producción científica y académica en el país, así lo demuestran los datos detallados en la tabla 1.



Tabla 1
Factor de impacto en SJR

	Title	Type	↓ SJR
1	Retos(Ecuador)	journal	0.259 Q3
2	Iconos 	journal	0.214 Q3
3	Sophia(Ecuador) 	journal	0.211 Q2
4	Granja 	journal	0.181 Q4
5	Revista Ecuatoriana de Neurología 	journal	0.152 Q4
6	Bionatura 	journal	0.126 Q4
7	Revista Politecnica 	journal	0.120 Q4

Fuente: <https://bit.ly/3PWUTkF>

En el Journal Citation Index (JCI) de Web Of Science (WOS) de junio 2023, se encuentra que el factor de impacto de Sophia le ubica en el cuartil tres (Q3), dentro de la categoría Educación e Investigación Educativa, acreditación que pone en evidencia la incidencia y calidad de la publicación a nivel mundial en el campo de la filosofía en general y de la filosofía de la educación en particular, aspecto que se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 2
Journal Citation Index (JCI)

JOURNAL CITATION INDEX (JCI) DE WEB OF SCIENCE								
Journal name	ISSN	eISSN	Category	Total Citations	2022 JIF	2022JCI	JCI Quartile	JCI Percentile
Sophia: Colección de Filosofía de la Educación	1390-3861	1390-8626	Educación e Investigación educativa	59	0.3	0.41	Q3 31.33	510/742



Con respecto a JCI, siguiendo a Parodi (2023) es importante realizar algunas precisiones, considerando que “de acuerdo con Clarivate (2023), la colección principal de Web of Science (WoS), la WoS Core Collection, es el resultado de un constante proceso de curación llevado a cabo para asegurar que cada revista esté en la colección adecuada” (p. 1). En este sentido, Clarivate considera tres pilares esenciales: objetividad, selectividad y dinámica; y evalúa 24 criterios de calidad y cuatro criterios de impacto de las revistas, de modo que, a decir de Parodi (2023), aquellas revistas que cumplen con los 24 criterios de calidad antes referidos:

...son indexadas en Emerging Sources Citation Index (ESCI), y...las que, además, cumplen con los segundos son indexadas en lo que Clarivate denomina su “barco insignia”: Science Citation Index Expanded (SCIE), Social Sciences Citation Index (SSCI) y Arts & Humanities Citation Index (AHCI), según corresponda... (Parodi, 2023, p. 1).

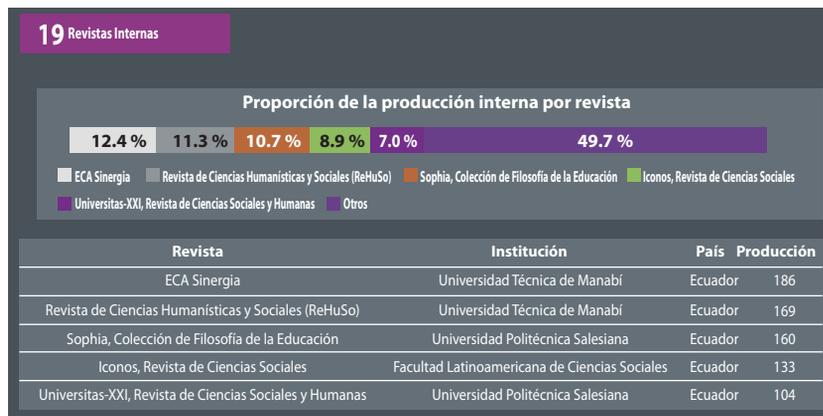
De manera que, con expresiones de Parodi (2023), hasta el año 2020, únicamente “las revistas incluidas en SCIE y SSCI recibían un Impact Factor (IF) y eran incluidas en el Journal Citation Report (JCR). En 2021, Clarivate incorporó el cálculo del Journal Citation Index (JCI), un índice de citación normalizado ... diseñado para complementar al IF” (Martin Szomszor, 2021, citado por Parodi, 2023, p.1), se entiende que la finalidad última tendía a transparentar la producción científica y pro-

penden el reconocimiento de la calidad de las revistas posicionándolas en los más altos estándares evaluados por Clarivate, “...otorgándoles mayor visibilidad y permitiéndoles compararse con “fuentes de publicaciones científicas ... más consolidadas...pertenecientes a SCIE y SSCI]” (Martin Szomszor, 2021 citado por Parodi, 2023, p. 1). De que, como señala Parodi (2023), “a partir de junio de 2023, se realiza el cálculo del IF a todas las revistas de la colección principal de WOS” (p. 1).

Lo anterior implica tener presente que “la irrupción del JCI, el IF ha sido y sigue siendo el índice de impacto por excelencia dentro de la comunidad científica y académica, llegando incluso, ..., a regir exclusivamente las evaluaciones de calidad” (Parodi, 2023, p. 1). De allí que, en palabras de Parodi (2023) la “...democratización supone un avance hacia la transparencia, dándole mayor visibilidad y prestigio a los artículos publicados en revistas pertenecientes a ESCI y AHCI” (p. 2).

Además, prosiguiendo con el caso que nos ocupa, en los indicadores cuantitativos de Ecuador, presentados por Redalyc, se encuentran 19 revistas internas, de ellas, Sophia: Colección de Filosofía de la Educación aporta con el 10,7 % de la producción científica interna a nivel país, como se constata en la siguiente tabla:

Tabla 3
Proporción de producción científica por revista a nivel país



Fuente: Redalyc (2020). Sistema de Información Científica Redalyc. Red de revistas científicas de Acceso Abierto. Versión 5.0 | 2003-2023. <https://bit.ly/4398rwn>

El crecimiento de la revista Sophia en la comunidad científica ha sido notorio, tal como se puede evidenciar en el nivel de aceptación demostrado mediante las redes sociales y académicas expresadas en la siguiente tabla:

Tabla 4
Sophia: Colección de Filosofía de la Educación
en redes sociales y académicas

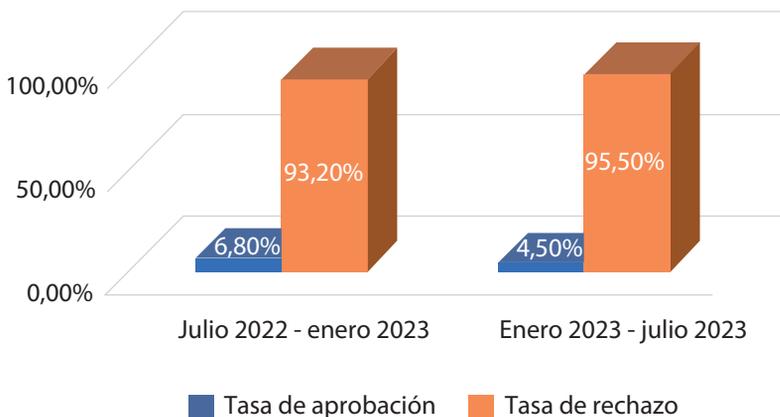
Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación			
Seguidores en Redes Sociales período enero-junio 2023			
RED SOCIAL	SEGUIDORES ENERO 2023	SEGUIDORES JUNIO 2023	
Facebook	23583	23933	
Instagram	1016	1093	
Twitter	1069	1145	
LinkedIn – cuenta empresarial	10	169	
Alcance en Redes Sociales período enero-junio 2023			
Métrica	Facebook	Instagram	
Alcance	322537	6178	
Visitas	5741	254	
Sophia en Redes Académicas			
Red	Número de citas (26 de junio de 2023)	Índice h	Índice i10
Google Académico	6520	37	123
Academia. Edu	476 y 16.807 visualizaciones en los últimos 30 días		



Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior ha permitido que en los últimos tiempos se incremente el ingreso masivo y exponencial de manuscritos relacionados con el tema central de la convocatoria y un alto porcentaje de documentos relacionados con la sección miscelánea de la revista. El incremento de documentos exige el cumplimiento de procesos rigurosos de revisiones preliminares, modificaciones, complementaciones previas al proceso de evaluación por parte de los revisores internacionales, emisión de informes que conforme al veredicto, conllevan nuevos procesos de revisión y aplicación de cambios previos a la preselección y aprobación definitiva del documento, esto explica que en el período julio 2022 a enero 2023, se haya tenido una tasa del 6,80 % de documentos aprobados y una tasa del 93,20 % de manuscritos rechazados. Así mismo, en el período comprendido entre enero de 2023 y julio 2023, la tasa de documentos aprobados llegó al 4,50 % y el índice de documentos rechazados se ubicó en el 95,50 % respectivamente, aspecto que se demuestra en el gráfico siguiente:

Gráfico 1
Tasa de aprobación y de rechazo de manuscritos
(julio 2022-julio 2023)



40



Fuente: Elaboración propia.

El proceso de evaluación de la revista sigue un proceso riguroso, sistemático y organizado de preevaluación, revisión, evaluación y toma de decisión sobre cada uno de los manuscritos presentados a la revista. La estructura del documento debe cumplir con todos los aspectos establecidos en la normativa de publicación de la revista situadas en la sección **Directrices para autores** (Aguilar, 2019a) ubicada en el siguiente enlace: <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/about/submissions> (aquí se encuentra la plantilla para el manuscrito; la normativa y también la presentación/cover letter).

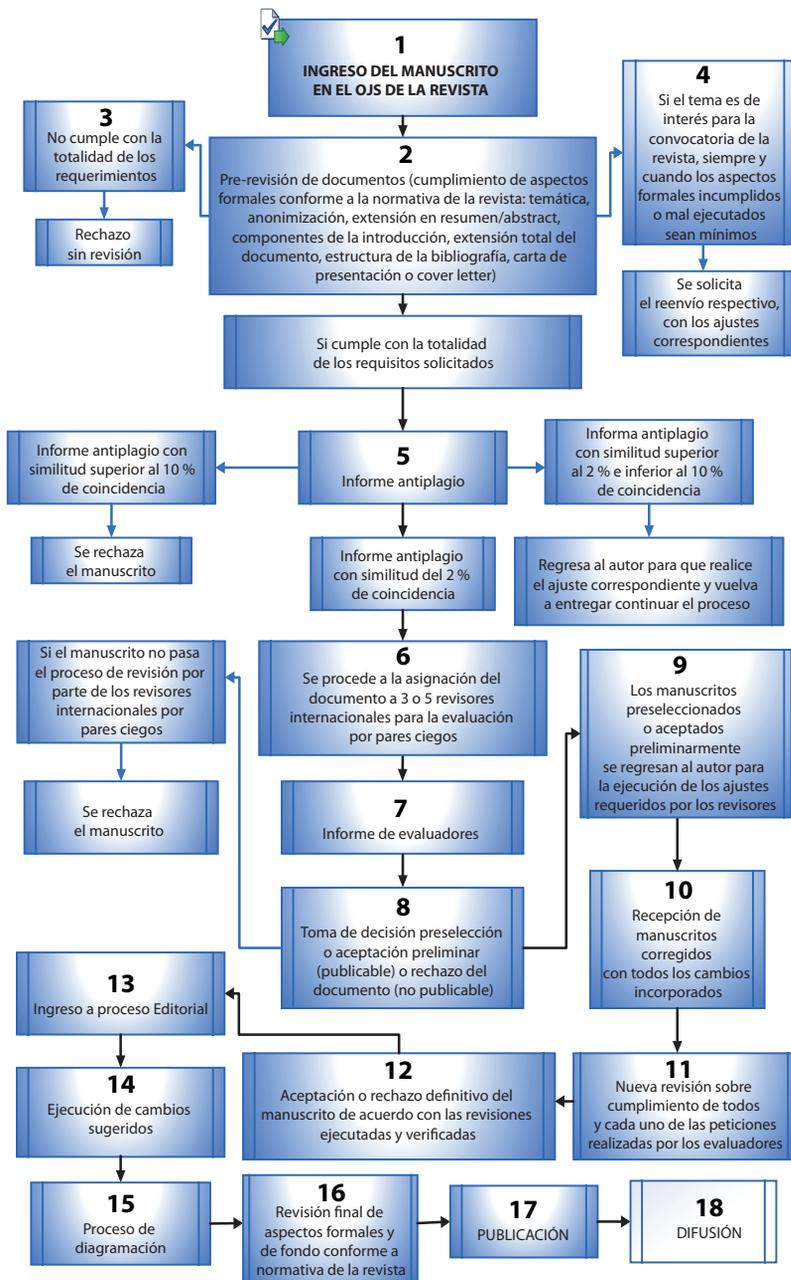
El recorrido que realiza cada documento es el siguiente:

1. Ingreso del manuscrito en el OJS de la Revista (conforme al requerimiento de la revista situado en el enlace: https://sophia.ups.edu.ec/pdf/sophia/docs/Chequeo_previo.pdf (Aguilar, 2019b).
2. Pre-revisión de documentos (cumplimiento de aspectos formales conforme a normativa de la revista: temática, anonimización, extensión en resumen/abstract, componentes de la introducción, extensión total del documento, estructura de la bibliografía. Carta de presentación o Cover Letter con todos los aspectos requeridos (consta la cesión de derechos, la declaratoria y los metadatos).
3. No cumple con los requerimientos, se procede al rechazo sin revisión.

4. Si el tema es de interés para la convocatoria de la revista y siempre y cuando los aspectos formales incumplidos o mal ejecutados sean mínimos, se solicita el reenvío respectivo.
5. Informe anti-plagio con similitud del 2 % de coincidencia pasa a revisión por parte de los pares ciegos. Documento con similitud hasta el 10 %, regresa al autor para que realice el ajuste correspondiente y vuelva a entregar para el análisis correspondiente. Documentos con índice de coincidencia superior al 10 %, son rechazados.
6. Documento con similitud igual o inferior al 2 %, se procede a la asignación del documento a 3 o 4 revisores internacionales para la evaluación por pares ciegos.
7. Informe de los evaluadores. Los criterios de evaluación sugeridos por los pares ciegos (revisores) de los manuscritos son los que siguen:
 - a. Aceptar este envío
 - b. Publicable con modificaciones
 - c. Reenviar para revisión
 - d. Reenviar a otra publicación
 - e. No publicable
 - f. Ver comentarios
8. Toma de decisión (preselección o aceptación preliminar (publicable) o rechazo del documento (no publicable).
9. Los manuscritos preseleccionados o aceptados preliminarmente se regresan al autor para la ejecución de los ajustes requeridos por los revisores.
10. Recepción de manuscritos corregidos con todos los cambios incorporados.
11. Nueva revisión sobre cumplimiento de todos y cada una de las peticiones realizadas por los evaluadores.
12. Aceptación o rechazo definitivo del manuscrito de acuerdo con las revisiones ejecutadas y verificadas.
13. Ingreso a proceso Editorial.
14. Ejecución de los cambios sugeridos.
15. Proceso de diagramación.
16. Revisión final de aspectos formales y de fondo.
17. Publicación.
18. Difusión.



Proceso de recepción, revisión, aceptación y publicación de los manuscritos Revista Sophia



42



Presentación de la publicación N. 35 de la Colección

Con la satisfacción del deber cumplido, nos complace llegar a nuestros lectores con la publicación número 35 de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación.

En esta oportunidad, el núcleo central de las reflexiones gira en torno a las *Corrientes filosóficas y su incidencia en las orientaciones pedagógicas*, en tal virtud, expone aspectos interesantes sobre los aportes de diversas teorías, enfoques, tendencias, perspectivas epistemológicas y métodos filosóficos para la comprensión de la realidad educativa, su fundamento, su sentido, el significado, los procesos y acontecimientos pedagógicos; existen algunos elementos propios de la filosofía del diálogo, del kantismo, del marxismo, de la hermenéutica, de la tecnología, del estructuralismo, del personalismo, del vitalismo y sus aportaciones para la pedagogía actual que se han dado cita en este espacio de reflexión y debate intelectual.

La presente publicación de la Revista Sophia procura convertirse en semillera para la construcción de nuevas ideas y propuestas filosóficas sobre el fenómeno educacional y los procesos que implica. Pensar y hablar de *Corrientes filosóficas y su incidencia en las orientaciones pedagógicas*, conlleva la necesidad de replantearse filosóficamente los diferentes problemas reales y contextuales que atraviesan la educación, la pedagogía actual y sus principales protagonistas para desde las teorías, categorías, doctrinas y corrientes de pensamiento proponer alternativas para desarrollar entre otros aspectos:

Las funciones cognoscitivas del ser humano, ...potenciar las estructuras de carácter lógico-abstracto, ... reflexionar acerca de las estrategias didácticas para el desarrollo de las operaciones mentales en el sujeto que aprende, con miras a lograr la consolidación de un sujeto integral, íntegro e integrado (Aguilar, 2017, p. 46).

Es preciso tener presente que uno de los desafíos de la educación actual es propiciar el desarrollo de habilidades cognitivas para potenciar en los estudiantes la capacidad investigativa, analítica, de resolución de problemas y la consecuente toma de decisiones, para lo cual el conocimiento filosófico se convierte en algo imprescindible para enfrentar a la sociedad compleja actual y su dinamismo, en la que “la visión económica prevalece sobre las demás formas de ver y entender el mundo” (Aguilar, 2010, p. 151). Es indudable que en estas dos décadas del siglo XXI, se ha experimentado una diversidad de problemas y circunstancias que obligan



a pensar y a actuar diferente, es innegable que “todo se ha ido complicando en sintonía con la propagación de la sociedad red, una sociedad compleja y pluridimensional” (Aguilar, 2010, p. 151), situaciones emergentes que también toca a las instituciones educativas, a las didácticas particulares, a las pedagogías y a los sujetos que conforman los nuevos escenarios que parece eliminar el dinamismo procesual, encerrar a los sujetos y diluirlos en la masa haciéndoles perder en sus roles y en sus circunstancias.

A pesar de la situación que actualmente se atraviesa, el sujeto sigue siendo de vital importancia para dar sentido a la nueva sociedad y para ello, la filosofía le proporciona un conjunto de herramientas categoriales para llevar a la praxis, y transformar su mundo propio y la sociedad en la que se encuentra, siempre teniendo presente que, “el sujeto forma su propia imagen mental, elabora conceptos, generaliza lo observado y construye un sistema de símbolos que proyecta y comunica a los demás; en este proceso interviene tanto la atención (en tanto proceso selectivo de la percepción) como la memoria (como medio para identificar e interpretar)” (Aguilar, 2010, p. 157).

De allí que las corrientes filosóficas y las figuras representativas de las mismas que han surgido a través del tiempo, seguirán aportando para comprender el ser y el quehacer educativo y para redireccionar la acción pedagógica. Corrientes filosóficas como el idealismo, el estoicismo, el epicureísmo, el realismo, el escepticismo, el dogmatismo, el relativismo, la escolástica, humanismo, el subjetivismo, el empirismo, el racionalismo, el criticismo, el pragmatismo, el historicismo, la fenomenología, el existencialismo, el positivismo, el estructuralismo, la filosofía del lenguaje, el marxismo, vitalismo, biologismo, raciovitalismo, etc, realizan contribuciones importantes para la comprensión del hecho educativo.

A este escenario pertenecen los diez artículos aprobados en esta convocatoria, se proponen responder a los diversos problemas que surgen de acuerdo con los nuevos requerimientos sociales, económicos, políticos, culturales, humanos y educativos. Interrogantes como: ¿Cuáles son las implicaciones de las Corrientes Filosóficas en la educación?, ¿Cómo aportan las Corrientes Filosóficas para la Pedagogía y sus problemáticas?, ¿Cuáles son las tareas pendientes de las Corrientes Filosóficas para la Educación?, ¿Cuáles son los métodos filosóficos que contribuyen para la acción pedagógica?, ¿Cuáles son las ventajas, limitaciones y desafíos de las Corrientes Filosóficas en la educación actual? ¿Puede existir una orientación pedagógica sin una filosofía que la respalde?, encuentran alternativas de respuesta en las páginas de la presente publicación.

En el tema central de esta publicación, se encuentran los siguientes manuscritos:



El documento *Hermenéutica y Tecnología como un diálogo salvífico para la pedagogía actual*, elaborado por Leopoldo Edgardo Tillería Aqueveque, de Chile, presenta la controversial tesis de que el diálogo entre hermenéutica y tecnología resulta decisivo para salvaguardar una pedagogía originaria al servicio de un ciudadano libre y responsable. En este sentido, el autor acude a la hermenéutica de la facticidad de Heidegger, como una estructura interpretativa que reordena el sentido de las nociones de técnica y tecnología; a su vez, sugiere una pedagogía centrada en la forma primitiva y más auténtica de comprenderse a sí mismo. El investigador hace notar la necesidad de comprender la relación entre tecnología y pedagogía sustentada en la hermenéutica filosófica.

El artículo *Aportes de la mayéutica socrática a la educación dialógica*, escrito por Carlos Alberto Vargas González y Dora Patricia Quintero Carvajal, de Medellín, Colombia, explica que la educación tiene una vasta historia que la ha hecho transitar por diferentes posturas epistemológicas, pragmáticas y ontológicas, situación que ha enriquecido su acervo teórico y práctico. Los autores manifiestan que *uno de estos sustentos actuales de la educación es el pensamiento filosófico sobre el diálogo*, aspecto que a entender de la editora ha sido considerado como una estrategia metodológica de importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los últimos tiempos. El objetivo de este manuscrito, a decir de sus escritores, es proponer unos elementos para la educación dialógica desde el estudio de la mayéutica socrática, con el propósito de recuperar y resignificar la importancia de la pregunta y de la capacidad de preguntarse en los procesos educativos y en la vida cotidiana de la sociedad actual.

Por su parte, el documento *Pensar la pedagogía como psicagogía en el último Foucault*, presentado por Juan Emilio Ortiz Leoni, de Argentina, establece que las ideas de Michel Foucault han tenido una gran influencia en las ciencias de la educación y que los estudios acerca de la sociedad disciplinaria se han convertido en una referencia ineludible para pensar las dinámicas de la institución escolar actual, sin embargo, considera que, esa influencia a menudo se reduce a su enfoque crítico y deconstructivo, sin elaborar adecuadamente los aspectos propositivos y la influencia constructiva que puede ofrecer dicha teoría. Analiza algunos conceptos claves del pensamiento tardío de Foucault: *régimen de verdad, prácticas de sí, psicagogía y parresía con la finalidad de identificar la importancia de estos y su aplicación en la tarea educativa*.

El artículo *Educación, escritura y existencia en Miguel de Unamuno*, construido por Francisco de Jesús Ángeles Cerón, de Santiago de Querétaro, México, explica los aportes del filósofo como educador y como

escritor, en tal sentido se propone analizar dos temas fundamentales: la labor de la educación y el trabajo de escritura. El autor establece que tanto el educador como el escritor pueden enseñar abriéndose paso a través del lenguaje, ayudándose y ayudando a los otros.

Cierra esta sección, el manuscrito *Perspectiva kantiana sobre el estado y la educación*, estructurado por Agustina Ortiz Soriano del Estado, de Michoacán, México, analiza la posición que guarda la educación y el estado en la filosofía práctica de Immanuel Kant, para quien la educación se establece como la tarea esencial de la humanidad, no en vano señaló que, el hombre puede considerar como los descubrimientos más difíciles el arte del gobierno, y el arte de la educación, que es con la cual se inicia el proceso por el cual el ser humano se hace humano por la Educación. La autora considera que para que la propuesta kantiana, pueda ser impulsada desde las instituciones educativas, se requiere replantear la tarea y función no solo de los padres, sino también del Estado en la esfera educativa y orientarla según los parámetros del cosmopolitismo, enfoque que se presenta como una imperante necesidad social, y al mismo tiempo, como una labor inalienable.

En la sección miscelánea, se encuentran las siguientes contribuciones:

El artículo *Posibilidad de un constructivismo pedagógico realista*, presentado por Santiago Tomás Bellomo, de Buenos Aires, Argentina. El autor aborda la discusión acerca de la capacidad de nuestra inteligencia de acceder al conocimiento de la realidad en sí, para ello acude a Piaget quien a decir del escritor “revolucionó la historia de la psicología y la pedagogía a partir de sus descubrimientos científicos relativos al modo en que el ser humano conoce”, sin embargo, por su misma inclinación filosófica, su constructivismo pedagógico quedó fuertemente arraigado en tradiciones filosóficas inmanentistas, a punto tal que la asociación entre constructivismo pedagógico y antirrealismo constituye una suerte de lugar común y un cierto presupuesto dogmático. El autor se propone demostrar que esta asociación no constituye la única alternativa posible y más bien considera que es posible justificar el constructivismo pedagógico desde posiciones realistas, siempre y cuando se revisen algunos supuestos que la modernidad ha instalado de manera no muy crítica en los círculos educativos y filosóficos. En tal sentido, la revisión de la noción de representación, concebida según la tradición aristotélica y *aggiornada* por los aportes del constructivismo, permite abrir un camino de conciliación entre el constructivismo pedagógico y un tipo de realismo que sea a la vez robusto y plural, como sugiere Charles Taylor.

Continúa el documento *Análisis, clasificación y fundamentos filosóficos de los modelos de pensamiento crítico*, desarrollado por Angélica



María Rodríguez Ortiz, Juan Camilo Hernández Rodríguez, Ana Milena López Rúa y Valentina Cadavid Alzate, de Manizales, Colombia quienes luego del análisis de las diferentes acepciones acerca del pensamiento crítico, se proponen identificar elementos constituyentes del pensamiento crítico para clasificarlos en modelos según sus finalidades y análisis conceptual, realizado desde la filosofía analítica.

En la misma línea de la reflexión, se encuentra el documento *Uso de las paradojas como recursos didácticos que desarrollan el pensamiento crítico en los estudiantes*, estructurado por Rafael Félix Mora Ramirez, de Lima, Perú. El autor considera a las paradojas como recursos didácticos que pueden ayudar al desarrollo del pensamiento crítico del estudiante durante su formación, inicia el análisis, haciendo una aclaración de los conceptos de falacia y reducción al absurdo; a continuación analiza una lista de paradojas con el objetivo de que puedan ser utilizadas en un aula de clase, entre ellas se encuentran las paradojas de Aquiles y la Tortuga, la de Galileo, la del hotel de Hilbert, la de Tristram Shandy, la de Protágoras, etc. Cierra el documento con la explicación del aspecto afectivo y emocional que experimentan los estudiantes cuando se enfrentan a ese tipo de problemas.

Prosigue el artículo *Armando Hart y sus claves metodológicas para la enseñanza del marxismo*, elaborado por Yenisey López Cruz y Lídice Duany Destrade, de Santiago de Cuba. Las autoras resaltan los aportes de Hart como fundamental para revalorizar el pensamiento marxista, el pensamiento crítico y la capacidad para cuestionar el mundo contemporáneo. Las escritoras se proponen revelar las claves metodológicas que se identifican en el pensamiento de Hart como esenciales para la interpretación y utilización del marxismo en calidad de recurso educativo. Las claves esenciales encontradas por las autoras son el reconocimiento de la esencia anti dogmática del marxismo, el eclecticismo como instrumental teórico-metodológico para pensar y hacer praxis política, el papel determinante de la producción material, la importancia de la vida espiritual como tema esencial de la vida política, la relación entre cultura y política, y el reconocimiento del carácter relativo de todo conocimiento asociado a los procesos políticos y sociales.

Finalmente, se presenta el manuscrito *Percepción estudiantil sobre la discriminación y el racismo en la educación superior*, desarrollado por Patricia Cecilia Bravo Mancero, Tania María Guffante Naranjo y Martha Yolanda Falconí Uriarte, de Riobamba, Ecuador. Las autoras analizan la percepción estudiantil sobre discriminación y racismo en la educación superior. La pregunta que orienta el estudio es: ¿Qué percepciones tienen los estudiantes sobre la discriminación y el racismo en

el contexto universitario? Las investigadoras sostienen que el racismo es considerado una ideología que naturaliza la desigualdad y que toma como base las particularidades biológicas para establecer situaciones de diferenciación social. Las autoras consideran que los principales focos de la discriminación son: etnia, género, identidad sexual, situación socioeconómica y/o discapacidad.

Se espera que la diversidad de ideas expuestas en este volumen genere nuevos cuestionamientos y de pautas para la estructuración de propuestas y proyectos alternativos que contribuyan para el crecimiento personal y social del ser humano.

¡Gracias por ser parte de nuestro proyecto editorial!

48



Bibliografía

- AGUILAR, Floralba
2010 Percepción y meta-cognición en la educación: una mirada desde América Latina. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 8, 147-196. <https://doi.org/10.17163/soph.n8.2010.06>
- AGUILAR, Floralba
2017 Estrategias didácticas para desarrollar operaciones mentales en el sujeto que aprende. *Revista Tópos, para un debate de lo educativo*, 9. Rivera, 45-54. <https://bit.ly/3NA4on5>
- AGUILAR, Floralba
2019a Normas de publicación en Sophia. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. <https://bit.ly/3NVQCga>
- AGUILAR, Floralba
2019b Chequeo previo al envío del manuscrito. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, <https://bit.ly/44lv9Tm>
- MONDRAGÓN UNIBERTSITATEA
2017 Índices de impacto de las publicaciones. Biblioteca Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación CRAI. <https://bit.ly/3XQFQeB>
- PARODI, Marianela
2023 El Journal Citation Index (JCI) y la extensión del cálculo del Impact Factor (IF) a toda la colección principal de Web of Science (WoS): ¿hacia una mayor transparencia en la difusión de la calidad científica?, en blog Red, El aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. <https://bit.ly/3NC1K0n>

Floralba del Rocío Aguilar Gordón
Editora

HERMENÉUTICA Y TECNOLOGÍA

COMO UN DIÁLOGO SALVÍFICO PARA LA PEDAGOGÍA ACTUAL

Hermeneutics and technology as a salvific dialogue for current pedagogy

LEOPOLDO TILLERÍA-AQUEVEQUE*

Universidad Bernardo O'Higgins (UBO), Santiago de Chile, Chile

Universidad Tecnológica de Chile INACAP, Temuco, Chile

leopoldo.tilleria@inacapmail.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5630-7552>

Resumen

El escrito plantea la controversial tesis de que el diálogo entre hermenéutica y tecnología resulta decisivo para salvaguardar una pedagogía originaria y al servicio de un ciudadano libre y responsable. Para ello, se vale de la hermenéutica de la facticidad de Heidegger, como una estructura interpretativa que reordena el sentido de las nociones de técnica y tecnología hasta ahora oculto en la tradición. Se sugiere que la relación originaria entre hermenéutica y tecnología se revelaría como una relación salvífica para una pedagogía centrada no el modo de instruir al ciudadano respecto de lo que debe o no debe saber, sino en la forma primitiva y más auténtica de comprenderse a sí mismo. Una consideración más propia de la conexión entre tecnología y pedagogía, si ha de fundarse efectivamente en una hermenéutica filosófica como la heideggeriana, debiese poder ejecutar lo que pudiera llamarse “giro hermenéutico”; es decir, sería la relación fenomenológica del ser humano con la tecnología lo que determinaría el alcance, la direccionalidad y la pertinencia de cualquier enfoque educativo. Inopinadamente, se interroga si pudo ser Platón quien arrojó luz a la tarea desocultante de Heidegger de invertir los polos entre tecnología y mundo, y, por lo mismo, determinó una hermenéutica de la facticidad en la que el desocultamiento poético allanase el camino hacia una pedagogía salvífica del pensar originario.

Palabras clave

Comprensión, interpretación, pedagogía, ser, técnica, tecnología.

Forma sugerida de citar: Tillería-Aqueveque, Leopoldo (2023). *Hermenéutica y tecnología como un diálogo salvífico para la pedagogía actual*. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, pp. 51-72.

* Doctor en Filosofía por la Universidad de Chile, ha publicado decenas de artículos de filosofía en diversas revistas especializadas de Chile, Ecuador, Perú, Argentina, España, Costa Rica, México, Brasil, Colombia, Venezuela y Paraguay. Sus principales líneas de investigación son la Estética, la Ontología Contemporánea y la Filosofía de la Tecnología.

Abstract

The paper puts forward the controversial thesis that the dialogue between hermeneutics and technology is decisive to safeguard an original pedagogy at the service of a free and responsible citizen. To this end, it makes use of Heidegger's hermeneutics of facticity as an interpretative structure that reorders the meaning of the notions of technique and technology hitherto hidden in tradition. It is suggested that the original relationship between hermeneutics and technology would reveal itself as a salvific relationship for a pedagogy centered not on how to instruct the citizen as to what he should or should not know, but on the primitive and most authentic way of understanding himself. A more proper consideration of the connection between technology and pedagogy, if it is to be effectively based on a philosophical hermeneutics such as the Heideggerian one, should be able to execute what could be called a "hermeneutic turn"; that is, it would be the phenomenological relationship of the human being with technology that would determine the scope, directionality and relevance of any educational approach. Inopportunely, he wonders whether it could be Plato who shed light on Heidegger's uncovering task of inverting the poles between technology and the world, and, by the same token, determined a hermeneutics of facticity in which poetic uncovering would pave the way towards a salvific pedagogy of the original thought.

52



Keywords

Understanding, interpretation, pedagogy, being, technique, technology.

Introducción

Mal podría decirse que la pedagogía es un problema que ha emergido como un asunto socialmente visible o relevante solo en la época contemporánea. Ni siquiera en el Renacimiento, aquel periodo en que las artes y las ciencias parecen querer recobrar una parte de su ser perdido en las propias llamas de un infierno promovido por el teocentrismo medieval.

Ya Platón —particularmente en el *Menón*, aunque también en el *Protagoras* y en *La República*— plantea la pregunta fundamental sobre la pedagogía y sus rendimientos morales y políticos. Sin embargo, la preocupación del discípulo de Sócrates parece no ser en estos diálogos el propio método pedagógico, o, si se prefiere, la técnica que debe conducir la enseñanza de un cierto conocimiento, sino lisa y llanamente la respuesta a la pregunta sobre si es posible o no enseñar la virtud, esa especie de electrón divino que hizo desvivirse a los griegos. De manera que, por vía preferentemente indirecta, lo que Platón hace es, quierase o no, escrutar el mito acerca de si el actuar virtuoso puede o no aprenderse por vía teórica, o bien por la práctica, o si, por el contrario, no es en absoluto enseñable y, por lo tanto, no sería nada más y nada menos que un inefable don de los dioses.

Pues bien, hay que dejar que el propio Platón —en boca de Sócrates— dé la respuesta en el diálogo que sostiene con un dubitativo Menón:

[...] la virtud no se daría ni por naturaleza ni sería enseñable, sino que resultaría de un don divino, sin que aquellos que la reciban lo sepan, a

menos que, entre los hombres políticos, haya uno capaz de hacer políticos también a los demás (*Men.* 99e-100a).

¿Qué debería comprenderse del razonamiento final de Platón puesto casi al final del diálogo? En la interpretación de este trabajo, y poniendo en contexto metafísico la conclusión del Sócrates platónico, nada más que la idea de que la virtud efectivamente no constituye una materia enseñable (por la vía del concepto, de la técnica o de la práctica) ... a menos que surja en la ciudad esa suerte de alfarero de la conducta que tenga la capacidad de hacer virtuosos a otros hombres.

En palabras de Platón, ese hombre capaz es el político, el sabio de la ciudad que posee la técnica de hacer emerger la virtud del hombre común y tosco. Ese hombre es ni más ni menos que el pedagogo. Así, el argumento platónico acerca de la posibilidad de forjar la virtud en los hombres como una práctica social y política —seguramente la más preponderante de todas— queda supeditado a una extraña forma de entender la pedagogía, una que, parafraseando al filósofo de la Academia, requiere esencialmente de una relación de comprensibilidad mutua entre el “forjador de políticos” y el “aspirante a político”.

Transportados a la época contemporánea, se podría conjeturar que esa dimensión político-pedagógica que garantice entre educador y educando, o entre filósofo y discípulo, o entre político y aspirante, en definitiva, entre seres humanos comunes, una mínima claridad sobre el mundo, parece no ser otra que la hermenéutica, en particular, la hermenéutica al modo como la comprende Heidegger (2002), es decir, como fenomenología del *Dasein*, y, en tal sentido, como el quehacer original de la interpretación de lo propiamente originario (p. 60). Esta conexión de la observación de Platón sobre la pedagogía —como método que forja la virtud— con la necesidad de garantizar una comprensibilidad mínima entre los hombres que pondrán en práctica tal fenómeno virtuoso, es decir, con la propia hermenéutica, se topa en los tiempos actuales, sin embargo, con un espolón que suele transformarse en una barrera ontológica casi indestructible, como lúcidamente lo ha expresado el mismo Heidegger en *La pregunta por la técnica* (1954).

Tal espolón no es otro que la tecnología.

Este trabajo montado sobre una breve investigación filosófica que ha pretendido desentrañar la aún vigente pregunta por la relación entre la tecnología y la pedagogía, se enmarca, a su vez, en la necesaria tematización de la educación como uno de los aspectos esenciales del conocimiento humano. El método que se ha utilizado ha resultado ser la misma hermenéutica, la que de un modo u otro se ha convertido en el propio

objeto de indagación. Específicamente, el artículo se propone discutir en qué sentido la hermenéutica heideggeriana podría tenerse como un camino efectivo de dilucidación de un papel pedagógicamente auténtico de la tecnología, sugiriendo como hipótesis principal que el diálogo metafísico entre hermenéutica y tecnología podría constituirse en una respuesta urgente frente a los desafíos de la pedagogía actual.

En primer lugar, se abordará el sentido de la hermenéutica en el filósofo de Friburgo y se establecerá de qué forma este método permitiría hablar efectivamente de una conexión con la tecnología. Enseguida, se discutirá la hipótesis —secundaria en este trabajo— de si cabría entender a la tecnología como un bastardo de la pedagogía. La última sección desarrollará más extensamente la idea de que entre la hermenéutica heideggeriana y la tecnología no solo es posible un diálogo que pudiera llamarse salvífico para una pedagogía contemporánea, sino que, más aún, dicho diálogo resulta francamente inexcusable.



La hermenéutica de Heidegger y su ocupación tecnológica

El proyecto de *Ser y Tiempo* (1927), la obra fundamental del joven Heidegger, no es, ni mucho menos, un texto sobre la tecnología moderna. El propio pensador alemán ha dicho que se trata de una obra que rastrea una pregunta interminable que se confunde con el inicio del pensamiento del hombre griego. Contiene —no podría ser de otra forma— la pregunta fundamental que el ser humano podría llegar a hacerse: la pregunta por el ser; en particular, la pregunta por el ser del hombre.

Sin embargo, esta interrogación radical por la existencia del hombre —debe agregarse, en el mundo— parece actuar como una propedéutica para la elucidación de prácticamente la totalidad de las preguntas que el ser humano pueda llegar a formularse en su relación con las cosas.

El *Dasein*, pues, no solo se interpela a sí mismo y respecto de su sí-mismo, sino que, muy acuciosamente, se interroga al mismo tiempo por su misteriosa relación con el resto de las cosas (objetos, útiles, artefactos) del mundo. Esta acometida epistémica del *Dasein*, dice Heidegger, solo será posible a través de una hermenéutica [*Hermeneutik*] que en ningún caso debiera entenderse como aquella interpretación [*Auslegung*] que meramente toma conocimiento de lo comprendido, sino, muy por el contrario, como el aquilatamiento de las posibilidades proyectadas en el propio comprender (León, 2009, p. 272).

Lo que debe entenderse, con el Heidegger de *ST*, es que el *Dasein*, o sea, aquel ser humano que contiene en su ser una relación de ser con su ser, tiene como misión existencial el llegar a comprenderse a sí mismo desde su propia existencia. Y esta existencia, sobrellevada siempre en un mundo poblado de entes intramundanos y de otros *Dasein*, no puede ser sino una existencia desparramada en medio de la técnica, de donde el *Dasein*, que brega por su propia comprensión [*Verstehen*] en su carácter de uno más de los entes del mundo, se muestra como incapaz de dejar de ser tal *Dasein* sin eludir su proximidad ontológica con los artefactos técnicos en su modalidad existencial de estar-en-el-mundo. El *Dasein*, entonces, se mueve indefectiblemente en medio del ente técnico.

Sin embargo, lo decisivo acá es que este estar irremisiblemente, cotidianamente en mitad del entorno técnico obliga al *Dasein* no a una reflexión del tipo teórica o meramente lógica respecto de esta técnica, sino a una suerte de arremetida pragmática que precisa de una cierta orientación finalista en el marco de esta perspectiva intramundana, o, como también la llama el filósofo de Messkirch, fundamentada en el modo de ser de la ocupación [*Besorgen*].

El *Dasein* resuelve interpretar el mundo como un modo de acción técnica y no como un puro acto reflexivo de naturaleza teórica. Se trata, pues, de la pragmatización de una hermenéutica mundana muy especial que, en último término, lo que va a permitir es que el *Dasein* determine propiamente el mundo como su particular modo de vida fáctica. Esta comprensión es hermenéutica porque la piedra de toque de la consideración ontológica de esta observación del *Dasein* corresponde a su caminar por la delgada línea que separa un actuar propio de otro impropio.

En efecto, el *Dasein* se desenvuelve en su relación con los entes del mundo a partir de su búsqueda de un estado de propiedad que le ha sido esquivo desde su primer impulso vital. Como bien dice León (2009):

Quando el objeto no se ajusta al molde mental, entonces, lo que se impone es escoger otro molde que haga posible la corrección, o sea, la recta comprensión del objeto. Se podría decir que la tarea de la comprensión es siempre hermenéutica en el sentido en que presupone en todos los casos un *Vorhabe*, un conocer previo, un patrón adquirido con anticipación al acto de conocimiento de que se trata (p. 272).

De este modo, el operar del *Dasein* podría interpretarse como un cierto auto-descubrimiento. Si el *Dasein* ha llegado a este estado de impropiedad de manera ultranatural, es decir, a partir de su estado de enajenación ontológica [*ontologische Verfremdung*] o de arrojamiento, o, dicho

en otras palabras, inmerso en el pragmata de la cotidianidad, el salir de este encubrimiento vital se convierte en una tarea titánica que solo puede ser conseguida dando el paso decisivo hacia la dimensión de la propiedad; vale decir, reconstituyendo su relación con los entes intramundanos en el modo originario de una exigencia de ejecución. Como observa De la Maza (2005):

El hilo conductor de la mirada hermenéutica lo constituye lo que Heidegger llama “indicación formal” (*formale Anzeige*) [...]. La indicación formal es un concepto que no tiene un contenido material. Su modo de remitir a algo no está determinado por un conjunto de rasgos ópticos de la cosa que designa. No es un concepto susceptible de ser llenado por la presencia del objeto mentado, mediante una intuición impletiva, según la terminología de Husserl. Pero tampoco significa vaciedad completa [...]. Sólo es inteligible en los comportamientos mediante los cuales se ejerce. En la indicación formal hay un llamado a ejercer el concepto como condición del proceso hermenéutico de interpretación o de explicitación del contenido posible (p. 126).

56



Esto significa que la hermenéutica heideggeriana actuaría virtualmente como un embudo epistémico, en el sentido de que a través de ella se propiciaría la dirección ontológica por la que se mira el mundo y en la cual se definen, a su vez, los entes que aspiran a ser puestos en dicha mirada. Si hubiera que hacer una metáfora respecto de esta hermenéutica de la facticidad, la figura del caleidoscopio parecería la más acertada.

Ahora bien, el joven Heidegger designará el interpretar que hace el *Dasein* de su propia movilidad en el mundo, en principio, como una interpretación centrada en su caída. Se trataría de un movimiento orientado a vislumbrar el estado de alienación que lo afecta a él mismo, y que, por tanto, solo lo deja a las puertas de una posible autocomprensión originaria. Como lo sugiere Bedoya (2014), esta determinación categorial, que Heidegger denomina *ruina*, se presenta como una determinación cardinal en la concepción explícita de la vida:

Sin embargo, para Heidegger, este movimiento ruinante, articulado en su sentido propio, es específicamente, pese a su declarada relevancia, tan sólo un momento categorial de la facticidad [...]. Con esto, la interpretación de la ruina que se ha esbozado a lo largo de estas páginas presenta un carácter ambiguo [...], puesto que, si bien esta es un modo de ocultación inevitable, no obstante, de acuerdo con el joven profesor de Friburgo, puede ser capaz de una superación que en cierta medida depende del vivir propio (p. 106).

Conviene acá recuperar una de las líneas de análisis que sigue Heidegger respecto del *Dasein* como el ente fundamental que implica originariamente su ser-en-el-mundo. En efecto, en las lecciones del invierno de 1929/1930, conocidas como *Los conceptos fundamentales de la metafísica* (CFM), y sin abandonar la noción del *Dasein* como el ente que es determinado por la estructura del *cuidado*, esto es, como un *Dasein* ocupado de un anticiparse-a-sí, estando-ya, y en-medio-de, Heidegger se propone desarrollar una analítica del *Dasein* anclada en algo parecido a una ontología regional.

Al filósofo alemán le preocupa despejar de qué modo la ocupación, como fenómeno cardinal del *Dasein*, podría llegar a estar condicionada radicalmente por una ontología carente del impulso vitalista que determina la propia existencia [*Existenz*] del *Dasein*. Debe recordarse que en ST Heidegger (2002) ha dicho que: “Por ser el estar-en-el-mundo esencialmente cuidado, [...] ha sido posible concebir como *ocupación* [*Besorgen*] el estar en medio del ente a la mano, y como *solicitud* [*Fürsorge*] el estar con los otros, en cuanto coexistencia que comparece en el mundo” (p. 214). A pesar de esta amenaza ontológica que revestiría para la fenomenología del *Dasein* una caracterización de este estar-en-el-mundo centrada en una cierta fenomenología de lo artificial, o, para decirlo sin tapujos, de la máquina o de la pura tecnología, Heidegger no renunciará en absoluto a una filosofía del mundo como totalidad.

Dicho de otro modo, lo que hace el filósofo de la Selva Negra mediante esta hermenéutica de la facticidad es proveer al *Dasein* de una sólida formulación argumentativa que, pasando por una suerte de filtro ontológico determinado por el papel del útil (de la máquina, de la técnica o de la tecnología) en su relación mundana con el *Dasein*, corrobora no solo la idea de la estructura del cuidado como la totalidad de la constitución del *Dasein*, sino, de manera muy especial, que esta alusión a los posibles derroteros artificiales del mundo del *Dasein* implica paradójicamente la puesta en escena de la propia hermenéutica de la facticidad.

A esto se refiere León (2009) con la idea de encubrimiento originario:

Heidegger sostiene que el movimiento hermenéutico de la autointerpretación está esencialmente determinado por el hecho de que la vida fáctica se da de un modo distorsionado, pues siempre está encubriéndose a sí misma. Este encubrimiento es tan originario como la noticia que la vida originaria tiene de sí misma. No es un encubrimiento absoluto, sino una especie de desfiguración. Eso es lo que hace posible la comprensión. El problema de la hermenéutica consiste en encontrar una interpretación



que disuelva este encubrimiento originario. La hermenéutica de la facticidad comienza preguntándose por la situación hermenéutica a partir de la cual comprender el ser de la vida fáctica (pp. 274-275).

Lo que ha hecho Heidegger en esta primera etapa de su meditación filosófica —mucho antes de su radical y originaria pregunta por la técnica—, no es otra cosa que vislumbrar hermenéuticamente un amenazante horizonte en el que el *Dasein* pudiese quedar encasquillado, limitado o condenado por las propias condiciones ópticas de su existencia bajo el modo de la realidad.

Esta aclaración ha provenido precisamente de la investigación de los *CFM*, en cuyo corolario parece haber quedado plasmada la noción de diseño de la máquina. El mundo técnico y el mundo tecnológico al que el *Dasein* se ve enfrentado, y que años más tarde Heidegger denominará *Gestell*, se logra atisbar en la claridad proto-orgánica del fenómeno de lo artificial. Y esto no es de extrañar, puesto que en el mismo *ST* el filósofo de Friburgo ya advertía sobre esta imposición ontológica [*ontologische Zumutung*] venida de la propia naturaleza del *Dasein*:

La sustancialidad se convierte en la determinación fundamental del ser. Correspondiendo a este desplazamiento de la comprensión del ser, también la comprensión ontológica del *Dasein* entra en el horizonte de este concepto de ser. El *Dasein*, al igual que cualquier otro ente, también *está realmente ahí* (Heidegger, 2002, p. 222).

Tal cercanía técnico-tecnológica requiere precisamente de un marco, de un lugar en que la posible pertinencia pragmática del encuentro entre el *Dasein* y este complejo de técnicas y tecnologías (que de antemano se halla ante la mirada circunspectiva) se determine de manera propia, no por una dimensionalidad espacial, sino necesariamente por el fenómeno de la ocupación, es decir, por la antesala de la experiencia ontológica de la propiedad [*Eigentlichkeit*] del *Dasein*. Esto es, como efectividad [*Faktizität*] de la existencia. Como vislumbra López (2021): “La alternativa que muestra Heidegger frente a esto no se vincula con un retorno a una supuesta vida natural pretecnológica, sino más bien apuesta por encontrar un modo auténtico de habitar el mundo” (p. 151). Lo anterior quiere decir que nuestro filósofo se ha decidido por transformar el sentido original de la actividad hermenéutica. Esta ya no será concebida como una mera técnica o arte de interpretación de textos, sino como el corazón del existir.

Afirma Flórez (2005) respecto de este movimiento conceptual de Heidegger:

[...] el camino de la hermenéutica está trazado por la comprensión. Con Heidegger la comprensión deja de ser un método accesorio para entender lo que se presenta oscuro en un primer momento, y pasa a ser la característica fundamental del ser-en-el-mundo. La tarea de legitimación epistemológica de las ciencias del espíritu que en otro momento constituyó el punto central de la reflexión hermenéutica, pasa a un segundo plano con la concepción de la temporalidad como rasgo fundamental del *Dasein* (p. 117).

En el pensar del joven Heidegger no podría ser de otra manera. Debe recordarse que siendo el *Dasein* el ente que traduce la propia facticidad de la vida, o más acuciosamente, “[...] lo que es sólo en su *Da* y precisamente en él; en su ‘ahí’ cada vez, hoy” (Berciano, 1992, p. 437), la investigación heideggeriana, si de verdad pretende comprender la esfera de la vivencia en su carácter intencional, no puede replicar el método deductivo circular de la tradición, ni siquiera el modelo fenomenológico de su maestro Husserl.

La hermenéutica de la facticidad de Heidegger, tal como se ha re-frendado, deberá ser un método caracterizado por las mismas determinaciones existenciales que afectan a la fenomenología del *Dasein*. Y no podría ser de otro modo, pretendiendo, como afirma el pensador germano, que el método de develamiento de la ontología del *Dasein* obligadamente debe ser conducido por el propio modo de ser de esta interpretación.

Advierte Ledesma (2021):

La fenomenología muestra que la vida no sólo se desenvuelve en la forma de una intuición de objetos reales (percepción), imaginarios (fantasía), ideales (juicio), etc., sino también, como Husserl mostró, en la forma de intuiciones de las categorías de dichos objetos [*kategoriale Anschauung*] y, como Heidegger añade, al modo de una intuición del sentido de la relación entre la vida y la objetualidad (vivida / experimentada) y de la vida consigo misma, dicho de otra forma, al modo de una intuición del sentido reflejado en la vivencia, intuición a la que llama *intuición hermenéutica* [*hermeneutische Intuition*] (p. 247).

Otra forma de entender esta intrincada maniobra del propio *Dasein* es corroborar que este comprende solo lo que previamente ya ha comprendido, resultando de esto una necesaria circularidad, puesto que el comprender mismo es esencial al *Dasein*, vale decir, se manifiesta como una estructura existencial del ser del “ahí” [*Da*] (Polo, 2001, p. 82).

Esta actividad radicalmente interpretativa del *Dasein*, mostrada por la analítica de *ST*, pone en liza la continuidad que el filósofo teutón le imprimirá a lo que pudiera entenderse como una cierta fenomenología

de la técnica, dimensión extrañamente no discutida por los estudiosos del joven Heidegger. Es más, toda la meditación totalizante respecto de los alcances, amenazas e impactos del *Gestell*, afloran o se justifican ontológicamente gracias a esta suerte de clivaje en la hermenéutica de la facticidad, que representa la posibilidad de una aprehensión distorsionada del horizonte del *Dasein*. En tal dirección, planteará León (2009):

Heidegger sostiene que el movimiento hermenéutico de la autointerpretación está esencialmente determinado por el hecho de que la vida fáctica se da de un modo distorsionado, pues siempre está encubriéndose a sí misma. [...] No es un encubrimiento absoluto, sino una especie de desfiguración. [...] El problema de la hermenéutica consiste en encontrar una interpretación que disuelva este encubrimiento originario (pp. 274-275).

60



O como propone la filósofa Rivero Weber (2001), en cuanto a que interpretar hermenéuticamente el mundo sería en Heidegger nada más y nada menos que tener una cierta intimidación con él: “*Comprendemos* por el solo hecho de ser en el mundo: *comprendemos* porque nuestra forma de ser en el mundo, nuestra estancia en el mundo, consiste en eso: en comprender el mundo en que vivimos de una manera pre-teórica” (p. 91).

Se exponía recién que el camino hacia el análisis absoluto del *Gestell* era posible solo en la medida en que la hermenéutica de Heidegger dispusiera de una nueva forma de ver, comprender y ser en el mundo. El argumento, desde luego, es ontológico, y tiene que ver con la forma en que este peligro, que finalmente representará en el Heidegger tardío la esencia de la técnica (en su tan discutida frase), adopta paradójicamente, en concordancia con los atributos ontológicos del *Dasein*, una estructura unitaria de “ser en el mundo”. De esto se sigue que lo nuevo en Heidegger “[...] consiste en ver al ser que somos como un ser que se encuentra ya en una conexión ontológica básica con el mundo, la cual garantiza un cierto contacto epistemológico con el mismo” (Rivero Weber, 2001, p. 92).

Así pues, el análisis hermenéutico transformará literalmente no solo la forma de estar en el mundo del *Dasein*, sino sobre todo su manera de conocerlo. Este se ve obligado a convivir con las determinaciones técnico-tecnológicas de la Globalización. Tal idea de rebasamiento de lo técnico-tecnológico es designada por Heidegger como *Gestell*, una suerte de mentalidad estructurante —se diría mejor, claustrofóbica— que no le permite al *Dasein* ser libre en el modo de acceder a la originalidad del ser. La comprensión del mundo como *Gestell* lo limita, lo encasilla precisamente en sus potencialidades tecnológicas [*technologisches Potenzial*]. En efecto:

El dispositivo lo que hace es situar a la máquina en dis-posición de hacer cosas [...] es un sistema que está preparado para generar determinadas respuestas ante determinados inputs. Esa relación entre entradas y salidas halla su fundamento en la dis-posición. Pero, a su vez, el dispositivo también nos dis-pone a nosotros a establecer una y solo una relación concreta con él (Luna Alcoba, 2003, p. 60).

De modo que el *Gestell*, o sea, el panorama de un mundo automatizado por fuerzas calculadoras, resulta ser primitivamente la esencia de la técnica. Lo que resta ahora, pues, es determinar en qué sentido tal estructura técnico-tecnológica podría ser considerada un dios o un demonio. Esta ambivalencia ontoteológica pareciera poder resolverse en la noción de bastardo.

La tecnología como un bastardo de la pedagogía

Si la tecnología pudiera ser entendida, dentro de las numerosas definiciones posibles, como la ciencia de lo artificial, esto es, como un producto del ser humano ideado con la intención de actuar en su realidad y de modificarla según sus necesidades e intereses (García-Córdoba, 2010, p. 16), entonces, un enfoque que conciba a la tecnología como un dispositivo subordinado a un determinado enfoque pedagógico resultará, por decir lo menos, ingenuo.

Lo que se debe confrontar, o, mejor dicho, desmitificar, es justamente aquella versión que establece, muy en relación con los desafíos, problemas e impactos provocados por el COVID-19 en las estructuras educacionales de todo el mundo, que las estrategias pedagógicas acertaron o fracasaron según el modo en que la tecnología fue implementada en sus respectivas plataformas o repositorios, más allá del enfoque o modelo educacional con que ello hubiese ocurrido.

Si se retoma a Heidegger, pero muy particularmente su perspectiva del modo técnico-tecnológico al que el *Dasein* se enfrenta en la modernidad —rastros que, como se ha dicho, es fácil seguir en su texto *La pregunta por la técnica*—, se cae en la cuenta de que difícilmente lo que se denomina tecnología pudiese, conforme a la hipótesis secundaria que titula esta sección, considerarse un bastardo de la pedagogía en un sentido más general o inclusive platónico. Y esto, por mucho que se insista en señalar, como lo hace Amengual (2001), que epistémicamente la pedagogía correspondería a una disciplina que tiene como propósito especificar determinadas técnicas o tecnologías con miras a los fines de la educación:



Sin duda las nuevas tecnologías son obras tecnológicas y como tales, son sistemas cognoscitivos que dan fundamento para la construcción de instrumentos físicos o herramientas y para la elaboración de procesos intelectuales para el uso de dichas herramientas. Hay que distinguir pues los instrumentos físicos, de los sistemas de conocimiento que dan fundamento para su construcción y uso (p. 8).

Gómez (2008) va mucho más allá todavía, pudiera decirse, en una idea anacrónica de tecnología, sugiriendo la preparación de una suerte de arsenal tecnológico que fortalezca u optimice un concepto ortodoxo de proceso de enseñanza-aprendizaje:

Todas estas apreciaciones [...] evidencian la necesidad de una capacitación permanente y continua, [...] sobre el apoyo de los medios tecnológicos en el desarrollo de sus actividades educativas en las que, se vuelve necesario, formar a los usuarios de estos medios [...]. (p. 79).



Por último, se presentan enfoques en los que la tecnología, como Tecnología Educativa, formaría una disciplina por sí misma, prácticamente sin fronteras, ni desde el punto de vista paradigmático ni desde el interdisciplinario, precisamente con miras al rol centrado en la innovación, o al menos con una consideración preponderante de este concepto, tan en boga en las universidades que interactúan en plena era digital.

Es lo que puede inferirse de la observación de Prendes (2018):

[...] el análisis de la innovación educativa apoyada en tecnologías nos dibuja un espacio de aplicación práctica de la Tecnología Educativa que no tiene fronteras, un contexto en el cual la Tecnología Educativa sustenta su acción práctica y que en los últimos años aparece muy ligada a los desarrollos de la telemática, la informática, las tecnologías digitales y las redes. La Tecnología Educativa ha de ser vista como una disciplina integradora de conocimientos que sirven para sustentar procesos reales de innovación con tecnologías en cualquier nivel de la enseñanza y en relación a contextos formales, no formales e informales (p. 8).

Empero, una consideración más propia de la conexión entre tecnología y pedagogía, si ha de fundarse efectivamente en una hermenéutica filosófica como la heideggeriana, y no en una de carácter religioso o filológico, debiese aspirar a ejecutar lo que un poco abusivamente pudiera llamarse “giro hermenéutico”, en cuanto a que sería la relación fenomenológica del ser humano con la tecnología (con el útil técnico o tecnológico disponible en el ámbito de lo inmediatamente a la mano en la circunspección) lo que epistémicamente parece determinar el alcance, la direccionalidad y la pertinencia de cualquier enfoque educativo.

Ahora, si se sigue uno de los tratados modernos más reconocidos en el ámbito de la filosofía de la educación, como es el texto *Pedagogía* (1803) de Immanuel Kant, se constata en él un verdadero sistema de la educación y de la forma de alcanzarla. Fiel a su propósito de proveer irrestrictamente una suerte de arquitectónica para cada uno de los problemas que aquejan a la razón (sea esta política, histórica, práctico-moral, religiosa, estético-teleológica, gnoseológica o jurídica), Kant no duda en proponer un esquema que englobe en detalle las prescripciones que el hombre moderno debe aplicar casi de un modo catequístico, desde luego, bajo el control del Estado y sus leyes, pero sobre todo bajo el imperativo de la libertad y de la voluntad individual.

Tal sinópsis es la siguiente:

A) *La cultura general de las facultades del espíritu*, diferente de la especial. Tiene por objeto la habilidad y el perfeccionamiento; no enseña en particular al alumno, sino que fortifica las facultades de su espíritu. Es: a) *o física*, dentro de lo que todo descansa en el ejercicio y en la disciplina [...].

b) *o moral*, no se apoya en la disciplina, sino en máximas. [...] Ha de comprender siempre el fundamento y la derivación de los actos por la idea del deber.

B) *La cultura particular de las facultades del espíritu*. A ella pertenece la cultura de las facultades del conocimiento, de los sentidos, de la imaginación, de la memoria, de la atención y del ingenio, en lo que concierne a las *facultades inferiores* del entendimiento [...] (Kant, 1803, p. 17).

Vista de esta manera, la educación sería en la arquitectónica kantiana un engranaje que permitirá a la sociedad alcanzar empíricamente su finalidad, en la medida en que la totalidad del individuo sea preparado e instruido cabalmente, aun cuando para el filósofo regionmontano la educación constituya el problema más grande y difícil que pueda ser propuesto al hombre (Kant, 1803, p. 3). Y aquí viene una pregunta que debería poder responderse, si lo que se desea es justamente argumentar que la tecnología no podría ser el hijo bastardo de la pedagogía, sencillamente porque a partir de una recepción hermenéutica la tecnología, la técnica o la techno-ciencia son, a decir verdad, dispositivos epistémicos de un alcance universal y no aplicaciones artefactuales al servicio de un determinado currículo educacional.

De hecho, y siguiendo la postura de Kant en torno a la idea de pedagogía, es la propia educación, contrariamente a cómo pudiera haberse supuesto, la que es definida como una técnica y no como aquel modelo llamado a resolver dogmática o políticamente los problemas culturales de

una determinada sociedad o de una parte o élite de ella. Así lo expone el mismo Kant (1803):

La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin [...]. Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas (p. 3).

Así que lo razonable es volver a Platón. En efecto, si uno repasa sus comentarios acerca del papel de la pedagogía en la formación de las personas, puede notarse que tanto en él como en Kant de lo que se trata, a fin de cuentas, es de forjar un ciudadano virtuoso —en palabras del filósofo griego— o un ciudadano responsable —en palabras del filósofo prusiano—. En ambos, además, la educación es considerada coincidentemente una *techné*, un arte al servicio de un bien superior, que no es otro que la consolidación de un Estado de buenos y ejemplares ciudadanos.

La virtud o la responsabilidad, pues, pasan a convertirse desde la perspectiva de ambos pensadores en el *télos* de la educación, de una educación que inopinadamente queda convertida en un modelo de *techné* para el resto de las actividades que pretenden el cultivo de la mentalidad de un ciudadano libre y virtuoso. Así, la educación sería para Platón, y siguiendo a Ballén (2010), una propedéutica para la conversión del ser humano en un ciudadano justo y apto tanto para gobernar como para ser gobernado:

Para el pensador ateniense, la educación no es una formación cualquiera sino aquella que prepara al hombre desde su más tierna infancia para la virtud, la que lo hace deseoso y amante de convertirse en un buen ciudadano, que sabe gobernar y ser gobernado con justicia (p. 53).

En otras palabras, la educación en Platón introduce en el ser humano un modo de vida superior mediante el conocimiento y la práctica de la virtud, que en su grado sumo corresponderá al acceso a la idea de Bien. La buena ciudadanía en el filósofo griego parece ser, en primer lugar, el conocimiento racional de lo que significa ser un buen ciudadano.

Retomando la perspectiva del último Heidegger en relación con el peligro que representa el *Gestell* como “falso desocultamiento” (del ser) —o, en palabras de Amaya (2015), como almacén con diversas funcionalidades que permite ordenar, mostrar, ser soporte de algo, ser funcional, poner orden, encajar, reunir diversos elementos (p. 60)— puede sostenerse que en modo alguno el mundo de la tecnología podría quedar siquiera



alojado en los avatares de ciertos modelos educativos. Al contrario, es el mismo concepto de educación o de pedagogía, de ese espacio dedicado a la forja de valores ciudadanos en el hombre libre y contemporáneo, el que parece quedar atrapado en esta estructura del “pensar calculante” (Ulloa, 2018, p. 11).

Vale la pena, pues, recurrir a la siguiente observación de Hernández (2020):

Basta con mirar diversas situaciones del mundo contemporáneo para reafirmar la tesis de Heidegger: la globalización, la educación, las guerras, el flujo de información, el entretenimiento, la profesionalización, la publicidad, las campañas políticas, etc. actualmente están fuertemente influenciadas por la tecnología de forma tal que pretender renunciar a ella no solo sería un disparate, sino algo sencillamente imposible (p. 44).

Enseguida, se verá que la llave que permitiría abrirse paso a través de este armatoste tecnológico o pensar calculante no sería sino el propio pensar meditativo atisbado por Heidegger.



Hermenéutica de la facticidad y tecnología como posibilidad de un diálogo salvífico para la pedagogía actual

Debe partirse de la oscuridad. En su célebre diálogo *La República*, Platón se vale de la alegoría de la caverna para ilustrar a sus discípulos sobre lo que es exactamente la técnica de la educación.

Como se sabe, en esta historia se relata la encarnizada lucha entre la *doxa* y la *episteme*, entre la oscuridad y la luz, entre la ignorancia y el conocimiento; finalmente, entre nuestros demonios (las apariencias) y nuestros dioses (las esencias). Sin embargo, sería un error afirmar que el propósito de la Academia de Platón era simplemente el fortalecimiento (gimnástico, retórico, musical, lógico, matemático) de los escogidos o aceptados.

La filosofía educativa de Platón era descarnadamente política. Debía enfrentarse al fantasma de la pseudo-educación de los sofistas y, por lo mismo, mostrarse como profundamente reformadora de todos aquellos vicios que alejaban al ciudadano de Atenas de otros fines superiores o, derechamente, que lo acercaban a una irreversible corrupción.

En palabras de Valiente (2015):

Considerar la educación como instrumento transformador y cambiante del pensamiento humano, pudo haber sido uno de los motivos que llevó a Platón a proponer una reforma de la misma en la Atenas antigua,

como única salida o medicina para la recuperación de un Estado en decadencia y corrompido, apoyado en ideales democráticos que sólo reflejaban la división y latente enfermedad ético-política de sus ciudadanos [...]. El modelo pedagógico platónico lo que busca es la armonía del alma humana mediante una férrea educación ético-política; [...] que cada parte que la compone adquiera de la mejor forma la virtud que por naturaleza le corresponde (p. 42).

Este comentario penetra justo en el corazón de la teoría pedagógica de Platón. Pone de relieve el asunto de la armonía del alma en relación con un cuerpo que se mueve en medio de las vicisitudes del mundo político. El alma, de esta forma, sería una especie de timón que contrastaría los estertores del órgano físico, gobernado por pulsiones y sensaciones de la más diversa índole. La brújula de este timón —análogamente, el GPS de esta plasticidad que requiere el alma para conducirse por el camino virtuoso al *zôion politikón*— no puede ser más que la pedagogía como técnica, como llave maestra para el acceso a las virtudes humanas. O como lo señala Aguilar (2011):

[...] es preciso afirmar que el fundamento último de la educación y de la tecnología radica exclusivamente en el hombre, pues no podemos hablar de educación, ni de tecnología sin un sujeto histórico social situado en un contexto en el que piensa, genera, transforma, construye y actúa (p. 134).

En el marco de la hermenéutica de la facticidad, la caverna de Platón guarda similitudes notables con la estructura calculante del *Gestell* heideggeriano. Si bien ambas ideas responden a configuraciones ontológicas muy distintas —ambas, coincidentemente, con la presencia de un halo divino debatido hasta la saciedad por los comentaristas—, debe convenirse que la posibilidad de que el *Gestell* actúe como una especie de caverna tecnológica respecto de las decisiones más auténticas del *Dasein*, deja de aparecer como una simple analogía para convertirse en una anticipación de un desocultamiento más primitivo y originario.

Pareciera que solo afanándose en salir de la caverna tecnológica en la que lo tiene acorralado el *Gestell*, es posible que el *Dasein* se encamine hacia una acción educativa primigeniamente libre y responsable, o, si se quiere, más en sintonía con la verdad del ser. Por ello, asevera Rivero Weber (2001): “Cuando Heidegger habla de atender al llamado del ser se refiere al hecho de que no podemos comprender lo que significa que exista algo —y no simplemente que no exista nada— si no nos detenemos ante ciertas cuestiones fundamentales” (p. 95). Es decir, por no detenernos en ellas, hemos llegado a relacionarnos con el mundo profanamente.



A la larga, el hábitat tecnológico no es en realidad el mundo del artefacto o del mero ente tecnológico. La expresión “mundo de la tecnología” tiene su núcleo en el vocablo “mundo”, en el sentido de que lo que define el camino del *Dasein* o del hombre encadenado en la caverna platónica no es sino el pensamiento meditativo capaz de desentrañar la trama y la amenaza del *Gestell*, manteniendo como anclas de esta meditación la libertad y la luz, palabras extremadamente caras a Kant y a Platón, según se ha visto.

Al respecto, el propio Heidegger (1983) dice en *La pregunta por la técnica*:

La libertad gobierna lo libre en el sentido de lo iluminado, esto, es, de lo desocultado. El acontecimiento del desocultar, esto es, de la verdad, es lo que está en el más próximo e íntimo parentesco con la libertad. Todo desocultar pertenece a un albergar y velar (pp. 93-94).

Y las similitudes siguen. ¿En qué sentido? No, naturalmente, en el de hacer equivalentes las ontologías o gnoseologías de uno u otro pensador, tarea incompatible con los propios postulados de la hermenéutica de la facticidad, sino resueltamente en el de desvelar una dimensión del ser humano que hasta ahora había permanecido extrañamente oculta en el acontecer del propio *Dasein*. Esta dimensión o cesura del hombre contemporáneo es, desde luego, la del deber o, si se prefiere, el angustiante mundo de la ética.

Una lectura atenta de *La República* permite advertir que la intención educativa de Platón no es otra que la de representar la importancia de la formación para la subsistencia del Estado. Hay algo parecido a un imperativo destinado a que el ciudadano permanentemente aquilate el modo de educación con el que está moldeando a su linaje (una buena analogía sería la del herrero cojo Hefesto). Este mandato es a no dejarse llevar por el común, por el azar o por la simple modorra instruccional. En la nomenclatura de Heidegger se diría por la habladuría [*Gerede*]. Se lee en *La República*:

En primer lugar y de manera principal, el dios ordena a los gobernantes que de nada sean tan buenos guardianes y nada vigilen tan intensamente como aquel metal que se mezcla en la composición de las almas de sus hijos [...]. Y si de éstos [de sus propios hijos], a su vez, nace alguno con mezcla de oro, o plata, tras tasar su valor, los ascenderán entre los guardianes o los guardias, respectivamente, con la idea de que existe un oráculo según el cual el Estado sucumbirá cuando lo custodie un guardián de hierro o de bronce (*Rep.* 415 b-c).



Custodia, guardián, oráculo... ¿No son estos conceptos fundamentales de *La pregunta por la técnica*? ¿No es el mismo Heidegger, acaso, el que interpela provocadoramente al lector sobre el final de este texto con la siguiente sentencia?: “Pues, éste [el desocultar] permite al hombre intuir la más elevada dignidad de su esencia e ingresar en ella” (Heidegger, 1983, p. 102). Y más adelante: “Sin embargo, ¿qué nos ayuda la mirada a la constelación de la verdad? Miramos el peligro y vimos el crecimiento de lo salvador” (Heidegger, 1983, p. 104).

La respuesta para ser indubitablemente sí. Aunque sin querer platonizar a Heidegger, resulta inaceptable eludir las concomitancias interpretativas de ambos filósofos respecto del valor final de una posible hermenéutica del destino como camino no cumplido del *Dasein*.

No es el modo tecnológico del *Dasein*, ni siquiera su condición de yecto en medio del ente tecnológico, lo que avisa de la confluencia interpretativa entre Heidegger y Platón. Incluso más allá de eso, lo que a la postre interesa es corroborar en qué medida una interpretación “fuerte” del *Gestell* como modo hegemónico de la razón técnica por sobre la meditación desocultante permitiría, *noles volens*, acceder al mismo tiempo a una posible recepción de una esencia de la técnica más allá del mero cálculo o de la mera educación inculcadora.

La respuesta, esperablemente conectada con el filósofo de Atenas, la entrega Heidegger (1983) en las últimas páginas de su libro sobre la técnica: “Lo poético trae a lo verdadero al brillo de lo que Platón llama en el ‘Fedro’ τὸ ἐκφανέστατον, lo que más puramente resplandece. Lo poético trasesencia [durch-wessen = traspasa] a todo arte, a todo desocultamiento de lo esente en lo bello” (p. 106).

¿Es posible que lo poético, aquello que originariamente, dice Heidegger, parece estar destinado a la salvación de la primitiva maniobra del desocultamiento del ser, sea también el ámbito en el que la tecnología (el “corredor de la muerte” del *Gestell*) mantenga una relación misteriosamente verdadera con el ser, y, por lo mismo, con la esencia del hombre?

¿Pudo ser Platón el pensador que arrojó luz a la tarea desocultante de Heidegger de invertir los polos entre tecnología y mundo, y por lo mismo, determinó una hermenéutica de la facticidad en la que el desocultamiento poético allanara el camino hacia una pedagogía salvífica del pensar originario.

Por ahora, es dable atenerse a las propias posibilidades de las que está provisto el *Dasein* de desentrañar su mundo circundante, o como lo plantea Heidegger con tanta precisión en el § 32 de *ST*, de remitirse a la interpretación [*Auslegung*], entendida como la posibilidad de desarrollo



propia del proyectarse del comprender. Hermenéuticamente, entonces, y tal como lo observa Ávila (2016):

En el comprender originario, el *Dasein* “sabe” lo que pasa con su poder-ser y reconoce sus posibilidades (ST §31). “El carácter proyectivo del comprender constituye la aperturidad del ahí del estar-en-el-mundo como el ahí de un poder-ser” (ST §31, pp. 169). Y en cuanto comprende, proyecta su ser hacia las posibilidades (ST §32). En este sentido, “el *Dasein* puede llegar a comprenderse inmediata y regularmente a partir de su mundo” (ST §26, p.149) (pp. 100-101).

Así, entonces, podría conjeturarse que esta comprensión inmediata del *Dasein* por sí mismo, a partir de su mundo, es imposible siquiera de concebirse sin la triple condición del preguntar solicitante. Y, de esta laya, el camino de la pre-comprensión a la comprensión (la dirección originaria del círculo hermenéutico) no reflejaría sino el trayecto originario de la oscuridad a la luz, del ente al ser del ente, del *Gestell* al pensar desocultante.



Conclusiones

- Fundamentados en la estructura de la hermenéutica de la facticidad, vale decir, en la reformulación radical de la ontología realizada por el primer Heidegger, se llega a una comprensión más originaria de la relación fáctico-histórica entre mundo y tecnología. En efecto, pareciera que el papel que cada uno de estos conceptos juega en la *Lebensphilosophie* de Heidegger hace girar el propio mundo de la vida del *Dasein*, en el sentido de que el fenómeno tecnológico, fundado en la tensión ontológica desplegada por el *Gestell*, se impone no como un puro y simple ente tecnológico, sino como un modo de convertibilidad ontológica del propio *Dasein*.
- El hecho de que la misma hermenéutica se revele como el modo más palmario de acceso a la facticidad, muestra que las posibilidades de la fenomenología como ontología podrían determinar el fenómeno de la formación del *Dasein* anclado en la relación primitiva de este con el *Gestell*, y, de paso, destinado al acontecimiento apropiador de lo esente de la verdad.
- La pedagogía, como acto intrínsecamente formador, y a partir del razonamiento de Platón en cuanto a la necesaria vinculación que debiera existir entre conocimiento, resguardo y modelo en la tarea universal de la formación de un ciudadano

virtuoso, queda convertida en una virtual técnica al servicio de una ciudadanía libre y responsable.

- Los paradigmas, enfoques o modelos educacionales, cualesquiera que estos sean o pretendan ser, deben entenderse como una secuela de una determinada forma de estar en el mundo, la que —el Heidegger tardío nos anticipa— tiene su precuela en el posible esclarecimiento de la esencia de la técnica en la conciencia del hombre moderno.
- La relación originaria entre hermenéutica y tecnología —con un guiño ontológico a Platón y un guiño epistémico-político a Kant— se ha revelado inopinadamente como una relación salvífica para una pedagogía centrada no el modo de instruir al ciudadano respecto de lo que debe o no debe saber, sino en la forma primitiva y más auténtica de comprenderse a sí mismo.

70



Bibliografía

- AGUILAR, Floralba
2011 Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 11, 123-174. <https://bit.ly/42SYrYa>
- AMAYA, Ulises Salomón
2015 La esencia de la Técnica (Das Ge-stell) como un habitar (Whonen). *Teoría y Praxis*, 27, 49-68. <https://doi.org/10.5377/typ.v0i27.2849>
- AMENGUAL, Atavila
2001 Tecnología y Pedagogía. *Calidad en la Educación*, 15, 1-9. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n15.457>
- ÁVILA, Liliana
2016 El Dasein y la formación. Una mirada en clave heideggeriana. En C. Guevara (ed), *La formación y la constitución del ser* (pp. 93-107). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- BALLÉN, Rafael
2010 La pedagogía en los Diálogos de Platón. *Revista Diálogos de Saberes*, 33, 35-54. <https://bit.ly/3pbyvJF>
- BEDOYA, Carlos
2014 Ruina y recuperación de la vida: La hermenéutica en el joven Heidegger. *Universitas Philosophica*, 31(62), 95-112. <https://bit.ly/3PnycZ>
- BERCIANO, Modesto
1992 ¿Qué es realmente el «Dasein» en la filosofía de Heidegger? *Thémata*, 10, 435-450. <https://bit.ly/3NGiGUG>
- DE LA MAZA, Luis
2005 Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y Vida*, XLVI, 122-138. <https://bit.ly/43Sk2Br>

- FLÓREZ, Laura
2005 La comprensión hermenéutica y el camino de la fenomenología en *Ser y tiempo* de M. Heidegger. *Versiones* (5), 11-122. <https://bit.ly/3Pr7Cff>
- GARCÍA-CÓRDOBA, Fernando
2010 La tecnología. Su conceptualización y algunas reflexiones con respecto a sus efectos. *Metodología de la Ciencia. Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, 2(1), 13-28. <https://bit.ly/42T152r>
- GÓMEZ, Gisselle
2008 El uso de la tecnología de la información y la comunicación y el diseño curricular. *Revista Educación*, 32(1), 77-97. <https://doi.org/10.15517/revedu.v32i1.525>
- HEIDEGGER, Martin
1983 *Ciencia y Técnica*. Santiago: Universitaria.
- HEIDEGGER, Martin
2002 *Ser y Tiempo*. Santiago: Universitaria.
- HERNÁNDEZ, Juan Camilo
2020 La necesidad de la técnica desde la metafísica y la ética. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 28, 44-65. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.01>
- KANT, Immanuel
1803 *Pedagogía*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. <https://bit.ly/42UHsEE>
- LEDESMA, Álvaro
2021 El método hermenéutico-fenomenológico de Martin Heidegger y la posibilidad de una investigación filosófica independiente. *Studia Heideggeriana*, X, 245-262. <https://doi.org/10.46605/sh.vol10.2021.115>
- LEÓN, Eduardo
2009 El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger. *Polis*, 8(22), 267-283. <https://bit.ly/42QJiXf>
- LÓPEZ, Luis
2021 Reflexiones sobre el problema de la verdad, la ciencia y la tecnología y sus implicaciones en el campo educativo. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 31, 137-164. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.05>
- LUNA ALCOBA, Manuel
2003 *Ensayos de Tecnódicea sobre la bondad de la ciencia, la libertad del mercado y el origen de la máquina*. Google Libros.
- PLATÓN
2000 *Diálogos II*. Madrid: Gredos.
- PLATÓN
2000 *Diálogos IV*. Madrid: Gredos.
- POLO, Miguel Ángel
2001 La hermenéutica ontológica de Gianni Vattimo. *Escritura y Pensamiento*, IV, 7, 75-97. <https://doi.org/10.15381/escrypensam.v4i7.7542>
- PRENDES, María Paz
2018 La Tecnología Educativa en la Pedagogía del siglo XXI: una visión en 3D. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 4, 6-16. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2018/335131>

RIVERO WEBER, Paulina

2001 Apuntes para la comprensión de la hermenéutica en Heidegger. *Theoría*, 11-12. <https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.2001.11-12.271>

ULLOA, Israel

2018 Heidegger: El pensar calculante por sobre el pensar meditativo. [Seminario de Grado]. Universidad de Chile. <https://bit.ly/3qUaKWS>

VALIENTE, Aurelis

2015 *Análisis de la propuesta educativa de Platón como fundamento para la construcción de un Estado justo*. Universidad de Cartagena. <https://bit.ly/3JnvEUv>

Fecha de recepción de documento: 29 de diciembre de 2022

Fecha de revisión de documento: 20 de enero de 2023

Fecha de aprobación de documento: 25 de mayo de 2023

Fecha de publicación de documento: 15 de julio de 2023



APORTES DE LA MAYÉUTICA SOCRÁTICA A LA EDUCACIÓN DIALÓGICA

Contributions of Socratic maieutics to dialogical education

CARLOS ALBERTO VARGAS GONZÁLEZ*
Universidad de Medellín, Medellín, Colombia
cavargas@udemedellin.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-9746-6058>

DORA PATRICIA QUINTERO CARVAJAL**
Universidad de Medellín, Medellín, Colombia
dpquintero@udemedellin.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-5633-2424>

Resumen

La educación tiene una vasta historia que la ha hecho transitar por diferentes posturas epistemológicas, pragmáticas y ontológicas, situación que ha enriquecido su acervo teórico y práctico. La filosofía es, entre otras, una de las ciencias en las que se ha apoyado la educación para reflexionar sobre su ser y su hacer. Especialmente, uno de estos sustentos actuales es el pensamiento filosófico sobre el diálogo, que ha ayudado a fortalecer la corriente de la educación dialógica tanto desde su aporte como desde su crítica, aspectos inherentes a la reflexión filosófica. Sin embargo, es evidente que esta corriente de la educación no ha considerado lo suficiente la postura de la mayéutica socrática en su reflexión. Por ello, este artículo tiene como objetivo proponer unos elementos a la educación dialógica desde el estudio de la mayéutica socrática, para lo cual se utiliza una metodología de enfoque cualitativo y de corte hermenéutico. Los principales resultados de la investigación muestran que la educación dialógica amplía su horizonte desde los supuestos socráticos de la mayéutica en dos aspectos particulares: en primer lugar, la mayéutica invita a recuperar la pregunta y la capacidad de preguntarse, y, en segundo lugar, demuestra que el conocimiento para ser significativo debe ser una conquista y un descubrimiento del propio estudiante mediado por el diálogo consigo mismo, con los otros y con lo otro.

Palabras clave

Mayéutica, Sócrates, diálogo, educación dialógica, verdad, pregunta.

Forma sugerida de citar: Vargas González, Carlos Alberto & Quintero Carvajal, Dora Patricia (2023). Aportes de la mayéutica socrática a la educación dialógica. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, pp. 73-96.

* Doctor en Filosofía, Magíster en Administración, Contador Público y Teólogo. Es profesor investigador del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Medellín y miembro del grupo de investigaciones contables y gestión pública.

** Magíster en Finanzas, Especialista en Gestión Tributaria, Contadora Pública, Administradora de Negocios. Es profesora investigadora del programa de Contaduría Pública de la Universidad de Medellín y miembro del grupo de investigaciones contables y gestión pública.

Abstract

Education has a vast history that has made it go through different epistemological, pragmatic, and ontological positions, which has enriched his theoretical and practical heritage. Philosophy is, among others, one of the sciences in which education has been supported to think on their being and doing. Especially, one of these currents basis is the philosophical thought on dialogue, that has helped to strengthen the trend of dialogical education both from its contribution and from its criticism, aspects inherent to philosophical reflection. However, it is evident that this trend of education has not sufficiently considered the position of Socratic maieutic in its reflection. For this reason, this article aims to propose some elements for dialogical education from the study of

Socratic maieutic, for which a qualitative approach and hermeneutic methodology is used. The main results of the research show that dialogical education broadens its horizon from the Socratic assumptions of maieutic in two aspects: in the first place, maieutic invites to recover the question and the ability to ask oneself, and, secondly, it demonstrates that knowledge, to be significant, must be a conquest and discovery of the student himself mediated by dialogue with himself, with others and with the other.

Keywords

Maieutics, Socrates, dialogue dialogical education, truth, question.

74



Introducción

La educación es una ciencia tan antigua como el ser humano, y de ahí que cuente con diversas perspectivas en diferentes épocas para lograr su razón de ser. En efecto, la educación está continuamente apoyándose en otras ciencias llevándolas al campo del proceso de enseñanza y aprendizaje, situación que ha enriquecido su acervo teórico y práctico.

Uno de los horizontes de los cuales se ha nutrido la reflexión educativa es, sin lugar a duda, el del diálogo, una postura amplia histórica y epistemológicamente, pues es un tema de interés desde diferentes aristas del pensamiento como la sicología (Vygotsky, 1993) y la filosofía (Buber, 1977; Gadamer, 1998; Habermas, 1992; 1999; Rawls, 2006; Taylor, 1993), por citar unos ejemplos. Particularmente, desde la filosofía es clásico el modo de escribir de Platón, quien lo hizo muchas veces a través de diálogos, donde uno de sus principales personajes más resaltado fue Sócrates. Actualmente, desde el punto de vista filosófico, existen tres tendencias en torno a la teoría del diálogo, que son la ética dialógica, la tradición fenomenológica y la tradición hermenéutica (Velasco y Alonso, 2009).

La educación se ha beneficiado de estas diferentes corrientes de la filosofía en lo que tiene que ver con la reflexión dialógica. Sin embargo, en la educación dialógica no se le ha prestado la suficiente atención a la mayéutica socrática. Lo anterior no significa que el “método” socrático esté totalmente caído en el olvido en el proceso de aprendizaje, muestra de ello es la relevancia que le da Bakhtin (1981, 1984) en su pensamiento.

Evidentemente, ha habido tanto investigaciones teóricas como empíricas que dan cuenta de la aplicación del diálogo socrático en la educación formal mostrando sus bondades y sus limitaciones (Sullivan *et al.*, 2009) y reflexiones sobre cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje con estrategias educativas socráticas (Giuseffi, 2022a). Sin embargo, es poco estudiada la mayéutica en la educación, y particularmente, en la educación o enseñanza dialógica.

Esta situación, más que un olvido, puede obedecer a que el método socrático no es considerado por algunos realmente como dialógico (Matusov, 2009), aunque esta visión si se analiza detenidamente puede ser injusta con la naturaleza de la mayéutica (Giuseffi, 2022b), sin desconocer con ello, como lo sostiene Bakhtin (1984), que el diálogo socrático cada vez se fue convirtiendo en Platón más en una manera de compartir una visión monológica de la realidad, la platónica, perdiendo su razón de ser.

Sin embargo, este trabajo no pretende justificar si Sócrates utilizó o no de manera adecuada el método del que decía ser poseedor, porque bien se sabe que se conoce de Sócrates por el papel etnográfico de Platón (Matusov, 2009), ya que él no dejó nada escrito, motivo por el cual la mayéutica socrática está transida de la intencionalidad del pensamiento y de la cosmovisión platónica, particularmente de la concepción de la verdad como da cuenta Heidegger (2007) en su libro *De la esencia de la verdad*, donde trata justamente sobre la parábola de la Caverna y el Teeteto de Platón, fruto de sus lecciones del semestre de invierno de 1931/132 en la Universidad de Friburgo.

En consecuencia, de manera particular, esta investigación se centra en la descripción que hace Sócrates de la mayéutica en el diálogo de Teeteto (Platón, 1988), porque, aunque es habitual hablar de la mayéutica socrática de manera general, es en este texto donde se expone explícitamente su significado y su alcance, como asegura el estudioso de la filosofía antigua Marcelo Boeri en la introducción de la traducción que realiza de este diálogo (Platón, 2006). Una vez hecha esta descripción desde esta fuente, se pretende indicar cuáles son los aportes de este método socrático para la educación dialógica actual.

Es relevante esta discusión en la actualidad dados los nuevos desafíos que trae consigo el saber enseñado para aprender, pues una de las maneras como el ser humano aprende es a través del diálogo y es justamente Sócrates uno de los pensadores que más énfasis hizo en esta manera de enseñar a través de su arte la mayéutica. Hoy se requiere que la educación centre sus esfuerzos en aspectos que pueden ser recuperados de la mayéutica socrática, tales como el fomento del pensamiento crítico, pues

la mayéutica genera la capacidad de que los estudiantes cuestionen y analicen rigurosamente el conocimiento. También promueve las habilidades de la comunicación, dado que este método motiva al estudiante a expresar sus ideas y puntos de vista respecto a una cuestión particular. De igual manera, fomenta el respeto y la empatía, porque en la mayéutica se valora la diversidad de los puntos de vista para llegar a construir juntos la verdad.

El objetivo de este artículo, una vez realizadas las precisiones adecuadas, es proponer unos elementos a la educación dialógica desde el estudio de la mayéutica socrática, para lo cual se utiliza una metodología de enfoque cualitativo y corte hermenéutico, es decir, la principal fuente documental será, por un lado, el texto de Teeteto, tomando como guía la traducción hecha por Álvaro Vallejo Campos publicada por editorial Gredos (Platón, 1988), sin dejar de lado otras interpretaciones como la de Marcelo Boeri (Platón, 2006) y la de Cornford (2007). A su vez, este estudio es de corte hermenéutico, particularmente gadameriano (Gadamer, 1998), partiendo de la posición conversacional como un modo para enriquecer horizontes, esto es, se pondrá a dialogar la educación dialógica con la mayéutica socrática tratando de encontrar elementos que esta le puede aportar a aquella.

El texto, en lo que sigue, tiene la siguiente estructura: a continuación, se discuten unos referentes teóricos de la filosofía del diálogo, de la educación dialógica y de la mayéutica socrática; luego de ello, se muestran los elementos de la mayéutica socrática que pueden ampliar el horizonte de reflexión de la educación dialógica.

Referentes teóricos

Para contextualizar los aportes que hace la mayéutica socrática a la discusión actual de la educación dialógica se requiere delimitar lo que aquí se entiende, en primer lugar, por filosofía del diálogo, en segundo lugar, por educación dialógica y, finalmente, por mayéutica socrática. Por tanto, en este apartado se desarrollan estos conceptos acudiendo a fuentes primarias y secundarias de los principales pensadores involucrados en el desarrollo de estas categorías.

Filosofía del diálogo

Es innegable que en la actualidad la filosofía del diálogo tiene un auge cada vez mayor, sin desconocer con ello que la categoría no es nueva en la filosofía, pues bien es sabido, por ejemplo, el papel que ocupaba el diálogo



en la filosofía de Platón. Por ello, hoy se habla de un “resurgir” del diálogo en la filosofía, debido a la reflexión basada en el diálogo de pensadores como Habermas (1992, 1999) en su teoría de la acción comunicativa, Gadamer (1988) en su pensamiento sobre la conversación y Rawls (2006) en su teoría de la justicia, por citar unos filósofos contemporáneos que le prestan atención a esta categoría.

Este “resurgir” del diálogo le hace decir a González (2012) que existe una idealización de esta categoría no solo en la filosofía, sino también en otras ciencias humanas y en los procedimientos de intervención pedagógica, terapéutica y organizacional. Sin embargo, en la actualidad no hay una “sistematización” propiamente de esta categoría, motivo por el cual, analizando la recepción contemporánea de la filosofía de Buber, Mendes-Flohr (2015) habla del diálogo como un concepto trans-disciplinar.

No obstante, sin desconocer las diversas aristas respecto a esta vertiente del pensamiento filosófico, se puede generalizar diciendo que la filosofía del diálogo está centrada en la naturaleza del diálogo en sí y en el rol de este en la vida humana a través de la comunicación y la interacción. La base de este pensamiento se funda en la idea según la cual el ser humano es un ser relacional.

Otra cuestión que puede dar luces respecto a lo que se entiende por esta categoría es su etimología, pues el concepto diálogo tiene la partícula griega *λόγος* (*lógos*), un término bastante discutido y polisémico. Sin embargo, como lo advierte García Peña (2010), no puede caerse en la injusticia histórica de traducir al español esta palabra por “racionalidad”, traducción que ha imperado en occidente. No puede olvidarse que fue Aristóteles (1988) quien argumentó que el ser humano es un ser dotado de *lógos*, es decir, capaz de lenguaje, con todo lo que implica este concepto, que, entre otras cosas, hace referencia a la persona en su totalidad y es lo que la singulariza haciéndola diferente de los demás seres.

Infortunadamente, el diálogo ha cargado con esta injusticia histórica de la traducción como “racionalidad”, por eso Buber (1977) —considerado uno de los padres de la filosofía del diálogo, no porque hubiera sido el primero en utilizar la categoría, sino por ser uno de los primeros en argumentar el principio dialógico en el ser humano— argumentaba que hay que repensar el diálogo, porque este no es una cuestión accidental a la persona, sino que es el que la hace ser lo que es y lo que puede llegar a ser.

Buber sostenía que había dos maneras de entender el diálogo. Por un lado, según el filósofo judío, estaba el diálogo técnico donde es usado como un medio para un fin determinado, por ejemplo, en una negociación comercial o en un debate político, sin desconocer con ello que también se

pueda usar en la relación con las personas, donde se da una relación interpersonal y se trata al semejante como un objeto de quien se puede obtener información útil, sin reconocerse al otro propiamente. Por otro lado, se encuentra el diálogo auténtico, que es el que surge del encuentro de dos personas abiertas y dispuestas a dejarse transformar por el encuentro. En este tipo de diálogo “Yo-Tú” se requiere apertura y disposición, superando los inconvenientes del egoísmo y de la cosificación del otro como mero instrumento. Por ello, en este tipo de diálogo se dan las relaciones auténticas, toda vez que se promueve la empatía y la responsabilidad mutua.

Esta concepción buberiana del diálogo ha influenciado diferentes campos, dentro de los cuales se encuentra el de la educación, y que es pertinente para el tema de esta investigación, porque en la educación el otro no debe ser tomado como un instrumento, sino que debe ser reconocido en sus propias circunstancias, para lo cual se requiere el concurso de docentes y discentes con una actitud de apertura para dejarse llevar por los caminos inesperados a los que conduce el auténtico diálogo. Son estos supuestos, entre otros, los que han animado a la educación dialógica que es el tema que se tratará a continuación.

78



Educación dialógica

La educación dialógica toma la reflexión sobre el diálogo desde diferentes orillas del conocimiento para pensar la educación tanto en su ser como en su hacer, por ello, la discusión sobre sus orígenes transita de un lado a otro. Lo que sí es cierto, como lo sostienen Mercer *et al.* (2019), es que la educación dialógica tiene sus raíces en la tradición de la educación oral, por lo cual a menudo se acredita a Sócrates como su creador. Sin embargo, hay quienes consideran, como Matusov (2009), que la práctica socrática más que dialógica fue coercitiva e intimidadora, y por ello no podría clasificarse en el dialogismo propiamente.

Particularmente, cuando se habla del primer acercamiento explícito del diálogo en la educación, se considera como pionero al brasilero Paulo Freire (1970), toda vez que propone una teoría dialógica de la educación, lo cual lo ha hecho merecedor, de acuerdo con Fernández-Cárdenas y Reyes-Angona (2019), de ser el pensador más influyente en el desarrollo histórico de las perspectivas dialógicas en la educación en Iberoamérica.

Es evidente, entonces, que la educación dialógica no es una construcción autóctona, pues, según argumenta Gutiérrez-Ríos (2017), hay influencia de diferentes pensadores. Sin embargo, Lyle (2008) sostiene que es reiterativo el argumento según el cual es innegable la influencia de Vigots-

ky y de Bakhtin en cualquier discusión que centre su atención en el aprendizaje basado en el diálogo, por lo cual estos pensadores son referentes obligados cuando se aborda la discusión dialógica en la educación. De lo anterior da cuenta la vasta literatura que hace alusión a estos pensadores.

Adicionalmente, tampoco puede desconocerse, como lo recuerdan Asterhan *et al.* (2020), que la educación dialógica recibe interés desde fronteras como la sicología, la pedagogía, la etnografía, la lingüística y la filosofía, lo cual se ve reflejado en la vasta literatura resultado de investigación sobre este tema particular (Maine y Čermáková, 2021). En efecto, la consecuencia natural de esta proliferación de reflexiones en torno a la educación dialógica es que se dé la necesidad de la sistematización.

En consecuencia, todo esto ha llevado a que en las últimas décadas se esté intentando sistematizar la educación dialógica a través de obras como las de Burbules (1999), mostrando el diálogo como una forma de comunicación pedagógica, la de Wells (1999), basada en el concepto de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, la de Mercer y Littleton (2007), quienes resaltan la importancia del diálogo para el desarrollo intelectual de los niños, y la de Alexander (2006), donde resalta cómo la enseñanza dialógica aprovecha el poder de la conversación para estimular el pensamiento de los niños.

Asimismo, no pueden obviarse los esfuerzos conjuntos por profundizar en el tema como es el *International Handbook of Research on Dialogic Education*, dirigido por Mercer *et al.* (2019), así como también las publicaciones de revistas dedicadas exclusivamente a reflexionar sobre esta frontera como *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. Todo esto da cuenta de la relevancia de la educación dialógica en la actualidad.

Particularmente, un referente seminal en el tema es Alexander (2006; 2010; 2018; 2020), quien asegura que no existe una definición única y consensuada de lo que es la educación dialógica, lo cual es consecuente bajo el supuesto de la liberalidad del diálogo. Sin embargo, sostiene el autor (2018), hay elementos que se entrecruzan con una coherencia razonable desde diferentes ópticas del pensamiento tales como el psicolingüístico, el sociolingüístico, el neurocientífico, el filosófico y el pedagógico. Por ello, intentando no limitar que es una característica propia de toda definición, argumenta que la educación dialógica connota “una pedagogía de la palabra hablada que es manifiestamente distintiva basada en evidencia ampliamente aceptada y en discursos y supuestos que tienen mucho en común” (Alexander, 2018, p. 562).

Adicionalmente, en un texto donde habla de los puntos esenciales de la educación dialógica, Alexander (2010) aclara tres cosas de lo que

no es la educación dialógica. En primer lugar, sostiene que la educación dialógica no es solo hablar y escuchar, sino que tiene en cuenta el enfoque integral de la enseñanza y del aprendizaje, basándose en la investigación sobre el lenguaje, el aprendizaje, el pensamiento y la comprensión. En segundo lugar, aclara que no son solo habilidades de comunicación. Finalmente, asegura que no es solo un método de enseñanza, sino que es un enfoque y una perspectiva profesional que requiere que se repiensen las técnicas, las relaciones que se dan en el aula, el equilibrio de poder entre el maestro y el estudiante y la forma en que se concibe el conocimiento.

En efecto, es innegable el interés actual por esta corriente de la educación, llegando a posiciones radicales, como la de Matusov (2009), que sostiene que toda educación es dialógica, para lo cual se requiere, según su argumentación, diferenciar entre el enfoque ontológico e instrumental en la educación dialógica. En este sentido, es importante recordar la máxima del filósofo alemán Gadamer (2001), quien aseguró lo siguiente: “Creo que solo se puede aprender a través de la conversación” (p. 529), sin con esto estar afirmando que es un representante de la educación dialógica en los términos aquí expuestos, pero quien es, sin lugar a duda, un referente desde la hermenéutica cuando se aborda el tema del diálogo.

Es importante también resaltar que esta corriente dialógica en la educación es una crítica directa a la perspectiva monológica, proponiendo todo un cambio de paradigma, convirtiéndose es un reto, de acuerdo con Yang y Wang (2022), para la educación tradicional basada en el monismo del significado, el argumento de autoridad y la relación jerárquica entre el profesor y el estudiante.

Sus efectos son contundentes, pues Alexander (2020) sostiene que hay evidencia de cómo y por qué la educación dialógica es buena para los estudiantes y profesores y se ha demostrado, de acuerdo con Omland y Rødnes (2020), cómo las conversaciones logran crear mejores escenarios de aprendizaje y de razonamiento, todo ello con fundamento desde la sicología de la educación según la cual las interacciones sociales tienen un papel importante en el aprendizaje (Yang y Wang, 2022). No obstante, tampoco pueden desconocerse los problemas que trae la enseñanza dialógica (Sedova *et al.*, 2014), sobre todo cuando se toma únicamente como método (Alexander, 2010) o como instrumento (Matusov, 2009).

Mayéutica socrática

La descripción de la mayéutica socrática se tomará del diálogo Teeteto de Platón (1988), dado que de acuerdo con Silva Irrarrázaval (2007) es la obra donde más detalles se da sobre este arte (*τέχνη*) de Sócrates. Es preciso



saber que este diálogo, como lo que sostiene Zucca (2022), es uno de los más discutidos y controversiales del *corpus* platónico. Asimismo, desde el punto de vista literario, autores como Vallejo Campos (2020) y González (2022), consideran que este texto es de difícil interpretación, tanto desde el punto de vista dramático como desde el filosófico. Sin embargo, pensadores como Apicella (2021), Mársico (2021) y Romanina (2020) aseguran que es un consenso que este diálogo platónico tiene como eje la pregunta por el conocimiento (*ἐπιστήμη*), incluso Gerena (2008) se atreve a decir que aquí Platón ha abandonado su explicación desde las ideas y que cuestiona los acercamientos que había hecho al tema del conocimiento en diálogos precedentes como el Menon o en obras como la República.

En consecuencia, es importante notar que la explicación que da Sócrates de la mayéutica está en el marco de la pregunta por qué es el conocimiento. Es esta cuestión la que abre y cierra, de alguna manera, la explicación de la mayéutica socrática, y es significativo que sea justamente en este diálogo sobre el conocimiento donde se explica el arte que usa Sócrates para hacer dar a luz la verdad, lo cual es un lente interpretativo que debe dejarse sentado cuando se aborda el tema de la mayéutica en Sócrates.

Particularmente, Sócrates describe su arte de partera intelectual en los siguientes fragmentos del Teeteto: desde 148e hasta 151d (Platón, 1988), fragmentos que a su vez aquí se dividirán en cinco partes de la siguiente manera:

i. 148e. Evidencia de que Teeteto está en cinta: Luego de que Sócrates anima a Teeteto para que encuentre una definición de lo que es el conocimiento, este le expresa lo siguiente: “Te aseguro, Sócrates, que muchas veces he intentado examinar esta cuestión, al oír las noticias que me llegaban de tus preguntas. [...] no he dejado de interesarme en ello” (Platón, 1988, p. 186). De lo anterior, Sócrates observa que Teeteto está sufriendo los dolores de parto porque ha querido encontrar una definición de lo que es el conocimiento o el saber. El filósofo asegura que Teeteto tiene los frutos dentro de él: “Sufres los dolores del parto, Teeteto, porque no eres estéril y llevas el fruto dentro de ti” (Platón, 1988, p. 186).

En este fragmento se pone de manifiesto que el arte de la mayéutica, según el filósofo griego, parte del supuesto según el cual el interlocutor está en cinta, es decir, tiene *la posibilidad* de dar a luz y de conocer, situación que no es común a todas las personas, pues no todas están en cinta. Adicionalmente, no puede dejarse de lado la figura del dolor y de la fertilidad, esto es, dar a luz el conocimiento implica, por un lado, la capacidad de gestación y, por otro lado, el sufrimiento por descubrir la verdad.

ii. 149a. *Revelación del arte socrático*: Sócrates le cuenta a Teeteto que él posee el mismo arte que el de su madre, asegura que es hijo de Fenareta, que es una partera muy reconocida, sosteniendo que él practica este mismo arte, y que es algo que muchos no conocen de él, motivo por el cual lo señalan de ser absurdo y dejar perplejos a los hombres. Es insistente en pedirle a Teeteto que no le revele a nadie que él posee este arte.

En esta parte del diálogo Sócrates le confiesa a Teeteto su arte de la mayéutica, comparándolo con el oficio de su madre, es decir, ayudar a dar a luz. No es un detalle menor la confesión que hace el filósofo respecto a que pocos conocen su arte, cuyo desconocimiento es la causa del estupor que causa en muchos de sus oyentes. Adicionalmente, la petición de que no le cuente a nadie esto, evidencia que no todos los interlocutores están preparados para esto.



iii. 149b-150a. *Características de las parteras*: Sócrates describe el arte de las parteras destacando unas características particulares: no pueden estar embarazadas ni estar en edad de dar a luz, no la ejercen quienes son infértiles, “porque la naturaleza humana es muy débil como para adquirir un arte en asuntos de los que no tiene experiencia” (Platón, 1988, p. 188), pueden dar medicamentos para acelerar el parto o para hacer más llevadero el dolor, ayudan a dar a luz a quienes tienen un mal parto o hacen abortar cuando lo consideran más pertinente, y son hábiles casamenteras porque saben qué hombre y qué mujer pueden unirse para tener la seguridad de engendrar los mejores hijos.

Las características de las parteras son condiciones de posibilidad para cualquier aplicación de la mayéutica a la enseñanza, es decir, en este caso se está del lado de quien ostenta el arte de ayudar a dar a luz la verdad y evitar la opinión o el error. Uno de los aspectos que no pueden pasar tan rápidamente es *la experiencia* de quien ejerce este arte: hay que haber sufrido los dolores de dar a luz el conocimiento para poder ayudar a otros a hacer lo mismo.

iv. 150b-151b. *Sócrates describe su arte*: Empieza haciendo la siguiente comparación:

Mi arte de partear tiene las mismas características que el de ellas [las parteras], pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres y no a las mujeres, y examina las almas de los que dan a luz, pero no sus cuerpos. Ahora bien, lo más grande que hay en mi arte es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero (Platón, 1988, p. 189).

Además, también sostiene que es estéril en cuanto a sabiduría, y que por eso se le acusa de interrogar a los demás y que no responde a ninguna de las preguntas que se le proponen. Por ello, sostiene, de él nadie aprende nada, lo que hacen es encontrar en sí mismos los numerosos y bellos conocimientos que han adquirido. También detecta que alma no está preñada y cordialmente le sugiere que otra persona lo oriente. Adicionalmente, quienes paren fantasmas y no frutos verdaderos, hace que tomen conciencia de ello desechando lo que dieron a luz, aunque eso les cueste enfados y enojos, como les toca a las comadronas con las madres. Lo hace, asegura, “porque no me es permitido en manera alguna conceder como verdadero lo que es falso, ni tener la verdad oculta” (Platón, 1988, p. 173).

Este fragmento es crucial en el texto, porque aquí Sócrates hace hincapié en su analogía sobre las características de las parteras y su arte, asegurando que lo más relevante de la mayéutica es contrastar de diversas maneras si el conocimiento que engendran sus interlocutores es verdadero o no. Esta es la razón de ser de la mayéutica, es decir, servir de “curador” del conocimiento que se da a luz, para lo cual se requiere ser fiel únicamente a la verdad, lo que puede traer consigo disgustos que hay que estar dispuesto a enfrentar.

v. 151c-151d. *Invitación a Teeteto*: Sócrates insta a Teeteto a entregarse a él para ayudarlo a dar a luz, motivo por el cual se tiene que esforzar para contestar todo lo que le pregunte, y no enojarse si el filósofo considera que alguna de sus afirmaciones no obedece a la verdad, pues es su deber hacerlo como partera de la verdad, pues a él no se le “permite ser indulgente con lo falso ni obscurecer lo verdadero” (Platón, 1988, p. 192). Luego de explicar el arte de la partera y su arte de hacer parir, vuelve a retomar el tema al preguntarle a Teeteto sobre qué es el saber o el conocimiento.

Una vez hechas las explicaciones pertinentes de lo que es la mayéutica, el filósofo griego vuelve a retomar el tema del diálogo sobre el conocimiento, para lo cual su interlocutor no puede escatimar esfuerzos en responder todo lo que se le pregunte, esto es, el arte de Sócrates está en el diálogo, de tal manera que su Teeteto pueda ir pariendo la verdad.

El análisis del pensamiento socrático respecto al arte de la mayéutica y de lo que es la educación dialógica en la actualidad, sirve de plataforma para poner en diálogo crítico lo que puede aportar el arte socrático a esta discusión dialógica en la educación actual, lo cual será discutido en el próximo apartado.

Aportes de la mayéutica a la educación dialógica

A pesar de las críticas que recibe el método socrático como posible fuente para la educación dialógica (Matusov, 2009), se considera que, con base en la descripción de la mayéutica como arte expresada en el diálogo de Teeteto recogido por Platón, hay razones para considerar algunos puntos para la educación dialógica. Por un lado, es relevante el arte de preguntar y preguntarse que se evidencia en la mayéutica como un aporte para la educación, sobre todo en la época actual tan marcada, por un lado, por el instrumentalismo y el argumento de autoridad, y, por otro lado, por el eclipse del que es objeto la pregunta y el preguntarse, realidad ya advertida en cierta manera por Heidegger (1962) cuando aseveraba que la pregunta por el ser estaba caída en el olvido.

84



Por otro lado, es iluminadora la mayéutica porque recuerda el papel protagónico del estudiante en el proceso de aprendizaje, pues con este método los estudiantes se dan cuenta de su potencial (Muslikh *et al.*, 2022). En tal sentido, los aportes de la mayéutica socrática a la educación dialógica que se resaltan en este apartado son, en primer lugar, la recuperación del arte de preguntar y el preguntarse, y, en segundo lugar, el recuerdo de que es el estudiante quien construye y recorre su propio camino de aprendizaje.

La mayéutica recupera la pregunta y el preguntarse

Uno de los méritos de Sócrates es su capacidad de preguntar para que su oyente pudiera dar a luz lo que llevaba dentro. Pero esto no era únicamente una visión lineal de pregunta-respuesta, como podría pensarse apresuradamente. Sócrates buscaba que su pregunta generara inquietud (perplejidad y asombro) en su oyente, es decir, que la pregunta generara el preguntarse. El filósofo griego le dice a Teeteto lo siguiente: “Entrégate, pues, a mí, que soy hijo de una partera y conozco este arte por mí mismo, y esfuérzate todo lo que puedas por contestar a lo que yo te pregunte” (Platón, 1988, p. 192). Es evidente que una de las maneras como ayuda a dar a luz la verdad es a través de la pregunta.

Por tanto, un primer aporte de la mayéutica socrática a la educación dialógica es recuperar el preguntar para que el estudiante se pregunte. Preguntar lleva inmediatamente al preguntarse, despertando aquel deseo natural de saber del que hablaba el Estagirita empezando su *Metafísica* (Aristóteles, 1994). Pero es preciso aclarar que para saber necesariamente tiene que haber de fondo una pregunta, pues “la pregunta es la reflexión

en acto ¿qué es lo que suscita es reflexión? Parece que está vinculado al deseo o a la intención” (Marcel, 1957, p. 144). Esta afirmación que hace el filósofo existencialista Gabriel Marcel pone de manifiesto cómo el hecho de preguntar es la puerta que da paso a la reflexión. Es irrefutable que la formulación de una pregunta desde el punto de vista socrático tiene como objeto tratar de interiorizar un determinado tema para alcanzar la verdad; sin embargo, Marcel también afirma que el hecho de preguntar, de reflexionar, está vinculado a la intención de saber del sujeto, que, de acuerdo con Aristóteles, es natural.

Así, puede asegurarse que el preguntarse hace parte de la esencia misma del hombre. La filosofía es hija de la pregunta. Bien sabían los clásicos que era mucho más importante la formulación de una cuestión que las mismas respuestas, porque, en cierta manera, toda pregunta lleva anclada en sí parte de la respuesta. Evidentemente el hombre es el único ser capaz de cuestionarse. Ahora bien, el cuestionarse no es algo espontáneo —como podría pensarse al afirmarse que es común a todo ser humano— sino que es una *reacción humana*; si se quiere, un rechazo u oposición a lo evidente o lo cotidiano. La pregunta es siempre hija de la insatisfacción humana. El argumento es simple: si la persona experimentara que lo inmediato y lo evidente sacian plenamente su deseo, no cabrían ni serían necesarias las preguntas.

En efecto, la pregunta es un oponerse a lo que se da a simple vista. El hombre, como un ser insatisfecho por naturaleza, siempre se va a preguntar, esto lo dice claramente Ranher (1979) en los siguientes términos:

El horizonte infinito del preguntar humano se experimenta como un horizonte que retrocede cada vez más lejos cuanto más respuestas es capaz de darse el hombre. El hombre puede intentar dejar en paz la terrible infinitud a la que está expuesto al preguntar, por angustia ante lo terrible puede huir a lo familiar y cotidiano; pero la infinitud en la que se halla enmarcado penetra también su acción cotidiana. En principio, el hombre está siempre en camino. [...] el hombre se experimenta como la posibilidad infinita, pues vuelve a cuestionar siempre en la teoría y en la praxis cada resultado logrado, se desplaza siempre de nuevo en un horizonte más amplio que se abre ante él sin confines (p. 51).

Acá se aprecia claramente la profundidad que tiene el hecho de la formulación de una pregunta, inclusive, según el argumento ranheriano, desvela la sed de infinito que tiene el hombre, pues nunca, por más convincente que sea una respuesta, queda totalmente satisfecho. En esta misma línea del teólogo alemán, Heidegger (1962) argumentaba, desde la filosofía, lo siguiente:

Todo preguntar es un buscar. Todo buscar tiene su dirección previa que le viene de lo buscado. Preguntar es buscar conocer “qué es” y “cómo es” un ente. El buscar este conocer puede volverse un “investigar” o poner en libertad y determinar aquello por lo que se pregunta. El preguntar tiene, en cuanto “preguntar por...” su aquello de que se pregunta. Todo “preguntar por...” es de algún modo “preguntar a...”. Al preguntar es inherente, además del aquello de que se pregunta, un aquello a que se pregunta. [...] Lo peculiar de éste [el preguntar] reside en que el preguntar “ve a través” de sí desde el primer momento en todas las direcciones de los mencionados caracteres constitutivos de la pregunta misma (p. 14).

Una simple mirada es suficiente para corroborar que ninguna persona escapa a la capacidad de cuestionarse, la cual puede estar oculta, y, en esta medida, el hombre es —como se puede colegir de la afirmación heideggeriana— un ser en estado permanente de *búsqueda*, porque toda pregunta lanza hacia el futuro para tratar de *encontrar* “algo” que sea equivalente a la grandeza de la pregunta. Lo anterior se podría decir de todo tipo de pregunta. Por tanto, es obvio que muchas preguntas son saciadas en lo inmediato como tal. Pero aquí se hace alusión, de modo más general y, por tanto, más humano, a la capacidad de preguntarse. Esta capacidad en genérico está en continua relación con el sentido existencial en sí mismo.

Por lo anterior, el profesor tiene la tarea no solo de preguntar para que el diálogo fluya con y entre los estudiantes, sino que también debe propiciar que sus estudiantes se pregunten y, consecuentemente, emprendan ese diálogo con ellos mismos, ese diálogo que, de acuerdo con Gadamer (1998), Platón llamaba pensar, y que también Feuerbach (1975) reforzaba en los siguientes términos: “El hombre piensa, es decir, conversa, habla consigo mismo” (p. 51). Esto está en consonancia con la educación dialógica que no pretende enseñar qué pensar, sino principalmente en desafiar a pensar (Teo, 2019). En efecto, no es que el estudiante sea un sujeto pasivo a la espera de que alguien llegue a hacerle dar a luz, sino que él también empieza a dialogar consigo mismo. Por ello el reto de la educación, pensado desde la mayéutica, no se limita únicamente a una transmisión, sino también a despertar en el interlocutor un interés por el saber desde su propia cosmovisión.

En este sentido, la mayéutica socrática le recuerda a la educación dialógica la importancia, en primer lugar, de preguntar, y, en segundo lugar, de generar la capacidad de preguntarse, lo cual es un reto muy complejo en la actualidad debido a que el ser humano satisface sus principales necesidades con cosas inmediatas, como, por ejemplo, el consumo



(Cortina, 2002), hasta el punto de añadirle una entrada más al parafraseo de la afortunada expresión cartesiana, sosteniendo que “consumo... luego existo” (Cortina y Carreras, 2003).

Por ello, en la educación dialógica, de acuerdo con la mayéutica socrática, hay que generar inconformidades en los estudiantes (dolores de parto). No puede olvidarse que quienes se relacionan con Sócrates, sostiene el filósofo, “sufren dolores de parto y están llenos de perplejidad de noche y de día” (Platón, 1988, p. 191). La capacidad socrática de dejar perplejos a sus interlocutores es algo que es común en sus diferentes diálogos, cuyas características, como lo deja explícito Teeteto, es el “asombro” o “aturdimiento” (Platón, 1988, p. 202). En consecuencia, hay que enfrentar a los estudiantes con sus propias verdades y opiniones, porque justamente en ese preciso momento en que la persona entra en ese conflicto interno entre lo real y lo posible, entre lo que es y lo que podría llegar a ser, es cuando surge la pregunta y emana el porqué del que hablaba Camus (1973): “Un día surge el ¿Por qué? Y todo comienza en este agotamiento teñido de asombro. ‘Comienza,’ eso es lo importante” (p. 132). Es, precisamente, este comienzo el que da lugar al descubrimiento de la verdad, que es lo que se tratará en el siguiente apartado.



La mayéutica recuerda que el estudiante construye y recorre su propio camino de aprendizaje

El papel de Sócrates era ser mediador, por lo cual se ufana, por un lado, de no saber nada, pero, por otro lado, de que quienes se relacionaban con él descubren grandes cosas:

Así es que no soy sabio en modo alguno, ni he logrado ningún descubrimiento que haya sido engendrado por mi propia alma. Sin embargo, los que tienen trato conmigo, aunque parecen algunos muy ignorantes al principio, en cuanto avanza nuestra relación, todos hacen admirables progresos (Platón, 1988, p. 190).

Esto está relacionado con la manera platónica de concebir la verdad como des-ocultamiento o des-velamiento.

Ya Heidegger (2007), en su comentario sobre la parábola de la Caverna y el Teeteto, expresaba que “algo verdadero es un *ἀληφές*, algo no oculto” (p. 22). En esta misma línea, es importante saber que, de acuerdo con el idioma griego, una de las acepciones de la palabra verdad es *ἀλήθεια*. Etimológicamente, el prefijo “a” anula la negación de la raíz, que viene del verbo “*lantano*”, que significa ocultarse; por tanto, a riesgos

de reduccionismos de los que siempre es víctima cualquier traducción (Vargas-González, 2022), la verdad es des-ocultamiento; es decir, la mayéutica ayuda a quitar el velo de lo que lleva oculto el interlocutor en sí mismo. En efecto, lo que hace Sócrates no es contar lo que es la verdad, sino ser mediador para que su interlocutor descubra por sí mismo y con sus propios esfuerzos lo que es verdadero. Por ello el aprendizaje en este caso es una conquista propia, que viene de adentro, motivo por el cual es un aprendizaje que deja huella.

En este aspecto la mayéutica socrática es iluminadora para la educación dialógica, sobre todo porque uno de los grandes desafíos de la educación en la actualidad son los aprendizajes significativos y con sentido, es decir, un aprendizaje que no violenta lo que la persona es y sabe. Desde la mayéutica se propone que es el estudiante, a través del diálogo, quien construye su conocimiento, razón por la cual es una conquista que es fruto del propio esfuerzo, y por ello el aprendizaje puede tener, además de contenido, sentido.

No obstante, es evidente que en la actualidad muchas personas, especialmente quienes están en proceso de aprendizaje en la educación formal, se están limitando a recibir información sin cuestionarse, es decir, están renunciando a la dimensión reflexiva, aceptando como verdad lo que dicen los demás, y conformándose con las explicaciones que de la realidad dan los otros, cayendo en una uniformidad grisácea común, eso que José Ingenieros (2008) llamaba mediocridad.

Por ello, en este aspecto la mayéutica tiene el reto de hacer dar a luz la verdad (Doerr-Zegers, 2022), ya que su papel no es informar ni transmitir, tan marcado en la educación tradicional, sino ayudar a descubrir (des-ocultar) a través del arte del diálogo, es decir, el profesor es un mediador y no quien transmite el conocimiento. En este caso, el protagonista es el estudiante que descubre y construye por sí mismo gracias a la interacción dialógica consigo, con el otro (los demás estudiantes y con su profesor) y con lo otro (el mundo).

En la mayéutica la verdad se construye a través del diálogo. El diálogo presupone un *ethos* orientado hacia la verdad (Vigo, 2001) y hacia el reconocimiento del otro como interlocutor válido (Vargas y Cortés, 2017). Hay un compromiso con la verdad y con el otro. Aquí es importante señalar que los seres humanos crean realidades en el diálogo con los demás. Pero el diálogo no solo se da con palabras habladas o escritas, lo cual sería una visión muy estrecha del *logos* que mueve al hombre, visión que es fruto de esa injusticia histórica que se hace con el Estagirita cuando se interpreta ligeramente la expresión del ser humano como un ser



dotado de *logos*. No se puede olvidar que el *logos* se manifiesta de manera holística en el ser humano (Panikkar, 2003), incluso en el silencio, pues, como lo diría Yourcerner (2013), “todo silencio está hecho de palabras que no se han dicho” (p. 31). Es decir, el ser humano *se dice* en todo. No en vano, Heidegger (2000) aseguraba que “el lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre” (p. 11).

Por ello, un verdadero diálogo es todo un reto para el argumento de la autoridad, porque el profesor no es quien posee la verdad, sino quien ayuda a descubrirla a través del ambiente propicio para el diálogo. A propósito, Bakhtin (1984), comentando el diálogo socrático, asegura que “la verdad no nace ni se encuentra dentro de la cabeza de una persona individual, nace entre personas que buscan colectivamente la verdad, en el proceso de su interacción dialógica” (p. 110).

En efecto, la mayéutica socrática reafirma la necesidad de repensar el argumento de autoridad, tan marcado en la educación tradicional, y que, innegablemente, ha sido un mecanismo de poder y de alienación. De acuerdo con la interpretación hecha por Bakhtin (1981), el diálogo socrático tiene una visión subversiva de la autoridad. Cuando la educación se basa en el argumento de autoridad fácilmente se deviene en una educación sin sentido, y por ello, no deja huella. En cambio, en la mayéutica el actor principal es el estudiante, quien descubre por su propio esfuerzo el conocimiento y por ello es un aprendizaje autónomo. Uno de los méritos de la mayéutica es que ayuda a dar sentido al conocimiento en la medida en que el estudiante es quien crea y co-crea conocimiento.

En este sentido, uno de los méritos de la mayéutica frente a la educación tradicional es que el estudiante recorre su propio camino y no asume como verdadero algo porque otro dice que es verdadero. Ya Nietzsche (2001) lo advertía: “Nadie puede construirte el puente por el que has de caminar sobre la corriente de la vida. Nadie en excepción a ti” (p. 28). Es esta autonomía deducida de la mayéutica la que hace que el aprendizaje tenga significado para el estudiante y sea su propia conquista y no algo que viene desde fuera. En la mayéutica el aprendizaje es autónomo y no heterónomo y por eso se puede hablar de un aprendizaje con sentido. Un pasaje de Platón (1986), criticando las letras, da cuenta de ello, cuando asegura lo siguiente:

Es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fijándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo

que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad (pp. 403-404).

Conclusiones

Actualmente hay un mayor consenso en admitir que el proceso de enseñanza no se limita a la transmisión de un contenido y el del aprendizaje a recibir dicho contenido (Reznitskaya, 2012). Velasco y Alonso (2008) argumentan que en la educación tradicional la interacción entre el estudiante y el profesor no ha sido equitativa ni en términos de tiempo, pues el profesor goza de mayor privilegio al momento de expresarse, ni en términos de calidad, debido a que la relación siempre es asimétrica. Por ello se requiere un cambio de paradigma no solamente teórico y ontológico, sino también pragmático, es decir, que realmente se dé en la práctica educativa y trascienda las investigaciones científicas, y es aquí donde puede tener asidero la mayéutica socrática para la educación dialógica, pues fue un arte que ayudó a muchos a construir conocimientos en su momento, a pesar de las críticas de las que es objeto.

Para comprender en el debido alcance el aporte que hace la mayéutica a la educación dialógica y no caer en injusticias anacrónicas, no puede perderse del lente interpretativo que la mayéutica socrática está circunscrita dentro de la cosmovisión platónica, la cual tiene unas intencionalidades demarcadas y ampliamente analizadas por la investigación. Una de ellas es la concepción de la verdad, concepción que de acuerdo con González Arocha (2021) es bastante complejo en la posmodernidad, debido a la apelación a la fragmentación y a la debilidad en el pensamiento (Ramírez *et al.*, 2013). Sin embargo, es iluminadora la investigación de Alexander (2019), quien habla de la pedagogía dialógica en el mundo de la posverdad o la reflexión de Schutijser De Groot (2022) que expone cómo afrontar la posverdad desde un fundamento neoaristotélico de la educación.

Por otro lado, basados en la filosofía socrática, hay un llamado para recuperar las grandes preguntas humanas y no solo las preguntas técnicas e instrumentales tan marcadas en la educación tradicional. La educación, en muchos escenarios, se ha dedicado a transmitir y a cultivar saberes que si bien son valiosos no son suficientes para un ser humano abarrotado de búsquedas existenciales que no se agotan con las respuestas técnicas y científicas transidas en ocasiones de lo instrumental. La educación parece



relegar en muchos contextos, como lo diría Frankl (2015), que el hombre está en búsqueda de sentido permanente, y no solo de saberes. De hecho, por poner un ejemplo específico en el campo universitario, una profesión es una elección de vida que responde a una búsqueda mucho más allá de unos saberes que capacitarán para el mundo del trabajo o de la ciencia.

Lo anterior puede obedecer al imperio de la racionalidad instrumental en la educación en el proceso de enseñanza y aprendizaje que cada vez está orientando más a la instrucción y a la capacitación para desarrollar o fortalecer competencias, lo cual está llevando a tener personas técnicamente muy competentes, pero con una gran deuda con *el sentido* de lo que *hacen* y de lo que *son*, relegando esta búsqueda únicamente a la educación básica y media por no estar dentro del plan de formación.

Todo esto puede ser contrarrestado por una visión adecuada del diálogo en la educación, sin desconocer con ello la crisis dialógica que existe en la actualidad. argumentada, entre otros, por Gadamer (1998) y Ratzinger (1970. Esto implica que el diálogo no sea considerado un instrumento, pues una cuestión que debe superarse en la educación dialógica es pensar en el lenguaje como una herramienta, porque todos los instrumentos devienen en opresores, y ya Freire (1970) recordaba que una de las características propias del diálogo es ser un arte transformador, porque “donde hay diálogo, hay educación” (Vergara Henríquez, 2022, p. 171).

Todos estos riesgos son, en cierta manera, contrarrestados por la experiencia socrática de la mayéutica en la educación dialógica, como se describió en esta investigación, pues, por un lado, ayuda a recuperar el arte de la pregunta y el sentido existencial de preguntarse, y, por otro lado, derrumba la verticalidad del argumento de autoridad en los espacios de aprendizaje, buscando relaciones más simétricas y horizontales que son las que realmente generan conocimientos significativos capaces no solo de formar técnicamente sino también de arrojar esas cuestiones existenciales que son las que le recuerdan al estudiante que es un ser ávido de sentido.

Evidentemente, con cuestiones que son aplicaciones de técnicas, por ejemplo, con profesiones que tienen un alto componente instrumental en su *quehacer* más que en su *ser*, la propuesta de la mayéutica puede tener más limitaciones, porque, por citar un caso, cuando lo que se requiere es aplicar una regla o los lineamientos de una regulación en un escenario de aprendizaje, resulta más desafiante llevarlo a cabo. Por ello, en la mayéutica juegan un papel muy importante los profesores con su disposición a escuchar, aspecto bastante olvidado y que es fundamental para el reconocimiento del otro como interlocutor válido. Por ello, en cualquier escenario, incluso en los más técnicos, los profesores deben

propiciar escenarios de diálogo, cuestión que en múltiples casos no es tarea fácil, porque con el lenguaje, en términos socráticos, se está desvelando el alma, y la desnudez siempre genera pudor.

Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, Robin
2006 *Towards dialogic teaching*. New York: Dialogos.
2010 *Dialogic teaching essentials*. Singapore: National Institute of Education.
2018 Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
2019 Dialogic pedagogy in a post-truth world. En Mercer, N., Wegerif, R., Major, L. (ed.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 672-686). London: Routledge.
2020 *A dialogic teaching companion*. New York: Routledge.
- APICELLA, Brian
2021 Theaetetus 201c-210b: The midwifery of knowledge. *Ancient Philosophy*, 41(2), 369-391.
- ARISTÓTELES
1988 *La política*. Madrid: Gredos.
1994 *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- ASTERHAN, Christa, HOWE, Christine, LEFSTEIN, Adam, MATUSOV, Eugene y REZNITSKAYA, Alina
2020 Controversies and consensus in research on dialogic teaching and learning. *Dialogic Pedagogy*, 8. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.312>
- BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich
1981 *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
1984 *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BUBER, Martin
1977 *Yo y Tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BURBULES, Nicholas
1999 *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CAMUS, Albert
1973 *El mito de Sísifo. Obras Completas. Tomo II*. México: Aguilar.
- CORNFORD, Francis
2007 *La teoría platónica del conocimiento. Traducción y comentario del Teeteto y el Sofista*. Barcelona: Paidós.
- CORTINA, Adela
2002 *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Madrid: Taurus.
- CORTINA, Adela & CARRERAS, Ignasi
2003 *Consumo... Luego existo*. <https://bit.ly/3pvbMZf>
- DOERR-ZEGERS, Otto
2022 Socrates' maieutics and the ethical foundations of psychotherapy. *European Psychiatry*, 65(S1), S746-S746. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.1927>

- FERNÁNDEZ-CÁRDENAS, Juan Manuel & REYES-ANGONA, Sergio
 2019 *Dialogic educational approaches in Ibero-American countries: A systematic mapping review*. En Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (ed.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 100-118). London: Routledge.
- FEUERBACH, Ludwing
 1975 *La esencia del cristianismo*. Salamanca: Sígueme.
- FRANKL, Viktor
 2015 *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- FREIRE, Paulo
 1970 *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder.
- GADAMER, Hans-George
 1998 *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
 2001 Education is Self-Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 529-538. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00243>
- GARCÍA PEÑA, Ignacio
 2010 Animal racional: breve historia de una definición. *Anales del seminario de la historia de la filosofía*, 27, 295-313. <https://bit.ly/3XGnGfb>
- GERENA, Luis
 2008 Platón, Teeteto, introducción, traducción y notas de Marcelo Boeri. *Diánoia*, 53(60), 223-227. <https://bit.ly/43he0cr>
- GIUSEFFI, Frank
 2022a *Enhancing teaching and learning with Socratic educational strategies: emerging research and opportunities*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7172-9>
 2022b Exploring Maieutic instruction: past and present considerations. En Giuseffi, F. (ed.), *Enhancing teaching and learning with Socratic educational strategies: emerging research and opportunities* (pp. 105-120). IGI Global.
- GONZÁLEZ AROCHA, Jorge
 2021 El posmodernismo y el realismo en la aporía de la posverdad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (31), 89-111. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.03>
- GONZÁLEZ, Juan Antonio
 2012 El mito dialógico. Un análisis conversacional del diálogo filosófico. *Estudios de Filosofía*, 46, 113-130. <https://bit.ly/3XI151Z>
- GUTIÉRREZ-RÍOS, Mirta
 2017 Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades pedagógicas*, 1(69), 15-47. <https://doi.org/10.19052/ap.3765>
- HABERMAS, Jürgen
 1992 *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Santillana.
 1999 *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Santillana.
- HEIDEGGER, Martin
 1962 *El ser y el tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 2000 *Carta sobre el Humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
 2007 *De la esencia de la verdad*. Barcelona: Herder.



- INGENIEROS, José
2008 *El hombre mediocre*. Buenos Aires: Losada.
- LYLE, Sue
2008 Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and education*, 22(3), 222-240. <https://bit.ly/44eKcyo>
- MAINE, Fiona; ČERMÁKOVÁ, Anna
2021 Using linguistic ethnography as a tool to analyse dialogic teaching in upper primary classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29, 100500. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100500>
- MARCEL, Gabriel
1957 *Diario metafísico*. Buenos Aires: Losada.
- MÁRSICO, Claudia
2021 Escucha, entonces, un sueño por otro: Antístenes en el Teeteto de Platón. *Revista de filosofía*, 78, 157-172. <https://bit.ly/3PMZiXs>
- MATUSOV, Eugene
2009 *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
- MENDES-FLOHR, Paul
2015 *Dialogue as a trans-disciplinary concept. Martin Buber's philosophy of dialogue and its contemporary reception*. Berlin: De Gruyter.
- MERCER, NEIL & Littleton, Karen
2007 *Dialogue and the development of children's thinking: A socio-cultural approach*. London: Routledge.
- MERCER, Neil, WEGERIF, Rupert & MAJOR, Louis
2019 *International handbook of research on dialogic education*. London: Routledge.
- MUSLIKH, FATIMAH, Siti, ROSIDIN, Didin & HIDAYAT, Abas
2022 Student-based Learning in the perspective of constructivism theory and maieutics method. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(5), 1632-1637. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i5-10>
- NIETZSCHE, Friederich
2001 *Schopenhauer como educador*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.
- OMLAND, Maren & RØDNES, Karen Anne
2020 Building agency through technology-aided dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, 100406. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100425>
- PANIKKAR, Raimon
2003 *El diálogo indispensable*. Barcelona: Península.
- PLATÓN
1986 *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid: Gredos.
1988 *Diálogos V. Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. Madrid: Gredos.
2006 *Teeteto*, introducción, traducción y notas de Marcelo Boeri. Buenos Aires: Losada.
- RAHNER, Karl
1979 *Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*. Barcelona: Herder.

- RAMÍREZ, Alberto, VARGAS, Carlos, & GONZÁLEZ, Juan
 2013 *Hacia un futuro de grandes encuentros. Razones para fundamentar la esperanza*. Medellín: UPB.
- RATIZINGER, Joseph
 1970 *Introducción al Cristianismo*. Salamanca: Sígueme.
- REZNITSKAYA, Alina
 2012 Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The reading teacher*, 65(7), 446-456. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01066>
- ROMANINA, Mariana
 2020 The Theaetetus as a fictitious controversial dialogue. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, (33), 52-75. <https://bit.ly/44eKu8s>
- RAWLS, John
 2006 *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCHUTIJSER DE GROOT, Dennis
 2022 Afrontar la posverdad desde un fundamento neo-aristotélico de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 225-243. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.07>
- SEDOVA, Klara, SALAMOUNOVA, Zuzana & SVARICEK, Roman
 2014 Troubles with dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 274-285. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.04.001>
- SILVA IRARRÁZAVAL, Trinidad
 2007 Reseña de “Teeteto” de PLATÓN. *Onomázein*, (16), 243-248. <https://bit.ly/3PLnlWA>
- SULLIVAN, Paul, SMITH, Mark & MATUSOV, Eugene
 2009 Bakhtin, Socrates and the carnivalesque in education. *New ideas in Psychology*, 27(3), 326-342. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2008.12.001>
- TEO, Peter
 2019 Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170-178. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.009>
- TAYLOR, Charles
 1993 *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VALLEJO CAMPOS, Álvaro
 2020 La intuición, el programa dialéctico de la República y su práctica en el Parménides y el Teeteto. *Plato Journal*, 20, 137-150. <https://bit.ly/3JRxyx1>
- VARGAS-GONZÁLEZ, Carlos
 2022 Hermenéutica para leer confianza y confiar en rely, confidence y trust en la traducción de las NIAs. *Revista Contabilidade & Finanças*, 33, 315-328. <https://doi.org/10.1590/1808-057x202114510>
- VARGAS, Carlos & CORTÉS, Juan
 2017 Towards dialogic administration: a proposal from Gadamer's thinking. *Cuadernos de Administración*, 33(59), 79-91. <https://bit.ly/3O2zpS5>
- VELASCO, Antonio, & ALONSO, Leonor
 2008 Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12(42), 461-470. <https://bit.ly/3JIE6hh>
- 2009 Una síntesis de la teoría del diálogo. *Argos*, 50(26), 100-114. <https://bit.ly/3O0UH2u>

VERGARA HENRÍQUEZ, Fernando

2022 Elementos hermenéutico-dialógicos para una formación universitaria eco-relacional. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (33), 171-198. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.06>

VIGO, Alejandro

2001 Platón, en torno a las condiciones y la función del diálogo cooperativo. *Tópicos*, (9), 5-41. <https://bit.ly/3XKGzh5>

VYGOTSKY, Lev S.

1993 *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas, Tomo II. Madrid: Visor.

WELLS, Gordon

1999 *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

YANG, Zi & WANG, Sisi

2022 Dialogic teaching in secondary classrooms in China: Features, commonalities, and distinctiveness. *Learning, Culture and Social Interaction*, 34, 100619. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100619>

YOURCENAR, Marguerite

2013 *Alexis o el tratado del inútil combate*. Bogotá: Alfaguara.

ZUCCA, Diego

2022 *New explorations in Plato's Theaetetus: belief, knowledge, ontology, Reception*. BRILL.

96



Fecha de recepción del documento: 29 de diciembre de 2022

Fecha de revisión del documento: 20 de febrero de 2023

Fecha de aprobación del documento: 15 de mayo de 2023

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2023

PENSAR LA PEDAGOGÍA COMO *PSICAGOGÍA* EN EL ÚLTIMO FOUCAULT

Thinking pedagogy as psychagogy in the late Foucault

JUAN EMILIO ORTIZ-LEONI*

IECH-CONICET, Rosario, Argentina

juane_ortiz@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7213-3265>

Resumen

Las ideas de Michel Foucault han tenido una gran influencia en las ciencias de la educación. Los estudios acerca de la sociedad disciplinaria se han convertido en una referencia ineludible para pensar las dinámicas de la institución escolar. Sin embargo, esa influencia a menudo se reduce a su enfoque crítico y deconstructivo, sin elaborar adecuadamente los aspectos propositivos y la influencia constructiva que su teoría puede ofrecer. Este trabajo parte de la hipótesis de que los últimos estudios del filósofo brindan un marco conceptual sólido que va más allá la mera crítica hacia las relaciones de poder, aportando intuiciones relevantes para aplicar al campo educativo. Siguiendo esta lógica, en la presente propuesta se explorarán algunos conceptos claves del pensamiento tardío de Foucault: *régimen de verdad*, *prácticas de sí*, *psicagogía* y *parresía*. Estos conceptos permitirán rastrear la importancia de los últimos trabajos de Foucault para pensar la tarea educativa. Dichos trabajos invitan a considerar la potencia de la filosofía, ya no solo para cuestionar las estructuras sedimentadas, sino también como una fuerza motivadora de procesos de transformación ética y posibilidades de invención para la trama vital de los individuos. En síntesis, la argumentación permitirá mostrar que la interpretación que el filósofo realiza tanto de la filosofía estoica como del cinismo —a través de la noción de parresía— proporciona pautas claras para aplicar al trabajo pedagógico y a la relación docente-alumno.

Palabras clave

Foucault, educación, pedagogía, relación de sí, psicagogía.

Forma sugerida de citar: Ortiz-Leoni, Juan Emilio (2023). Pensar la pedagogía como psicagogía en el último Foucault. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, pp. 97-124.

* Profesor y Licenciado en filosofía egresado de la Universidad Nacional de Rosario. Doctorando en Filosofía de la misma institución. Becario Doctoral del IECH-CONICET. Trabajó como empleado administrativo en el Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente dicta clases de Filosofía en nivel secundario y superior.

Abstract

The ideas of Michel Foucault have had a great influence on the field of education. Studies on disciplinary society have become an unavoidable reference a point o for understanding the dynamics of the educational institution. However, this influence often remains limited to his critical and a deconstructive approach, without adequately exploring the propositional aspects and constructive influence that his theory can offer. This present work is based on the hypothesis that Foucault's latest studies provide a solid conceptual framework that goes beyond mere criticism of power relations, offering relevant insights applicable to the field of education. Following this line of thought, the current proposal will explore key concepts from Foucault's late thought, including the regime of truth, practices of the self, psychagogy an parrhesia. These concepts will help trace the importance of Foucault's latest work in relation to educational tasks. This work invites us to demonstrate the power of philosophy, not only in questioning entrenched structures but also as a motivating force for ethical transformation processes and possibilities for invention within individuals' life fabric. In summary, the argumentation will demonstrate that Foucault's interpretation of both stoic philosophy and cynicism, through the notion of parrhesia, provides clear guidelines that can be applied to pedagogical work and the teacher-student relationship.

98



Keywords

Foucault, education, pedagogy, relation of self, psychogogy.

Introducción

Este trabajo surge de la investigación doctoral del autor en torno a la obra tardía de Michel Foucault y de sus experiencias como docente en el nivel secundario y superior. La combinación de ambas actividades ha llevado a identificar que los últimos estudios de Foucault ofrecen elementos relevantes para reflexionar en torno a la educación. Sin embargo, también se ha observado que su aplicación se encuentra poco explorada y estudiada. El objetivo principal de este trabajo es realizar una contribución en esta línea.

La influencia de Michel Foucault en la pedagogía resulta conocida. El filósofo desarrolló un enfoque crítico que ha contribuido a comprender los presupuestos dominantes de la educación normalista moderna. Sus estudios acerca de la sociedad disciplinaria se han convertido en una referencia *típica ideal* (en el sentido weberiano del término) para pensar las bases de la institución escolar. Estas ideas han tenido una gran importancia, ya que permitieron cuestionar modalidades pedagógicas excesivamente jerárquicas y normalizadoras, que reproducían las estructuras de poder imperantes. No obstante, esta influencia suele reducirse a su aspecto crítico y deconstructivo sin poder dimensionar adecuadamente los aspectos propositivos y la influencia constructiva que su teoría puede ofrecer. Por esta razón, este trabajo parte de la hipótesis de que los últimos estudios del filósofo proporcionan un marco conceptual sólido para exceder la mera crítica hacia las relaciones de poder, desarrollando con-

ceptos relevantes para extender al campo educativo. En dichos estudios, el filósofo propicia un giro sobre su trabajo anterior que permite pensar la función de la verdad, ya no solo como denuncia de los efectos de dominación, sino como fuerza motivadora de procesos de transformación para la trama vital de las personas. Hay una dimensión experiencial que Foucault cree encontrar en la filosofía antigua y que se contrapone a la modalidad pedagógica heredera de la tradición moderna. La interpretación que el filósofo realiza tanto de la filosofía estoica como del cinismo antiguo permite encuadrar esta distinción. De allí surge la importancia de estudiar dichos conceptos y su viabilidad para mejorar las prácticas educativas vigentes.

En virtud de lo anterior, el trabajo presenta la siguiente estructura. En primer lugar, mostrará el modo en el cual la reflexión foucaultea del poder ha impactado en los estudios educativos. Luego, se articulará esa dimensión crítica con el giro propiciado por sus últimos estudios, exponiendo algunos de sus principales conceptos: *régimen de verdad*, *prácticas de sí*, *psicagogia* y *parresía*. A partir de los mismos, se buscará extraer pautas claras para aplicar al trabajo pedagógico y a la relación docente-alumno. En este recorrido, también se ofrecerán algunas sugerencias para extender estos supuestos filosóficos a la enseñanza actual.



Influencias de Foucault en el discurso pedagógico

La influencia de la filosofía de Michel Foucault en el ámbito educativo es indiscutible. Sus ideas se han convertido en una referencia *típica ideal* para pensar a la escuela como institución y los efectos de esta en la trama social. La teoría de Foucault ha permitido al mismo tiempo comprender y poner en cuestión la racionalidad, los objetivos y las aspiraciones de la escuela moderna¹. Así, el impacto del filósofo en la pedagogía puede rastrearse en dos aspectos bien definidos. En primer lugar, a partir de sus ideas en torno al vínculo entre saber, poder y normalización; en segundo lugar, en relación con su descripción de la sociedad disciplinaria. Ambos aspectos se encuentran estrechamente vinculados y han contribuido a promover diversos movimientos y renovaciones en la trama sedimentada de las prácticas educativas (entre otras: jurídicas, penales, de salud mental, de asistencia social, etc.).

A grandes rasgos podría situarse a Foucault en el universo espiritual de los pensadores que promovieron el *reproductivismo* pedagógico, entre cuyos principales exponentes se encuentran Althusser, Bourdieu y

Passeron. En efecto, tal como indican Puiggros y Marengo (2013, p. 71) Estos pensadores han resaltado el papel de la educación como parte del aparato ideológico de los Estados y como instrumento de reproducción de estructuras sociales en manos de los sectores dominantes. Si bien Foucault mantendrá sus reparos respecto al uso de las nociones de ideología y estructura como se mostrará seguidamente, comparte a grandes rasgos algunos desarrollos propios de la escena francesa de los años 60, que tendían a pensar las instituciones sociales como estrategias orientadas a incrementar el poder y la dominación².

Más allá de esta coincidencia con un espíritu de época, Foucault es irreductible. No es fácil clasificarlo en ninguna escuela de pensamiento, una cuestión a la que él mismo se resistía de manera permanente. Para analizar el impacto de sus ideas en la educación y poder evaluar la importancia del último tramo de su obra, se hace necesario revisar brevemente la relación que el filósofo establecía entre el saber y el poder. Realizar una caracterización breve del pensamiento arqueo-genealógico del autor no es una tarea sencilla, pero podría decirse que el francés era un pensador que rastreaba singularidades históricas por fuera de cualquier *a priori* esencialista, ya sea trascendental o trascendente. Siguiendo esta línea, ha realzado la importancia de mantener un apriorismo historicista que, a través del análisis minucioso de los archivos históricos, permita reconocer lo que él llamaba *discurso*. Con ese término el filósofo se refería a un régimen de verdad en virtud del cual, en una época específica, se piensa el juego de lo verdadero y lo falso, lo normal y lo anormal, lo aceptable y rechazable, etc. El historiador Paul Veyne, amigo y colaborador estrecho de Foucault, sintetiza de manera muy didáctica las implicancias de la noción de *discurso* en la reflexión foucaultiana. Dice Veyne:

Los discursos son las gafas a través de las cuales, en cada época, los hombres han percibido las cosas, han pensado y han actuado; los discursos se imponen a los dominantes tanto como a los dominados; no son mentiras inventadas por aquellos para engañar a éstos y justificar su dominación. 'El régimen de verdad no es simplemente ideológico o superestructural; ha sido una condición de formación y desarrollo del capitalismo' (Veyne, 2014, p. 37).

Así, la noción de discurso remite a una lógica relacional de análisis que anuda lo que se piensa, lo que se cree y lo que se hace en una sociedad. Nótese que para Foucault los efectos del discurso se despliegan de manera independiente a una posición superestructural. Lo central aquí es que una determinada concepción de la verdad conduce a fundar un deber y,



por ende, a desplegar una serie de acciones prácticas sobre la conducta de los otros. Por esta razón, el poder no es solo coercitivo, no se limita únicamente a imponer y a reprimir, sino que es afirmativo. En términos de Foucault: “lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho va más allá, produce cosas, induce placer, forma saber y produce discursos” (Foucault, 1992, p. 193). Así, al estar fundado en este régimen de discurso, las relaciones de poder se articulan con las creencias que los propios individuos se hacen acerca de los fines hacia los cuales deben conducir su vida³. Tal como sugiere el propio Foucault, el poder se define de ese modo, como una acción que se ejerce sobre otra acción, y se hace visible en los intentos o la probabilidad de conducir otra conducta (Foucault, 2001, p. 253). Se encuentra aquí el famoso vínculo entre saber y poder, un anudamiento inicialmente desarrollado por Friedrich Nietzsche, que Foucault se encargó de profundizar y extender hacia nuevos campos. En este sentido, toda idea acerca de un origen necesario del ente encubre efectos de dominio que es preciso develar y poner en cuestión. En el origen de las cosas no se encuentra más que el disparate o el azar de ciertas luchas. El problema es que ese origen —relacional y azaroso— suele perderse de vista. En consecuencia, los efectos de esos acontecimientos se naturalizan y funcionan como verdades incuestionables.

Foucault fue modificando su teorización del poder que inicialmente se pensaba en términos más belicistas (su período propiamente nietzscheano) para luego concebirse como gobierno de las libertades⁴. No obstante, la cuestión metodológica y ontológica de fondo, que anuda al saber y al poder, y que explica la consolidación de un deber en función de las exigencias de un régimen, se mantiene relativamente constante en las preocupaciones foucaulteanas. Por esa razón, en uno de sus últimos cursos, Foucault manifestaba que la tarea eminente de su apuesta filosófica consiste en mostrar la falta de necesidad de todo poder:

Digamos que, si el gran rumbo filosófico consiste en introducir una duda metódica que pone en suspenso todas las certezas, el pequeño rumbo lateral y a contracarril que les propongo consiste en tratar de hacer intervenir en forma sistemática, no pues el suspenso de todas las certezas, sino la falta de necesidad de todo poder, sea el que fuere (Foucault, 2014c, p. 99).

Ahora bien, este análisis histórico y relacional lo condujo a mostrar los anudamientos entre saberes y prácticas para diferentes épocas, resaltando que los saberes, los sujetos, las instituciones, las leyes, las formas de castigar y educar, no son entidades transhistóricas, sino efectos de relaciones

socio políticas en una época determinada. Este modo de reflexión supone un método que procura partir de la herencia del saber moderno, pero para excederlo y generar nuevas invenciones a partir del mismo. Las dicotomías generadas por la modernidad, tales como la relación excluyente entre individuo y comunidad, normal y anormal, etc., merecen ser repensadas.

Para eso Foucault (1996, p. 109) proponía un modo de reflexión que pueda pensar las relaciones recíprocas que se producen entre el eje del saber, el eje del poder y el eje de la ética. A través de este método, el filósofo ha llegado a describir de manera inigualable lo que él llamaba *sociedad disciplinaria* en la cual emergen las principales instituciones que aún gobiernan nuestra experiencia vital. Organizaciones como el Estado, las prisiones, la escuela, las instituciones de salud mental, surgen en este período analizado por Foucault con un objetivo preciso: promover el control y la docilidad de individuos y poblaciones. Mientras en la Edad Media a los regímenes políticos les era indiferente el control minucioso de los individuos y no importaba matarlos o descuartizarlos cuando desafiaban el poder del monarca, el nuevo régimen de producción capitalista requerirá el cuidado y la proliferación de la vida, así como el control estricto de los tiempos, las acciones, las capacidades de las personas.

Surge así un conjunto de instituciones que tienen como finalidad incrementar el saber y la organización de las facultades de la persona para lograr su normalización e inserción efectiva en una sociedad. Siguiendo esta lógica, Foucault llama disciplinas a “estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de las fuerzas de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2009, p. 159). La escuela estará entre las principales instituciones que tienen esta finalidad de conformar los *habitus* necesarios para captar las energías de la persona. A través de estas reflexiones se puede decir que Foucault ha logrado poner de manifiesto el carácter estratégico de las instituciones y su vínculo con determinadas relaciones políticas. El filósofo ha logrado que se atienda a la intencionalidad de poder que anida en el funcionamiento de estas instituciones.

De allí surge el gran impacto de su obra para pensar temas educativos, una influencia que se aprecia en dos aspectos bien definidos. El primero de ellos como descripción de estas instituciones para una mayor comprensión de sus objetivos y estrategias. El sociólogo Tenti Fanfani (1999, p. 44), por ejemplo, utiliza a Foucault como una referencia *típica ideal* para comprender el contexto de surgimiento de la institución escolar a través de la cual se concreta el fenómeno educativo en las sociedades occidentales modernas. Y el otro aspecto hace referencia a su impronta



crítica, ya que al analizar la historicidad en el nudo que conforman el saber y el poder, la filosofía de Foucault ha logrado conmovir presupuestos naturalizados del discurso pedagógico. Como sostienen Adriana Puiggros y Roberto Marengo (2013, p. 79), Foucault aportó “desde sus métodos tanto arqueológico como genealógico, una lógica de producción teórica y una posibilidad de revisión de prácticas sedimentadas y naturalizadas de la vida social entre las que se encuentran las prácticas educativas”.

No obstante, sin dejar de considerar los movimientos que promovió la teoría de Foucault, Inés Dussel (2005, p. 183) rastrea algunos aspectos en los cuales sus ideas han generado una nueva cristalización o estabilización. Su teoría acerca del carácter político de las instituciones y los saberes se ha convertido en una especie de *cliché* o lugar común que se utiliza sin dimensionar adecuadamente todas sus implicancias. En consecuencia, la posición foucaultea respecto de las relaciones de poder, ha conducido a provocar cierta parálisis ante la acción educativa que se ha interpretado comúnmente como una abstención pedagógica:

Plantear que el docente siempre ejerce un poder sobre los alumnos, que los exámenes son instituciones disciplinarias y que la autoridad siempre involucra un peligro llevó a algunos a la abstención pedagógica o a sospechar de toda y cualquier intención de educar. Aunque la sospecha sobre los motivos que nos llevan a educar sea fundada (como irónicamente señala Philippe Merieu en *La opción de educar*), valdría la pena detenerse y pensar si lo que Foucault se proponía era una abstención (Dussel, 2005, p. 186).

Este escrito intentará desarrollarse a partir de este gesto propuesto por la autora al final de la cita. Seguidamente, Dussel menciona una famosa entrevista de Foucault en la cual el filósofo señala que es preciso distinguir las relaciones de poder de las relaciones de dominación. Las primeras se refieren a formas de influencia que no resultan malas en sí mismas. De acuerdo con esta lógica, Foucault señala: “No veo donde se encuentra el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado y sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le transmite un saber, le comunica técnicas. El problema más bien consiste en saber cómo se evitarán en dichas prácticas (...) los efectos de dominación” (Foucault, 1999, p. 413). El objetivo será dar un paso más en esta línea y pensar en torno las ideas del último Foucault con el fin de mostrar que su teoría no solo rechaza una abstención pedagógica, sino que sugiere un método efectivo para vincularse de un modo transformador con los saberes y la institución educativa.

La educación y los regímenes de verdad

Uno de los principales aportes del último Foucault apunta a establecer una nueva relación del individuo con la verdad. Mientras que en sus reflexiones anteriores el filósofo se orientaba a una descripción de los efectos de poder que generaba la verdad, aquí produce una pequeña torsión que, sin desconocer aquella dimensión material y política de los saberes, se propone realzar la modificación que produce la verdad en los individuos y la sociedad. En el curso que impartió en 1980 titulado *Del gobierno de los vivos* (2014c) Foucault acuñó el concepto de *aleurgia* para hacer referencia a la relación que se establece entre gobierno y verdad. Este concepto tiene similitud con la categoría de *discurso* tal como la he definido anteriormente. A través de esta idea, Foucault insistirá en que la tarea de gobierno no depende tanto de mecanismos utilitarios y normativos, sino que está estrechamente ligada a un régimen más general de la verdad. La noción de *régimen de verdad* permite considerar que el vínculo de gobierno no se basa únicamente en leyes, prohibiciones o ideologías que condicionan una entidad subjetiva establecida de antemano. Por el contrario, un régimen se constituye a través de un conjunto de relaciones jurídicas y políticas que se entrelazan de manera inmanente con la vida misma del propio individuo. Aquí podemos ver ese nudo entre el saber, el poder y la ética característico de los últimos textos de Foucault y sobre el que girará la argumentación de este trabajo. Por esa razón, el último tramo de la obra foucaulteana se orienta a pensar una nueva relación del individuo con las verdades que lo constituyen. Lo interesante aquí es advertir la dinámica de un proceso complejo y circular que lleva a reflexionar acerca de la interrelación entre algunas tipologías legales, la formación de los individuos y la conformación de matrices de interpretación de la realidad que se establecen como un marco de transparencia dominante para apreciar la realidad. El propio Foucault da cuenta de este proceso cuando describe el modo en que las personas quedan ligadas a una forma específica de reproducir determinadas verdades:

Este régimen de verdad, por el cual los hombres quedan atados a la necesidad de manifestarse como objeto de verdad, está ligado a regímenes políticos, jurídicos, etc. En otras palabras, la idea sería que, de lo político a lo epistemológico, la relación por establecer no debe serlo en términos de ideología, y tampoco en términos de utilidad. No debe hacerse a través de nociones como las de ley, prohibición, represión, sino en términos de régimen, de regímenes de verdad articulados con regímenes jurídico-políticos (Foucault, 2014c, p. 125).



Así, existe un sometimiento a la fuerza de lo verdadero que no se origina en el contenido positivo de los saberes, sino que funciona como un supuesto subyacente o un marco de transparencia que se vuelve demasiado familiar. En este punto, no se trata de una deducción lógica que conecta premisas y conclusiones dentro de un razonamiento, sino más bien de la aceptación de reglas de juego que no se problematizan, similar a lo que ocurre con una declaración de fe. Es en esta dimensión constitutiva de la verdad donde se despliegan las acciones de gobierno.

Esta conceptualización de los *regímenes de verdad* tiene mucha relevancia para la reflexión pedagógica. En efecto, la acción educativa es uno de los principales mecanismos sociales que intervienen en la consolidación y la reproducción de un régimen de ese tipo. El asunto es que allí aparecen una serie de paradojas que suelen ser motivo de reflexión de los teóricos de la pedagogía. La educación debe preparar para insertarse en el mercado de trabajo, pero debe al mismo tiempo, desarrollar conciencia crítica en torno a los excesos, desafíos, miserias y desigualdades que provoca un sistema productivo determinado. También debe formar ciudadanos para desempeñarse en la sociedad, siguiendo criterios de respeto a la moralidad y la legislación vigente, pero, a la misma vez, debería desarrollar mentes críticas ante una moralidad dogmática y exclusiva e incentivar a las personas a franquear límites respecto a la misma. Como señala Álvarez González (2006), la tarea de educar se despliega siempre desde una visión del mundo, una categoría que podría componer de manera efectiva con la noción de *régimen de verdad* en la terminología foucaultiana. El problema es que dicha visión del mundo puede reforzar criterios dominantes. Por esa razón, como señala el autor, educar con justicia supone hacerlo desde la interrogación permanente de esa visión y las instituciones encargadas de concretarla:

La visión de mundo en la que estamos tiende a coincidir con la visión de mundo por la que optamos, pero no es indispensable que ocurra esta coherencia. El educador puede romper con la visión en la que habita y no bajo una perspectiva que vaya de peor a mejor. En breve, las visiones de mundo no están porque haya un discurso que la sustente; sino que, existen prácticas educativas que van revelando su emergencia y su persistencia. Por tal motivo, no basta con tener una visión de mundo en nuestros planes estratégicos. Necesitamos revisar las prácticas de nuestras instituciones (Álvarez González, 2006, p. 106).

La pregunta que surge aquí es a través de qué herramientas y conceptos fundar intervenciones en esta línea. Como se mostrará seguidamente, los últimos estudios de Foucault ofrecen herramientas precisas

para realizar exploraciones y modulaciones con este fin. Toda su filosofía apunta a mostrar la contingencia histórica sobre la que se asientan estas visiones del mundo. La diferencia es que, en sus últimos estudios, Foucault parece poner el acento, ya no solo en la dimensión crítica hacia lo naturalizado, sino también en las posibilidades de constitución con las cuales cuentan los individuos. La misma racionalidad que puede mostrar la falta de necesidad de todo poder y la historicidad de toda identidad, puede orientar modos de vida y estilización de la existencia que estén a la altura de esa verdad. En este sentido, la reflexión en torno a las *técnicas de sí* y a la *psicagogía* ofrecen una riqueza metodológica fundamental para pensar este propósito. Dada la importancia de las mismas para transformar el vínculo que el propio individuo establece con la verdad, considero que es posible efectuar modulaciones relevantes para pensar los fenómenos educativos.

106



El atleta del acontecimiento: un modo de repensar el vínculo con el saber

Ahora bien, como mencioné anteriormente, los últimos estudios de Foucault apuntan a establecer una nueva relación del individuo con la verdad. Su interés por la filosofía clásica ofrece innumerables pruebas de esta situación. Para los antiguos, el conocimiento del mundo no tenía como finalidad la mera recopilación de información objetiva e instrumental para proveerse del conocimiento del mundo. Al definir las artes de la existencia en la antigüedad Foucault establece diferencias precisas con la modalidad pedagógica que se instaura en la modernidad. A diferencia de esta concepción, en la antigüedad, el conocimiento y la información sobre el mundo se pensaban como factores capaces de promover transformaciones en la relación del individuo consigo mismo. El arte de vivir antiguo proponía un cambio en la modalidad de experiencia del sujeto, una cuestión que se distingue de un saber hacer meramente utilitario. Dice Foucault:

En la actualidad, ya nadie se atrevería a escribir un libro sobre el arte de ser feliz, el arte de no dejarse llevar por la ira, la manera de tener una vida tranquila o alcanzar la felicidad, etc. (...) Sin duda existe en, en sociedades como las nuestras, un arte de la conducta, pero que ha perdido por completo su autonomía. Ahora, esos modelos de conducta ya solo se encuentran, desde luego, vestidos, disfrazados dentro de la grande, imponente y masiva práctica pedagógica (Foucault, 2020, p. 43).

Existe una razón por la cual Sócrates afirmaba que aquellos dedicados a la filosofía no podían cometer actos de injusticia. Dicha razón se relacionaba con el hecho de que el saber sobre el mundo debía transformar nuestra actitud hacia él, generando cambios tanto a nivel individual como colectivo. Siguiendo esta lógica, Foucault señala que en la *cultura de sí* grecorromana cuando se plantea la relación entre sujeto y conocimiento se descubre: “la necesidad de modificar el saber del mundo de tal manera que asuma, para el sujeto, en la experiencia del sujeto, para la salvación del sujeto una forma y un valor espirituales determinados” (Foucault, 2014, p. 304).

En su curso dictado en el *College de France* del año 1982 titulado *Hermenéutica del sujeto*, Foucault analiza detenidamente la filosofía helenística para mostrar esta diferencia con el saber moderno. El conocimiento adquiriría allí la dimensión de una especie de ejercicio transformador, capaz de estimular la autonomía del individuo, de promover un hacer propio con ese saber y conectarlo íntimamente a la singularidad de cada uno. De más está decir que esta autonomía no implica perder la dimensión de los vínculos relacionales con los demás, ya que concebir una entidad de este modo es imposible en la perspectiva de un pensador como Foucault.

El concepto de *Atleta del acontecimiento* sintetiza muy bien esta dimensión práctica que habilita el vínculo con el saber. En lo que sigue, los lectores podrán advertir cuan interesante resulta la conceptualización acerca de la dimensión atlética que revestía en la antigüedad el vínculo con los saberes. A través de las *meditaciones* de Marco Aurelio, por ejemplo, Foucault analiza que en la antigüedad el arte de vivir era asimilado a un arte deportivo o un arte de lucha. Dice Foucault: “El arte de vivir se parece más a la lucha que a la danza, en el sentido de que siempre hay que estar en guardia y de pie contra los golpes que caen sobre nosotros y de improviso” (Foucault, 2014, p. 308). Y un poco más abajo describe al *atleta del acontecimiento* del siguiente modo: “en sustancia, el atleta de la espiritualidad antigua tiene que luchar. Debe estar preparado para una lucha en la cual tiene por adversario todo lo que pueda llegarle del mundo externo: el acontecimiento. El atleta antiguo es un atleta del acontecimiento” (Foucault, 2014, p. 308). Por esta razón, el vínculo con el saber se concebía como un *trabajo sobre sí* y apuntaba a equipar y fortalecer a un *Atleta del Acontecimiento*, un individuo capaz de desarrollar comportamientos racionales que le permitieran sobreponerse a diferentes adversidades:

¿De qué está hecho ese equipamiento (paraskeue)? Pues bien, el equipamiento del que hay que dotarse, y que permite responder tan pronto

como es preciso y con los medios a la vez más simples y más eficaces, está constituido por logoi (discursos). Por logoi no basta entender simplemente un equipamiento de proposiciones, principios, axiomas, et- cetera, que son verdaderos. Hay que entender discursos en cuanto son enunciados materialmente existentes. (...) el atleta es, por lo tanto, quien se provee de frases efectivamente escuchadas o leídas, memoradas, vueltas a pronunciar, escritas y reescritas concretamente por él. Son las lecciones del maestro, las frases que escuchó, las frases que dijo, que se dijo a sí mismo (Foucault, 2014, p. 309).

En este punto, es preciso aclarar que otro de los presupuestos esenciales del saber moderno consiste en suponer que la subjetividad es una especie de entidad dada de antemano. El francés tipifica como “momento cartesiano” (2014, p. 36) este supuesto, ya que, para Descartes, el sujeto era lo único que podía mantenerse a flote en el mar de la duda. En este punto, a Foucault parecen interesarle las prácticas de sí antiguas, a través de las cuales es posible advertir que, el hecho de carecer de esencia, no impide que la relación de sí pueda estilizarse y cultivarse del mejor modo posible. Por esa razón, el estudio de las *prácticas de sí* antiguas permite mostrar algunas posibilidades de constitución y transformación con las cuales cuentan los individuos. A diferencia de la modalidad pedagógica que instauro la modernidad, en las artes de existencia antiguas “se trata de permitir al individuo adquirir cierto estatus ontológico que le abra una modalidad de experiencia calificable en términos de tranquilidad, felicidad, beatitud, etc. Modificación del ser, paso de un estatus ontológico a otro, apertura de modalidades de experiencia” (Foucault, 2020, p. 47). Así, todo parece indicar que en esta conceptualización que realiza Foucault, el vínculo con el saber apunta a una torsión ética que resulta fundamental y se dirige a poner en cuestión las verdades y las formas de valoración naturalizadas por el propio individuo.

Basta analizar para eso el modo en el cual el francés recupera algunos ejercicios filosóficos que propone Marco Aurelio para tomar alguna distancia ante ciertas formas de valoración hegemónica. El estoico propone descomponer en sus singularidades algunos elementos sumamente valorados. Existen formas de valoración que se hacen desde el delirio y la impostura excesiva, generando en el sujeto la adscripción a una falsa unidad que se traduce en una especie de hechizo que lo domina. La recuperación de este ejercicio de deconstrucción estoico me parece un punto clave en la reflexión de Foucault, ya que combina una descomposición en singularidades que recuerda el proceder arqueológico, pero real-



zando su papel en la transformación y la constitución razonada del individuo. En efecto, a propósito del mismo, Foucault comenta:

Tocamos las cosas mismas, llegamos hasta su corazón y las atravesamos en su totalidad de tal manera que podemos ver qué son. De este modo, podemos desnudarlas y ver desde arriba, ver desde arriba hacia abajo el escaso valor que tienen, su baratura. Y así podemos deshacernos del hechizo mediante el cual amenazan capturarnos y cautivarlos. El ejercicio tiene el mismo objetivo: se trata de establecer la libertad del sujeto mediante esa mirada de arriba a abajo que vamos a dirigir a las cosas, que nos permite atravesarlas de un lado a otro, llegar a su corazón y mostrar así lo poco valiosas que son. En este pasaje, Marco Aurelio agrega: no basta con aplicar este método a las cosas, debemos aplicarlo también a nuestra vida y a nosotros mismos (Foucault, 2014, p. 295).

En este fragmento se aprecian claramente aquellas relaciones señaladas más arriba: saber del mundo aplicado también a sí mismo con el fin de alcanzar una mayor autonomía. Nótese que la idea que orienta el fragmento apunta a un uso del saber filosófico para orientar un trabajo de disminución de las relaciones de dominación. Estas reflexiones permiten mostrar una dimensión más propositiva del planteo foucaulteano, capaz de contribuir a concretizar la propuesta de Flores y Villareal (2021) que han advertido el vínculo entre el cuidado de sí y la pedagogía en el último Foucault⁵.

A través de lo analizado, se hace evidente que el trabajo del último Foucault se orienta a cuestionar la hermenéutica de un sujeto dado de antemano —más propia de la cosmovisión cristiana y luego moderna— para dar lugar a concebir un proceso de constitución de la subjetividad relacionado, principalmente, con la ascesis antigua. A través de estas ideas, se amplía virtuosamente el nudo entre saber y poder que Foucault había realizado en sus escritos más tradicionales. Como señala acertadamente Edgardo Castro (2016), Foucault pasa, en sus últimos textos, de un análisis de la verdad del poder a realzar el poder de la verdad y lo que puede producirse a partir del mismo.

Ahora bien, lo anterior permite apreciar claramente la cantidad de señalamientos interesantes y pedagógicamente relevantes que realiza Foucault en las citas anteriores. A través de los postulados de la práctica de sí estoica, el filósofo arroja una nueva mirada que invita a utilizar diversos ejercicios tradicionales de lectura, escritura y escucha de las palabras de un maestro con sentido transformador, es decir, con el fin de promover una constitución más elaborada de la persona. La materialidad del discurso también constituye una invitación sugerente a apropiarse de los saberes y hacer cuerpo de ellos. No nos preparamos para seguir la norma

o para seguir lo que dice un maestro a causa de su investidura, tampoco nos preparamos únicamente para responder a los requisitos utilitarios que nos plantea el mundo del trabajo. Nos preparamos ante todo para una vida, con sus sabores y sinsabores, con sus preguntas irresolubles y sus situaciones límites. A través de esta vía es posible radicalizar la propia singularidad como un punto de exceso respecto a los intentos de normalización. El concepto de exceso indica aquí que la subjetivación constituye un terreno irreductible a la normalización y un espacio propicio para una constitución singular del individuo. Este tema ha sido ampliamente estudiado en la trama de los estudios foucaulteanos. El filósofo francés Potte Boneville (2007), por ejemplo, invita a pensar la categoría de sujeto en Foucault como una especie de pliegue irreductible influenciado por la norma, pero no totalmente determinado por ella. La subjetivación sería un proceso sin sujeto y a la vez subjetivante:

110



El término “sí” (...) es aquí decisivo. Al ser designado como “sí”, el sujeto moral se distingue bien de una “cosa”. Y, sin embargo, no se remite, en francés, a un “yo” que constituiría su fundamento; tampoco llega a un yo, que le daría una forma acabada y le permitiría finalmente, al término de su formación, separarse del contexto histórico. (...) La subjetivación es, entonces, una práctica, una *praxis* en el sentido aristotélico; praxis a través de la cual el “sí” nunca se subjetivase (Potte Boneville, 2007, p. 219).

Siguiendo esta línea, el filósofo español Fernando Fuentes Megías (2021) sostiene que esta reflexión en torno a las técnicas de sí habilita una lectura pedagógica de los últimos textos de Foucault. En efecto, permite pensar que, aquellos puntos de crítica que el filósofo identificaba como estrategias para ejercer el poder sobre los otros, pueden ser, al mismo tiempo, espacios para ejercitar una educación como constitución ética del sujeto:

La idea de que existe un conjunto de técnicas de sí complementario al de las técnicas de dominación que había estudiado Foucault en *Vigilar y Castigar* entre otros lugares, contribuye a fundamentar una lectura pedagógica de su obra. Un elemento central de cualquier relación educativa es la guía, protagonista indiscutible de toda educación poética posible. La categorización foucaultea de las relaciones entre sujetos convierte el concepto de gobierno en una alternativa al de dominación, permitiendo abrir un espacio de trabajo a la ética del cuidado de sí (Fuentes Megías, 2021, p. 232).

En virtud de estas ideas, la perspectiva de Foucault puede contribuir al dictado de cursos de Filosofía —tanto en secundaria como en nivel superior— apelando a esta estrategia. Así, la reflexión filosófica no

necesariamente se limita a la crítica y la desnaturalización de lo obvio. También puede apuntar a un ejercicio de transformación y constitución de nuevas relaciones con uno mismo y con los demás. Hay una dinámica comparable entre quien lee, escribe y escucha y aquel que realiza una práctica deportiva y, por ende, hay en la filosofía cuestiones del orden de una experiencia antes que de la contemplación de entelequias. Mostrar esta torsión ética a partir del saber filosófico puede ser un recurso muy atractivo capaz de resignificar el camino trillado de la mera transmisión de contenido.

La relación entre pedagogía y psicagogía

Así, en los fragmentos anteriores aparecen muchas herramientas propias de la pedagogía tradicional tales como leer, escribir, escuchar a un maestro, pero que adquieren un ímpetu renovado cuando se las piensa desde la apertura metodológica (respecto a la cosmovisión moderna) mencionada anteriormente. Todas estas reflexiones conducen a Foucault a mostrar una situación comparable a aquella que se evidencia con la función del saber filosófico, el conocimiento del mundo y las *técnicas de sí*. Así como en la antigüedad la filosofía estaba lejos de ser un elemento de contemplación de los entes, el ejercicio pedagógico iba de la mano con el ejercicio de la *psicagogía*. Con este concepto se hace referencia a un uso del saber que excede la mera transmisión de aptitudes y conocimientos acerca del mundo y apunta a una transformación del individuo. Cito *in extenso* un fragmento de Foucault a través del cual se podrá apreciar la manera en que el filósofo anuda pedagogía y *psicagogía*:



Si llamamos pedagógica, por lo tanto, la relación consistente en dotar a un sujeto cualquiera de una serie de aptitudes definidas de antemano, creo que se puede llamar “psicagógica” la transmisión de una verdad que no tiene la función de proveer a un sujeto cualquiera de aptitudes, etcétera, sino la de modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos. (...) En la antigüedad grecorromana, en la relación psicagógica, el peso esencial de la verdad, la necesidad del decir veraz, las reglas a las cuales debemos someternos al decir verazmente, para decir verazmente y para que la verdad pueda producir su efecto -a saber: efecto de mutación del modo de ser del sujeto-, todo esto recae en esencia en el maestro, el director, e incluso el amigo o en todo caso quien aconseja (...) La verdad y las obligaciones de verdad están del lado del maestro. Eso es cierto en cualquier pedagogía. Lo es en la pedagogía antigua, desde luego, pero también en lo que podríamos llamar la psicagogía antigua.

En este sentido y por esta razón, la psicagogía antigua está muy próxima a la pedagogía (Foucault, 2014, p. 388).

El fragmento arroja varios elementos que solo puedo limitarme a mencionar brevemente, pero que permiten tomar noción de la riqueza aún inexplorada de los últimos textos foucaulteanos para pensar en relación con temas educativos. En primer lugar, aparece una función de la verdad como productora de efectos en la constitución del individuo. Si se atiende a la conexión entre las citas anteriores, podrá apreciarse que dichos efectos, ya no serán entendidos únicamente como la acción de un poder normalizador sobre la vida, sino como un modo de estimular las prácticas de libertad en contraposición a valoraciones naturalizadas. Como advierten acertadamente Gallo y Espinel (2021, p. 8), esas prácticas posibilitan una regulación de las relaciones de poder en la línea de evitar estados de dominación. Asimismo, aparece un énfasis en otro elemento tradicional, la función de un maestro, que ya no se reduce a un rol vigilador y adoctrinador como podría deducirse desde la descripción de la *sociedad disciplinaria*, sino que ejerce una tarea importante a la hora de incrementar las posibilidades de libertad con las que cuentan los individuos.

Pero más allá de la cuestión estrictamente política —que siempre está latente— es posible plantear aquí alguna hipótesis en torno al uso de las ideas foucaulteanas para la transmisión del saber. En este punto, quizás pueda pensarse algún paralelo entre la *psicagogía* de Foucault y aquella famosa idea del maestro ignorante que proponía el filósofo Jaques Rancière (2002). Para ambos, el acento no estaría puesto en la transmisión de un conocimiento objetivo, inocuo e indiferente para la vida de la persona —que por otra parte no haría más que reproducir la perspectiva del maestro— sino que la clave se encuentra en promover un proceso de transformación del individuo que aprende, para que pueda interesarse, contagiarse y, lo más importante, convertir un saber en una pauta vital para su propia vida, una cuestión que excede la dimensión utilitaria de los conocimientos. Resulta conmovedor aquel ejemplo que Rancière reseña a partir de la experiencia de Jacotot de un joven —hijo del editor del propio Jacotot— que poseía limitadas capacidades para el estudio, pero que, aún así, pudo aprender hebreo y convertirse en un excelente litógrafo. Al comentar este ejemplo, Rancière afirma: “El hebreo, eso es evidente, no le sirvió nunca para nada, tan solo para saber lo que ignorarían siempre las inteligencias mejor dotadas y más informadas. No se trataba para nada del hebreo” (Rancière, 2002, p. 14). Nótese que en la frase final de la cita puede apreciarse ese cambio de perspectiva que pone en segundo plano



el objeto mismo del saber, para realzar las consecuencias que produce el proceso de adquirirlo. En otras palabras, el saber puede servir para vivir porque las personas somos animales capaces de producir conceptos.

En uno de los últimos textos escritos por Michel Foucault se encuentra una reflexión muy hermosa que muestra la dimensión vital de la producción conceptual: “Formar conceptos es una manera de vivir y no de matar la vida; es una manera de vivir en una relativa movilidad y no una tentativa de inmovilizar la vida” (Foucault, 2012, p. 265). Aquí se aprecia claramente esa dimensión atlética que Foucault quería rescatar del vínculo con el saber y que incluso, en el ejemplo anterior, se combina con un reconocimiento de la singularidad de una persona. El saber tiene sentido también a partir de la trama singular de quien lo ejercita y lo hace suyo, razón por la cual no puede decirse que un maestro pueda transmitir un conocimiento universalmente utilitario o significativo, sino que debe atender a la particularidad de la persona y ponerse a prueba caso por caso. Considero que aquí también podría rastrearse el paso de la utopía a la heterotopía que sugería Foucault (1999, p. 435), un tema que rastrean de manera elocuente para el caso educativo los autores Gallo y Espinel (2021, p. 8).

En efecto, la perspectiva foucaultea habilita un proceso educativo que renuncia a alcanzar utopías como fines últimos y que se predispone a habilitar heterotopías, es decir, espacios atípicos, indefinibles por su no esencialidad, pero localizables por su singularidad, donde cada cual pueda transitar a su modo por los caminos que habilita el contacto con los saberes. Eso no quiere decir que se puedan transitar esos espacios sin la guía de otro. Tanto el rol del docente como los lineamientos que ofrecen los diseños curriculares pueden ser aspectos cruciales en este proceso de estimular efectos *psicagógicos*.



Importancia de la psicagogía en la era digital

Ahora bien, de lo anterior se deduce que estas ideas ofrecen presupuestos filosóficos capaces de orientar la intervención pedagógica en múltiples campos del saber. Cuando comencé a enseñar filosofía en una escuela técnica decidí interrogar a su director —quien además de ingeniero es licenciado en educación— acerca de cuál cree que es la importancia de las humanidades en las especialidades técnicas. Me señaló que lo más importante, según su criterio, era desarrollar capacidades que no solamente se orientaran a la producción técnica repetitiva y acrítica, sino fomentar el trabajo conjunto y la creatividad. El mundo del trabajo requiere poder

operar creativamente con los saberes técnicos, más que convertirse en un engranaje inerte del sistema productivo. Las dos cuestiones resultan muy pertinentes. Y es aquí que reaparece la importancia que aquella torsión ética que genera el saber, un proceso que podría trabajarse incluso desde los saberes técnicos si el presupuesto filosófico con el cual se los aborda es adecuado. De hecho, gran parte de la reflexión humanística, social y pedagógica de los últimos años se ha dedicado a pensar rigurosamente acerca del impacto que han generado los medios digitales. El uso de estos dispositivos ha modificado radicalmente los modos tradicionales de comunicación y relación interpersonal. Esta es una prueba cabal de los cambios que genera el vínculo con algunos saberes. Por ende, dejando de lado el debate de si los medios digitales son buenos o malos en sí mismo —ya que, de acuerdo con Ranciére, la centralidad no está puesta en el objeto en cuestión—, no caben dudas que puede desarrollarse un uso virtuoso de los mismos si se toma dimensión de esa relación psicagógica con los saberes.

En este sentido, se advierte que la *psicagogía* tal como se deriva de la filosofía del último Foucault permite reconocer un punto de irreductibilidad de la intervención educativa. La proliferación de los medios digitales ha generado muchos interrogantes en el ámbito de la pedagogía: ¿qué es lo que se transmite hoy cuando los objetos de saber ya están en su mayoría en internet? ¿Cuál es la función del docente cuando parece ser que los medios digitales van camino a ofrecer herramientas para volverse un autodidacta? ¿cuál sigue siendo la función de la educación en este contexto?

A través de un texto muy reciente Inés Dussel nos enseña que la pandemia ha generado cuestiones interesantes para pensar los futuros de la educación y la singularidad de la misma ante el avance de los medios digitales. La contingencia del Covid-19 puso de manifiesto a la vez la utilidad de estos medios para la educación, así como las desigualdades en el acceso a los mismos; arrojó precisiones sobre qué dispositivos suelen ser útiles para educar y cuáles no. El diagnóstico de Dussel (2021) es equilibrado y abandona juicios binómicos acerca de los medios —es decir, a favor o en contra—. Reconoce la presencia de los mismos en la tarea educativa, pero señala que hay cuestiones irreductibles de la misma. Lo que probó la pandemia, aún con todas las cosas que puso en cuestión y hasta renovó, es que la educación sigue requiriendo de espacios, procesos y relaciones humanas que nunca podrán ser emulados por el medio digital. Dice la autora:

Google está lanzando un seminario y un programa que se llama “*The Anywhere School*”; creo más bien que habría que impulsar un movimiento contrario, que afirme que la escuela se trata siempre de hacer un



lugar, no necesariamente físico, que organiza un encuentro intergeneracional con los conocimientos específicos, que no se hace en el transporte público o mirando todo el tiempo el celular. Ojalá que persista la conciencia del trabajo que cuesta sostener todo eso, de su relevancia social, y de la necesidad de estar a la altura de ese trabajo y de esa energía colectiva (Dussel, 2021, p. 137).

En este contexto, la filosofía foucaultea es plenamente vigente, ya que establecer una relación *psicagógica* con los saberes constituye también una de las tareas irreductibles de las instituciones educativas. La educación, hoy más que nunca, tiene que explorar formas de incitar y estimular procesos *psicagógicos*. En consecuencia, resulta de mucha importancia repensar los presupuestos filosóficos, los objetivos y las dinámicas de la tarea educativa. En la época de la información a un segundo de distancia, toda esta cuestión de la dimensión atlética del vínculo con los saberes y la torsión ética que eso es capaz de generar constituyen algunos supuestos básicos para la formación de seres humanos.

Por esta razón, es tan urgente mostrar que el saber transforma y que tiene efectos sobre el sujeto. Se ha mencionado el caso de los medios digitales, pero también podría pensarse, entre otros, el caso de la matemática. El filósofo Alain Badiou menciona las transformaciones que produjo en la subjetividad de Georg Cantor el descubrimiento de la infinitud de infinitos. Y el propio Badiou (2010, p. 121) utiliza esas ideas matemáticas para repensar la ontología filosófica y desarrollar una teoría sobre el sujeto. Dice Badiou:

Después de haber ofrecido una prueba rigurosa de que el conjunto de los números racionales —las fracciones— es numerable, y por ende de que esos números, contrariamente a toda nuestra intuición inmediata, no son más ‘numerosos’ que los números enteros naturales, exclama ‘Lo veo, ¡pero no lo creo!’ (Badiou, 2010, pp. 121-122).

En consecuencia, mostrar que no se está aprendiendo algo porque así lo mandan los padres, la norma, el sistema productivo o vaya a saber quién, en suma, mostrar las posibilidades “atléticas”, de implicación ética, de transformación personal y, por ende, social que los saberes pueden generar es una tarea que la educación del presente y del futuro debe asumir con ímpetu renovado y con los resguardos materialistas que provee la reflexión crítica. En otras palabras, nunca hay que perder de vista que el ejercicio de educar es un modo de ejercer el poder que puede derivar, tanto hacia la transformación del presente como hacia formas de dominación que cancelan las posibilidades de libertad.

Parresía y pedagogía

A partir de lo anterior, se aprecia que es posible dar una mirada más concreta del modo en el cual podría articularse un uso del poder de la educación para promover dinámicas capaces de estimular rupturas ante lo naturalizado y promover la invención de nuevas formas de vida.

En este punto, quizás pueda pensarse que la educación siempre depende de un Estado, un proyecto político e incluso, en la actualidad, de las fuertes influencias de los sectores empresariales. Entonces, ¿hasta qué punto puede afirmarse que la educación es emancipadora y no se limita a emitir un discurso de verdad funcional a determinados sectores? ¿escuchar a un maestro no implica acaso, en última instancia, un modo de someterse al decir veraz de otro? Y teniendo en cuenta lo abordado en el final del apartado anterior ¿cuál es la singularidad de ese decir veraz que promueve la educación ante la proliferación de múltiples lugares de emisión de discurso informativo?

El concepto de *parresía* puede ayudar a pensar estas preguntas. El mismo constituye el punto cúlmine de los últimos trabajos de Foucault. A través de la *parresía* llega a manifestarse plenamente el poder de la verdad en la constitución del sujeto y en la transformación de un régimen. La *parresía* como hablar franco permitirá mostrar un modo de articular un discurso verdadero capaz de ofrecer un punto de disidencia ante las formas de vida imperantes. Como manifiesta Foucault (2017, pp.118, 231) ese discurso se despliega en inmanencia a la trama de los dispositivos y valoraciones vigentes, y tiene por condición una especie de *pacto parresiástico* entre quien dice una verdad y quien debe manifestar predisposición a escucharla:

El pacto parresiástico consiste en esto: el príncipe, el dirigente, el que posee el poder pero no conoce la verdad, se dirige a quien posee la verdad pero no tiene el poder y le dice ‘Dime la verdad, sea cual fuere esa verdad, no serás castigado’ (Foucault, 2017, pp.118, 231).

Por ende, es posible mostrar dos modulaciones conceptuales que pueden extraerse de allí a los fines de este escrito: la primera de ellas apunta a pensar las relaciones entre la educación y la política; la segunda, hace referencia a las interacciones que se producen entre estudiantes y docentes en el contexto del aula.

Anteriormente analicé de qué manera en los últimos textos de Foucault el poder de la verdad se orienta a promover la crítica y la transformación del individuo. En el citado curso *Hermenéutica del sujeto*, Fou-



cault (2014, p. 246) asegura que el punto más importante para pensar resistencias políticas se encuentra en la relación de sí consigo mismo. La cuestión es estrictamente lógica. A partir del análisis estratégico y microfísico del poder —típico de las investigaciones foucaulteanas— la relación de sí constituye un nodo imprescindible en el conjunto conformado por las cuestiones de gobierno y las relaciones de poder:

Lo cual quiere decir, simplemente, que, en el tipo de análisis de las relaciones de poder-gubernamentalidad-gobierno de sí y de los otros-relación de sí consigo, constituyen una cadena, una trama, y que es ahí, en torno de estas nociones que debemos poder articular, creo, la cuestión de la política y la cuestión de la ética (Foucault, 2014, p. 247).

En los cursos dictados en los años siguientes titulados *Gobierno de sí y de los otros* (2014 b) y *El coraje de la verdad* (2011), Foucault abordará de lleno esta relación expresada en la cita. Retomando la acción de Platón ante el tirano de Siracusa, describirá el rol que juega la filosofía ante la política. Lo real de la filosofía no radica en indicarle a la política lo que debe hacer, sino fomentar ante ella un ejercicio de fricción constante y permanente, que le recuerde de manera sistemática la falta de necesidad en el ejercicio del poder. Este método, como fue sugerido, conduce a mostrar caminos e invenciones aún no pensadas. En sus últimas reflexiones el filósofo insistirá mucho con estas ideas de hacer jugar ante el nudo que conforman el saber y el poder, aquellos discursos de verdad que muestran las condiciones históricas de surgimiento de ese anudamiento; y, paralelamente a este ejercicio, se realzan las posibilidades de constitución autónoma y singular de los individuos. Por esta razón, la filosofía debe promover una ascesis, es decir, un adecuado *gobierno de sí* capaz de motivar un *decir veraz* ante la política. El agente que pretenda realizar un acto *psicagógico* en el otro, debe dar cuenta en sí mismo de un modo de vida que acompañe aquella pretensión:

Ser agente de la verdad, ser filósofo, y en cuanto filósofo reivindicar para sí el monopolio de la *parrhesía*, no querrá decir solo que uno se pretende capaz de enunciar la verdad en la enseñanza, en los consejos que da, en los discursos que pronuncia, sino que es efectivamente en su vida misma, un agente de verdad. La *parrhesía* como forma de vida, la *parrhesía* como modo de acompañamiento, la *parrhesía* en la vestimenta misma del filósofo son elementos constitutivos de ese monopolio filosófico que ella reclama para sí (Foucault, 2014b, p. 327).

En el análisis de Foucault (2014b, p. 327), Sócrates aparece tipificando un modo de ejercicio de la *parresía* fundado en la coherencia de

una vida filosófica llevada hasta el límite, que plantea una distancia irreductible ante el poder político. Pero, en este punto, hay que ser cuidadoso. Foucault no cae en la tontería neoliberal del apoliticismo y la neutralidad. Por el contrario, política y filosofía son instancias irreductibles, pero que tienden a una relación necesaria. Por ende, cada una debe realizar el juego de su irreductibilidad para ser real y servir a la otra. En este sentido, Foucault afirma: “La cuestión de la filosofía no es la cuestión de la política, sino la cuestión del sujeto en la política” (Foucault, 2014b, p. 326). La *parresía* se vincula estrechamente a este *decir veraz* que la filosofía esgrime ante la política:

La filosofía va a presentarse como poseedora del monopolio de la *parresía* en tanto se manifiesta como operación sobre las almas, como psicagogía. Y en vez de ser un poder de persuasión que convenza a las almas de todo un poco, se presenta como una operación que ha de permitirles distinguir como corresponde lo verdadero de lo falso y dar, por la paideia filosófica, instrumentos necesarios para efectuar esa distinción (Foucault, 2014b, p. 311).

118



El episodio que mejor tipifica la actitud parresiástica y que Foucault expone e interpreta con gran maestría es el clásico encuentro entre el rey Alejandro Magno y Diógenes el cínico. Allí, se da la ocasión de un filósofo que desafía la investidura de un rey sin más fundamento que su propio coraje y haciendo valer un modo de vida radicalmente ascético asumido como verdadero. El desafío provoca la ira del rey que por un momento piensa en eliminar al filósofo, pero luego se predispone a la escucha y se transforma. El decir de Diógenes constituye un decir *psicagógico* que apunta a la transformación del otro. Diógenes no asesora políticamente, no da consejos acerca de las formas de ser rey, no le ofrece ninguna teoría psicológica o de coaching para legitimar su autoridad en la cabeza de la gente y conducirla de manera adecuada. Lo que hace Diógenes es efectuar un procedimiento *psicagógico* estrechamente ligado a cuestionar los efectos de un *régimen de verdad* que opera sobre el individuo. El filósofo cínico opera desde el presupuesto de la ausencia de necesidad del poder; solo se limita a señalar a un gobernante las dificultades que acarrea su impostura y los defectos que se encuentran siempre ligados al carácter regio “inclinación por el placer, la apetencia por las riquezas y la ambición desordenada en la vida política” (Foucault, 2017, p. 234).

A partir de las ideas anteriores, puede hacerse una lectura pedagógica del concepto de *parresía* tal como lo recupera Foucault. En primer lugar, es preciso aclarar que no toda la acción educativa puede tipificar

dentro de las implicancias del *decir veraz* parresiástico. Muchas veces se deben enseñar contenidos alineados con aptitudes específicas. Pero también es cierto que toda acción educativa debe sembrar, al mismo tiempo, la inquietud por reflexionar acerca de las visiones del mundo en el cual la pluralidad de saberes (técnicos, profesionales, humanísticos, etc.) se utiliza y se aplica. Incluso dentro del ámbito de los saberes técnicos y digitales se pueden explorar diversos usos y aplicaciones capaces de confrontar, cuestionar e intentar desplazar los mandatos del sentido común dominante. Por otra parte, es cierto que toda educación debe contribuir a reforzar las normas éticas y morales que requiere una sociedad, pero debe poder habilitar, al mismo tiempo, la crítica a esos principios y promover la invención de otros mejores, más inclusivos, plurales y ajustados a la diversidad. En este sentido, se hace evidente que la tarea educativa consiste en ejercer un rol *psicagógico* ante la política para el cual la noción de *parrhesía* adquiere una importancia fundamental.

Buena parte de la tarea educativa se dirige a cuestionar las implicancias de un *régimen de verdad* que organiza los saberes y los criterios de gobierno que desarrolla una autoridad. Eso no implica asumir una rebeldía sin causa ni creer que la educación nada tiene que ver con la política. Supone, quizás, hacer uso de ese carácter irreductible del *decir veraz*, para provocar, suscitar, estimular y contagiar en los otros algunos interrogantes, cuestionamientos que lo confundan y lo lleven a repensar su accionar más espontáneo. Para eso, debe aceptarse el pacto de la escucha mutua entre los polos de la relación como una condición necesaria e indispensable para que esa palabra verdadera tenga un efecto.

Esta tarea no puede darse sin apelar a las tramas más ínfimas en las que se juega el poder, es decir, el nudo constituido entre el gobierno de sí y de los otros. Por esa razón, la lectura pedagógica de la *parrhesía* también se produce en la interacción entre los docentes y los estudiantes. Como he argumentado, el rol parresiástico del docente se presenta estrechamente ligado a la función *psicagógica* que es capaz de desarrollar. Para eso, es necesario también que la tarea de profesor se nutra de algunas de las características que presupone el decir veraz de la *parrhesía*. Motivar la transformación de los otros solo puede hacerse desde una posición coherente con respecto a lo que se asume como deseo de educar al otro. El decir del parresiasta, como se aprecia en el fragmento citado más arriba, no se limita a la función de la enseñanza y el consejo, sino que se asume de manera integral, en la vida de la persona y hasta en la vestimenta misma del filósofo.

Señala Foucault: “la parresía como forma de vida, la parresía como modo de comportamiento, la parresía hasta en la vestimenta misma del

filósofo, son elementos constitutivos de ese monopolio filosófico que ella reclama para sí” (Foucault, 2014b, p. 327). Gallo y Espinel (2021) plantean por ejemplo la incoherencia de un profesor que impone a otros lo que no es capaz de hacer para sí mismo:

Es curioso que el profesor que invita a la lectura, al estudio, abandone, de vez en cuando, el estudio y la lectura, siempre atareado y cargado de urgencias olvida aquello que lo hace docente: el estudio (Gallo y Espinel, 2021, p. 52).

Es cierto que muchas veces esas urgencias se deben a la necesidad de correr de un lado al otro para poder garantizarse un sueldo digno. Esto es una cuestión política que excede la dimensión ética y que debería garantizar las condiciones para la misma. Es posible advertir aquí otra dimensión del *pacto parresiástico*. La acción *psicagógica* de la educación tiene por condición ineludible la inversión de recursos sociales en el mantenimiento de la misma. Pero dejando de lado por un momento ese aspecto, es deseable que un docente pueda interrogarse acerca del modo de ejercer su rol con la mayor coherencia posible.

Otro aspecto que se deriva de lo anterior, se refiere nuevamente a la dimensión de la transmisión del saber. ¿Qué es lo que se transmite? La *parrhesía* vuelve a mostrar (con Ranciére) que se enseña en verdad algo que no se sabe. En este punto, Diógenes no transmite un saber objetivo del mundo, sino que hace señalamientos críticos que conducen al otro a modificar la relación consigo mismo, a ocuparse de sí mismo y a tomar una consciencia más elaborada y menos idealista respecto de su propia posición. En otro trabajo se ha sugerido que el parresiasta ayuda a asumir la trama irreductible del propio deseo (Ortiz, 2022). Esta modulación del concepto también puede ayudar en gran medida a la tarea pedagógica. Si bien hay materias en las cuales el contenido es relevante (enseñar a usar una escofina, o un torno, o enseñar lo que dice una ley, o las partes del cuerpo humano), ningún docente puede creerse capaz de poder enseñar todo lo referido a un tema. Pero, además, como mencioné anteriormente, nadie puede saber las posibilidades de invención y apropiación que un sujeto puede hacer con eso que intenta enseñársele. La tarea educativa no pasa más que por tratar de generar alguna conexión entre el saber y lo que es capaz de generar en la trama vital y singular de una persona. En este sentido, la noción de *parresía* puede componer efectivamente con aquellos conceptos de la pedagogía que se proponen actuar por contagio, estimulación e interés, más que por la imposición de contenidos. El concepto de contagio para pensar la transmisión del saber la estoy tomando del



filósofo y educador argentino Jorge E. Noro: “El aula es lugar de tensión y de diálogo, no de propaganda. No se trata de adoctrinar, de imponer, obligar a repetir, ni siquiera de con-vencer (si esto implica algún tipo de violencia sobre el pensamiento del otro), sino de compartir, de contagiar, de hacer participar del mismo banquete común del conocimiento” (Noro, 2013, p. 18).

Quizás haya que plantear algunas distinciones en tanto a que el docente parece ser la figura de autoridad dentro del aula y la *parresía* siempre circula desde el que tiene menos poder hacia el que más tiene. No obstante, últimamente se advierte que los antiguos vínculos de autoridad disciplinaria se vuelven cada vez más horizontales. Muchas veces es tarea del docente desafiar las imposiciones de un sentido común mayoritario, razón por la cual debe utilizar los recursos socráticos que apuntan a cuestionar lo que el otro cree saber, asumiendo los riesgos propios de esa situación. Pero a menudo, tampoco falta el docente que continúa situándose en un lugar muy elevado de la verdad y no acepta otro *decir veraz* más que el que pueda emitir él mismo. Aquí aparece otra dimensión del *pacto parresiástico* que quizás puede pensarse como un presupuesto básico para regular los intercambios del aula con el fin de que la experiencia pueda ser mutuamente transformadora.



Conclusiones

En el presente trabajo se ha realizado un rastreo de los principales tópicos de la filosofía del último Foucault y su posible vínculo con las prácticas educativas. La tarea fue compleja, ya que implica exponer a un autor con una producción muy profunda y trazar un vínculo con el discurso pedagógico. Por esa razón, se ha efectuado un rastreo breve pero riguroso de los principales conceptos, procurando señalar el punto en el cual se vinculan con aspectos más tradicionales de los estudios pedagógicos. Claramente, cada uno de esos tópicos puede dar lugar a otros desarrollos que puedan profundizar, modular y extender los vínculos sugeridos. El énfasis de este escrito ha apuntado a señalar la torsión metodológica y práctica que opera Foucault hacia sus últimos estudios. La recuperación de la filosofía antigua lo conduce a delinear un modo de pensar una relación con la verdad que ya no se entiende únicamente desde el punto de vista de la dominación. Dicha torsión permite complementar sus estudios acerca del poder —que tanto impacto han tenido en el discurso pedagógico— mostrando, no solo las posibilidades de deconstrucción que ofrece

la filosofía, sino también las posibilidades efectivas de transformación y constitución a la altura de ese método. Lo central de esta operación estuvo puesta en el concepto de *psicagogía*. El mismo, marca un contrapunto con una pedagogía esencialista que no se interroga acerca de la condición histórica y relacional de los agentes que intervienen en el proceso educativo. Desde este punto, la *psicagogía* aparece como una apuesta para que la persona, en su contacto con el saber, pueda dejar de ser lo que es, habilitando posibilidades de invención y estilización en su propia trama vital. La argumentación precedente ha mostrado que dicho concepto puede extenderse a las prácticas pedagógicas sin que esto implique la negación total de las mismas. La filosofía estoica, tal como la interpreta Foucault, permite ofrecer intuiciones precisas para transformar el tradicional trabajo pedagógico (lectura, escritura, escucha de un maestro) en elementos de implicación y transformación de la persona. Por último, la categoría de parresia ofrece un referente conceptual sólido para pensar un vínculo entre docentes y estudiantes por fuera de la sumisión que suponía la pedagogía moderna, al tiempo que también provee sugerencias precisas acerca de la posición de la institución educativa respecto a la política.

122



Notas

- 1 En el desarrollo que sigue a continuación podrá apreciarse el sentido y la importancia de la influencia de Foucault en el campo pedagógico.
- 2 En su caracterización del reproductivismo, los autores Puiggros y Marengo realizan una afirmación que bien podría tipificar el espíritu de muchos de los textos foucaulteanos: “La expansión del sistema escolar parece estar más al servicio de la consolidación del modo de producción capitalista o la perpetuación de las relaciones de dominación que al servicio de la democratización de la sociedad y su transformación en un sistema diferente que no esté al servicio de la explotación de la fuerza del trabajo” (Puiggros, Marengo y 2013, p. 71).
- 3 Como sugiere Paul Veyne: “¿Qué es entonces el poder? Foucault, por cierto, no se hacía una idea diabólica de él. Tracemos un ideal tipo a gran escala del poder. Consiste en la capacidad de conducir no físicamente las conductas del prójimo, de poner en marcha a la gente sin coger con nuestras manos los pies y las piernas en posición adecuada. Es la cosa más habitual y la mejor compartida; hay poder en la familia, lo hay entre dos amantes, en la oficina, en el taller y en las calles de sentido único. Millones de pequeños poderes forman la trama de la sociedad de la que los individuos forman el lizo” (Veyne, 2014, p. 105).
- 4 En este sentido, el especialista Álvarez Yágüez señala: “Por eso la libertad juega siempre un papel en las relaciones de poder. No cabe una oposición radical y simple entre poder y libertad ya que por un lado el poder para existir tiene que hacerlo en un campo en que no todas las acciones están determinadas” (Álvarez Yágüez, 2016, p. 93).

- 5 En un trabajo que aborda la relación entre la subjetivación y el poder en su vínculo con la educación, Graciela N. Flores y Ximena M. Villareal afirman: “En el ámbito educativo hay espacio para el cuidado de si y muy especialmente de los otros, esa es la responsabilidad primaria en el vínculo pedagógico, como lo vienen planteando filósofos de la educación como Cullen o Melich, entre otros. A la luz del cuidado de si, el enfoque foucaultiano propone un estilo de vida que abre al sujeto la posibilidad de resistir a los poderes en el complejo entramado social. Foucault (2012) considera que es posible inventar ‘posibilidades-otras’ de vida, entendiendo que la tarea fundamental de nuestro tiempo es dismantelar los mecanismos de construcción de subjetividades y realizar un tipo de acción que rechace la subjetivación que ha impuesto durante siglos la cultura occidental” (Flores y Villareal, 2021, p. 17).

Bibliografía

- ÁLVAREZ GONZALEZ, Freddy Javier
 2006 *Relación entre filosofía y educación*. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.
- ÁLVAREZ YAGUEZ, Jorge
 2016 *Historia política de la verdad. Una genealogía de la moral*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BADIOU, Alain
 2010 *Segundo manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Bordes Manatíal.
- CASTRO, Edgardo
 2016 La verdad del poder y el poder de la verdad en los cursos de Michel Foucault. *Revista Tópicos*, 31. <https://bit.ly/3CFXCas>
- DUSSEL, Inés
 2021 De la “clase con pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales de la educación común*, 2(1-2), 127-138. <https://bit.ly/3NT1go1>
- 2005 Pensar la escuela y el poder burgués de Foucault. En Diker y Frigerio, *Educarse acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- FLORES, Graciela Nélica & VILLAREAL, Ximena Magalí
 2021 Las transformaciones subjetivas en el diagrama de poder actual y sus implicancias en la educación. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 31, 189-209. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.07>
- FOUCAULT, Michel
 1992 *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
 1996 *¿Qué es la ilustración?* Madrid: La Piqueta.
 1999 *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
 2001 *El sujeto y el Poder*. En H. Dreyfus y P. Rabinow (comps.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
 2009 *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
 2011 *El coraje de la verdad. Curso en el College de France 1983/1984*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 2012 La vida, la experiencia y la ciencia. En: *El poder una Bestia magnífica, sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo XXI.



- 2014a *Hermenéutica del Sujeto. Curso en el College de France (1981-1982)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 2014b *Gobierno de sí y de los otros. Ccurso en el College de France 1982-1983*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 2014c *Del gobierno de los vivos. Curso en el College de France(1979-1980)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 2017 *Discurso y verdad. Conferencias sobre el coraje de decirlo todo. Grenoble, 1982/ Berkeley, 1983*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- 2020 *Subjetividad y Verdad. Curso en el College de France 1980-1981)* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GALLO, Silvio & ESPINEL, Oscar
- 2021 *Lecturas cruzadas entre Freire y Foucault: a propósito de aleturgias escolares y prácticas de libertad. Pedagogía y saberes*, 55, 41-53. <https://bit.ly/46kNOjS>
- NORO, Jorge Eduardo
- 2013 *Curso de filosofía y educación para el ejercicio de la docencia*. <https://bit.ly/448vVTe>
- ORTIZ, Juan Emilio
- 2022 *Foucault y Lacan: hacia una ascesis del ben hereje. Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y educación*, 7(2) 1-18. <https://doi.org/10.48162/rev.36.059>
- PUIGGROS, Adriana & MARENCO, Roberto
- 2013 *Los aportes de la sociología a la pedagogía. En. Pedagogías, reflexiones y debates*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- POTTE BONEVILLE, Mathieu
- 2007 *Michel Foucault, la inquietud de la historia*. Buenos Aires: Manantial.
- RANCIÈRE, Jaques
- 2002 *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación Intelectual*. Barcelona: Laertes.
- TENTI FANFANI, Emilio
- 1999 *Sociología de la educación. Carpeta de trabajo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- VEYNE, Paul
- 2014 *Foucault. Pensamiento y vida*. Buenos Aires: Paidós.



Fecha de recepción del documento: 29 de diciembre de 2022

Fecha de revisión del documento: 15 de enero de 2023

Fecha de aprobación del documento: 20 de mayo de 2023

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2023

EDUCACIÓN, ESCRITURA Y EXISTENCIA EN MIGUEL DE UNAMUNO

Education, writing and existence in Miguel de Unamuno

FRANCISCO DE JESÚS ÁNGELES-CERÓN*

Universidad Autónoma de Querétaro, Santiago de Querétaro, México
francisco.dejesus.angeles@uaq.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1167-0822>

Resumen

Durante la larga vida del escritor y pensador Miguel de Unamuno, hubo dos labores que nunca dejó de lado: su trabajo como educador y su vida de escritor. Ambas partes fundamentales de su pensamiento ya que las entiende como centrales para comprender el misterio de la particularidad existencial del hombre de carne y hueso. El presente trabajo tiene como objetivo el análisis a profundidad de dos temas principales: la labor de la educación y el trabajo de escritura en el pensamiento del pensador vasco. Para este análisis se investigó a profundidad la obra escritural del vasco universal, tomando en cuenta que el grueso de sus ideas entorno a la educación y a la escritura se encuentran contenidas tanto en su obra poética como en su correspondencia. Así mismo, se utilizaron trabajos periféricos de autores especialistas en Unamuno y su pensamiento para complementar las ideas. Mediante la investigación, fue posible mapear las ideas del pensador vasco para llegar a una de las ideas centrales de su pensamiento: Tanto el educador como el escritor tan solo pueden enseñar lo que ellos mismos son, es por ello por lo que su labor no es otra que la de poetizar la vida, abriéndose paso a través del lenguaje, narrándose a uno mismo y ayudando a otros a encontrar su voz.

Palabras clave

Educación, escritura, Unamuno, poética, pensamiento, lenguaje.

Forma sugerida de citar: Ángeles-Cerón, Francisco de Jesús (2023). Educación, escritura y existencia en Miguel de Unamuno. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, pp. 125-157.

* Doctor en Estudios Hispánicos. Lengua, Literatura, Historia y Pensamiento por la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciado y Maestro en Filosofía por la Universidad Autónoma de Querétaro. Catedrático e investigador en esta misma Universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, nivel I. Autor de varios libros sobre filosofía moderna y filosofía y literatura hispánica.

Abstract

During the long life of the writer and thinker Miguel de Unamuno, there were two tasks that he never left aside: his work as an educator and his life as a writer. Both fundamental parts of his thought since he understands those as central to understanding the mystery of the existential particularity of the man of flesh and blood. The objective of this article is the in-depth analysis of two main themes: the work of education and the work of writing in the thought of the Basque thinker. For this analysis, the scriptural work of the universal Basque was investigated in depth, considering that the bulk of his ideas regarding education and writing are contained both in his poetic work and in his correspondence. Likewise, peripheral works by authors specialized in Unamuno and his thought were used to complement the ideas. Through research, it was possible to map the ideas of the Basque thinker to arrive at one of the central ideas of his thought: Both the educator and the writer can only teach what they themselves are, that is why their work is no other than that of poetizing life, making its way through language, narrating oneself and helping others find their voice.

Keywords

Education, writing, Unamuno, poetics, thinking, language.

126



Introducción

La educación y la escritura son dos aspectos coyunturales en el pensamiento de Miguel de Unamuno. El gran escritor de la generación del 98 ejerció casi como un apostolado tanto el trabajo como educador (fuera de la universidad desde 1884 y como profesor universitario a partir de 1891), como la labor ligada a su consolidación literaria desde su primera juventud intelectual (publicó su primera novela en 1897). Al mismo tiempo en que practicaba esas dos actividades, reflexionó sobre ellas, sin embargo, no escribió (ni pretendió hacerlo) un tratado sobre educación ni una sistematización sobre estética o práctica escritural. Aunque, por otra parte, toda su obra está transversalmente implicada por un ejercicio de meditación sobre lo que significa educar, así como sobre el sentido que tiene escribir en medio de un tiempo convulso como el que le tocó vivir. Esto genera un problema importante, que ofrece la tarea de rastrear y ordenar las ideas que Unamuno tuvo sobre la educación y la escritura, pues son dos ejemplos valiosos de su tarea como intelectual. Por ello, este artículo tiene como objetivo presentar una revisión filosófica que reconstruya críticamente las apreciaciones de Unamuno sobre la educación y sobre la escritura, así como las implicaciones que ambas tienen en la realización de la existencia.

De esta manera, se defiende no solo la novedad de la reflexión pedagógica y escritural de Miguel de Unamuno sino su vigencia en nuestro tiempo, por contrastar con el grueso de las afirmaciones que provienen de la institucionalización de la praxis educativa contemporánea. Por ello,

este artículo presentará y analizará las razones a través de las cuales el filósofo vasco vincula la educación con la realización vital del individuo. Sobre todo porque no asocia la labor pedagógica a los objetivos de alguna especialización disciplinar ni mucho menos al finalismo laboral. Para acometer esta tarea, en este texto se hará uso de una metodología de análisis documental desde la óptica de la hermenéutica filosófica que continúa el diálogo con los textos a partir de las preguntas que suscitan.

Así, pues, la estructura de este artículo será la siguiente. En primer lugar, se abordará la paradoja como método de pensamiento del filósofo español y se analizará cómo la afirmación de contrarios le permite consolidar una muy particular idea de educación. Posteriormente, se reflexionará en torno al hecho de que al practicar la labor de formador, Unamuno encontrará también razones suficientes para ver en la palestra literaria la realización vital de su misión como educador. Especialmente, porque para el filósofo español la escritura es una forma de apertura al otro (incluyendo al otro que hay en el sí mismo mismo). Posteriormente, se presentará un análisis en torno a las razones que llevan a Unamuno a considerar la escritura como ejercicio pedagógico y como medio para afirmar la individualidad (tanto del autor, como también del lector). Finalmente se pondrá a consideración una ponderación del valor que tiene para nuestro tiempo la meditación unamuniana que vincula educación y escritura en la realización de la existencia del hombre de carne y hueso.



La paradoja como figura del pensamiento unamuniano

Tanto en su vida privada y familiar al interior de la casa rentada de la calle Bordadores, como en su vida pública de las tardes de café en el “Novelty” de Salamanca, Unamuno fue siempre muchos Migueles, pero había dos cuyo traje y *chapela* jamás colgaba: el que identifica a Unamuno como escritor y el que permite vislumbrar en Unamuno a un educador. Porque en ambas facetas confluyen las líneas generales de su pensamiento, o al menos aquellas que revisten una complejidad mayor. Pues si a algo no renunció jamás don Miguel fue a escribir y a intentar educar mientras lo hacía. No lo hizo ni en la época de mayor bonanza y prestigio público ni lo hizo tampoco en el exilio o en el torbellino del comienzo de la guerra civil en la que quizá jamás terminó por entender qué papel debía jugar. Para Unamuno, la educación y la escritura fueron dos actividades en las que se dejó la piel, pero en las que también puso en juego su universo conceptual entero, pues se convirtieron ambas en justificación mutua para su

praxis, porque no podía entender la escritura sin un fondo didascálico, ni la educación sin apelar a su oficio de escritor. Y es que la razón de ello estriba en que, para el filósofo vasco, tanto la educación como la escritura (si es que no son dos formas distintas de nombrar de lo mismo), son centrales para entender el misterio que supone la particularidad existencial del hombre de carne y hueso.

Pues como se sabe, para Unamuno, la cuestión de la existencia no puede plantearse desde una suficiencia conceptual absoluta. Y del mismo modo, tampoco puede hacerse algo similar cuando se pretende entender qué quiere decir educar o qué significa escribir. Porque, aunque a Unamuno no se le daba mucho aquello de sistematizar (al menos no desde la ruptura con el racionalismo científico con el que tuvo un tórrido y luego desencantado romance juvenil), hubo especialmente un par de asuntos respecto de los cuales jamás tuvo la más mínima tentación de sistematizar, a saber: la escritura y el de la educación. Pues todos los abordajes que tuvo sobre estos dos tópicos fueron sin apelar a lo abstracto *per se* y más bien a través de la invocación de lo más universal que todo hombre puede experimentar, que es su propia individualidad.

Por ello, será desde la primera persona y desde la insustituible experiencia de la carne que se sabe finita, que Unamuno planteará las cuestiones relativas a esas dos actividades de las que fue un verdadero apóstol en el más alto sentido. Por un lado, tanto en lo que corresponde a la inconmensurable labor de educar, como también en lo tocante a la inabarcable tarea de escribir. Especialmente porque, como se afirmaba arriba, en el centro de todo el pensamiento unamuniano está la afirmación del hombre de carne y hueso, *el que nace, sufre y muere, sobre todo muere*. Pues desde esa experiencia intransferible de la finitud y habiendo descubierto la presencia de realidades como el amor y la muerte, o la libertad y el deseo de persistir —que se resisten al traje conceptual de las tradicionales verdades lógicas— Unamuno encontrará la irrenunciable experiencia de la paradoja como una constante realidad vital. De manera que será esta, la paradoja metódica, la guía unamuniana cuando se detenga no solo a practicar su labor como escritor y educador, sino especialmente cuando se disponga a reflexionar en qué consiste la educación y cuál es el sentido último de la escritura que él practica.

Se puede afirmar que la paradoja es prácticamente la figura que permite comprender la manera en la que Unamuno siente y argumenta. Pero también es lo que espera alcanzar como resultado del encuentro con su lector. Así lo manifiesta en su ensayo “A mis lectores”: “Yo me doy por satisfecho con suscitar ideas en lo que me leen, aunque estas ideas sean



contrarias a los que expongo y defiendo” (Unamuno, 1966b, p. 391). Ahí, queda claro que más que invitar a sumarse a una doctrina, lo que Unamuno pretende es ser una suerte de levadura o fermento que propicie la gestación de ideas en quienes lo pueden leer. El énfasis que el filósofo español hace sobre el sentido de lo humano de la contradicción está asociado, sin duda, a su visión trágica de la existencia. Pues como anota en varias partes de su obra y probablemente siguiendo a Pascal en ello, ningún acto de la inteligencia racional es capaz de hacer una síntesis de los abismos y contrarios entre los que se encuentra la existencia humana.

Tal vez por ello, Unamuno recurre a la paradoja como figura para explicitar nuestro modo de avanzar en las tareas del pensamiento. Especialmente porque ante la agonía vital que descubre la conciencia de la finitud, la paradoja aparece como una forma de péndulo que hace de la existencia un vaivén entre contrarios cuando se emprende el esfuerzo por comprender alguna cuestión de fondo en materia existencial. Pues el camino (método) que Unamuno sigue cuando piensa es precisamente el encuentro (y hasta choque) entre contrarios. Por ello, advierte constantemente en la naturaleza aporética de las cuestiones que la razón humana no puede responder mediante una razón silogística.

Por ello, la paradoja entendida como vía unamuniana de conocimiento (Gordo, 2012, p. 171) implica asumir la agonía como base de su propuesta filosófica. Sin olvidar, por supuesto, que el pensador vasco entiende por agonía una lucha constante que es irreductible e irrenunciable para la realidad humana. Sobre todo, porque implica el reconocimiento de la pluralidad cuando se busca una vía epistémica de resolución para algún problema. De manera tal que la paradoja, en términos efectivos, descubre en la contradicción la riqueza que se encuentra al buscar sentido y observar que la tragedia de la vida consiste precisamente en una complejidad irreductible que, sin embargo, también nos seduce. Porque, como ha sabido ver Manuel Pérez López al hablar del posible relativismo unamuniano, que la paradoja consiste precisamente en “la idea que al ser afirmada y negada al mismo tiempo, predicada de sí misma y a la vez de su contraria, [mientras] mantiene en ambos casos un equiparable grado de veracidad en relación con nuestra percepción y vivencia de la realidad” (2003, p. 65).

El pensamiento de Unamuno permite encontrar una cierta vinculación filosófico-dialéctica que ve en la paradoja un intento constante por esquivar las imposiciones limitadoras del racionalismo de corte positivista (que fascinó a don Miguel en su juventud) en el ejercicio de la meditación profunda. Pues abandonando aquel entusiasmo febril que

sintió por la lógica después de terminar su etapa de estudios en Madrid, encuentra en su madurez (a partir de la publicación de *Amor y pedagogía* de 1902, por ejemplo) un medido y delicado juego reflexivo que identifica en el ejercicio apasionado de la paradoja, la máxima tensión de las posibilidades del espíritu. Pues en la ejecución de la *nivola*, es constante la provocación subversiva contra cualquier sistema de convenciones dominante. Y para ello se apoya constantemente en la paradoja, no con la finalidad de proponer alguna otra certeza sustituta sino con el objetivo de afirmar el valor de la incertidumbre.

Así, es posible hablar de método paradójico en Unamuno. Pues, aunque por lo intempestivo de su pensamiento, pueda sonar a un despropósito hablar de método en el caso del filósofo vasco, no podemos olvidar el sentido primigenio de esta noción. Si se entiende en estricto sentido como un *camino* (incluso especialmente en un sentido espiritual), difícilmente se podría encontrar un mejor ejemplo que Unamuno para ilustrar en qué sentido tanto educar como escribir son un par de actividades que son por sí mismas un método, especialmente porque su ejercicio en pleno implica necesariamente un camino de paradojas. Gemma Gordo, incluso, ha hablado de “método paradójico-pedagógico” en el caso del pensamiento educativo de Unamuno (2012, p. 170). Por eso, cabe decir que en lo que puede leerse de la obra del filósofo español, la existencia es por sí misma la praxis de una paradoja metódica. Lo que significa que es también una experiencia irrenunciable e intransferible de la contradicción que se va haciendo camino. Y que quizá sea el único al que tiene acceso el hombre de carne y hueso, que se descubre tal en la precariedad ontológica de saberse individuo condenado a la finitud. Y es precisamente desde las páginas de *En torno al casticismo*, Unamuno (1958) ha hablado de ese método cuando escribe:

[...] Suele buscarse la verdad completa en el justo medio por el método de remoción, *via remotionis*, por exclusión de los extremos [...] Es preferible, creo, seguir otro método: el de afirmación alternativa de los contradictorios; es preferible hacer resaltar la fuerza de los extremos en el alma del lector para que el medio tome en ella vida, que es resultante de lucha. Tenga, pues, paciencia cuando el ritmo de nuestras reflexiones tuerza a un lado, y espere a que en su ondulación tuerza al otro y deje que se produzca así en su ánimo la resultante, si es que lo logro (p.171).

Unamuno puede ser entre otras muchas cosas el filósofo de la paradoja. No suele presentarse nunca como un pensador de problemas resueltos o que viene a contarnos lo difícil que fue el trayecto hasta encontrarse con una verdad o certeza definitiva. No es un filósofo de modelos



epistémicos acabados. Es siempre un pensador que está en el trayecto, que habla desde la crisis, que está haciendo su propio camino al andar. Por eso, cuando Unamuno se refiera a la educación no podemos esperar que nos entregue una mecánica pedagógica para la formación del hombre de carne y hueso, como tampoco podríamos esperar (¡mal haríamos!) que en lo que toca a la escritura, don Miguel ofreciera en sus cavilaciones un manual de poética prescriptiva en el que como un relojero que describe las labores en su taller nos enseñara a ensamblar piezas. De ningún modo. De otra forma, ni educación ni escritura serían parte de una poética vital. No obstante, en el caso del pensador vasco es muy claro que el ser humano no es una entidad terminada sino que la existencia es un irse haciendo sobre la marcha mientras se escucha al otro y se posibilita con ello la comprensión de sí mismo.

Y el lenguaje juega en ello un papel trascendental, pues como apuntan Joaqui y Ortiz, “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” (2019, p. 188). Don Miguel de Unamuno no ignora eso. Por ello, para el filósofo vasco la educación a través de la escritura, reúne dos facetas de una misma experiencia ontológica: la de formarse una existencia a través de la paradoja. Así, en el siguiente apartado se explorará la idea de educación unamuniana como un ejercicio de formación más de que información, que por tanto desemboca en una poética vital (esto es, en una formación existencial).

Sumergirnos en el lenguaje nos recuerda indefectiblemente que todos los hombres somos siempre el primer hombre porque de manera incesante el mundo comienza a ser a partir de nosotros e incluso contra nosotros, pero nunca sin nuestra participación. Por eso el mundo siempre se nos revela como algo nuevo, sobre todo cuando en su propia estructura adopta la figura de una revolución contra lo que creemos. De ahí que la posición que Unamuno adopta en relación con la educación está en íntima vinculación con lo que el otrora Rector de la Universidad de Salamanca entiende por el ejercicio del pensamiento mediante la praxis de la pedagogía paradójica. Y es que si algo caracterizó la labor de Unamuno como pensador fue su afán por alejarse de cualquier forma de dogmatismo, ya fuera científico o religioso. Al grado de que quizá sería posible reconstruir el itinerario del pensamiento unamuniano en clave antidogmática. Todos sus desencantos con las diversas escuelas de pensamiento que frecuentó residen precisamente en una sospecha dogmática: las crisis de fe, las crisis de su confianza en la razón, las crisis al interior de sus posturas políticas (pasando por el socialismo, el republicanismismo, el tra-

dicionalismo...), siempre están ligadas a ese dogmatismo que Unamuno identificaba en toda postura en la que no cabía la posibilidad de la duda y de la convivencia con lo diferente e incluso con lo contrario.

Aunque precisamente, aceptar la experiencia de vivir la contradicción, de asumir posturas y afirmaciones paradójicas a nivel epistemológico, es justamente la primera piedra de toque en la reflexión unamuniana sobre la educación. La cual, además, está ligada al problema del lenguaje como medio para abrirse a la comprensión del mundo y de saber cuál es nuestro lugar en él. Pues inevitablemente, el lenguaje está vinculado con el problema de la cognición, así como con todas las implicaciones ontológicas que devienen de ello, pues como señala Vivas, “Organizar correctamente el pensamiento dependerá de la estructuración que se haga del lenguaje” (2016, p. 71). Y esto va a realizarse específicamente en la idea de educación que se forja dentro del pensamiento unamuniano. Por ello, es menester ahora, esclarecer en qué consisten tales ideas.

132



La educación en Unamuno como realización existencial

Unamuno recuerda constantemente que transitar lingüísticamente por el mundo (a través de la escritura, por ejemplo) permite organizar nuestra idea de mundo y abre la posibilidad de poetizarlo también. El filósofo español plantea la necesidad de una pedagogía que en lugar de afirmar nuestras pretendidas certezas *a priori*, mine los cimientos de nuestras afirmaciones primeras, con el fin de evitar una formación dogmática y adormilada y de posibilitar también una nueva organización del pensamiento a través del lenguaje. Lo que además, permite a Unamuno no cerrar los ojos ante el hecho de que una educación de esta naturaleza comporta necesariamente dolor. Pues se trata del dolor que implica el esfuerzo de mirar el mundo desde otro comienzo: desde el inicio que el mundo tiene precisamente en torno a alguien más. Esto le permite a don Miguel (y vaya que esto tiene mucho que decirle a nuestro tiempo) distinguir entre aprender y jugar. Especialmente porque esa reflexión le permite criticar a los educadores que fundan el aprendizaje en el juego, desvirtuándose así esas dos actividades, pues, aunque valora ambas considera que cada una puede tener su lugar:

[...] procurando que aprendan en juego, se acaba por convertir el juego en enseñanza. Parece que nos asusta enseñar a los niños todo lo duro, todo lo recio que es el trabajo. Y de ahí ha nacido lo de que aprendan jugando, que acaba siempre en que juegan a aprender. Y el maestro mismo

que les enseña jugando, juega a enseñar. Y ni él, en rigor, enseña, ni ellos, en rigor, aprenden nada que lo valga (Unamuno, 1902, p. 718).

Unamuno tiene en alta estima y a la par tanto el cultivo del cuerpo como del intelecto. Pero considera que la enseñanza ha de distinguirse del juego en los dos aspectos. Sobre todo porque en lo que toca a la enseñanza, ha de procurarse en la misma intensidad al cuerpo que al espíritu, pues les confiere influencia mutua. Por eso es que Unamuno no considera a la educación física como un estamento curricular del juego sino como una forma de enseñanza que influye en la formación del carácter de quien de ella participa, proporcionándole valor. Ahora, cuando la enseñanza se reduce al juego, el pensador vasco asume que incluso el mayor perjudicado es el juego (Unamuno, 2016, p. 257). Pues para don Miguel el valor es un descubrimiento que se da precisamente por la experimentación de los límites, por el “esfuerzo” que caracteriza a toda forma de educación. Sobre todo, porque el filósofo español entiende por ello “la seguridad que da el conocimiento de sus propias fuerzas o facultades [...] El valor es la fuerza regida por la razón, la temeridad la fuerza regida por la imaginación” (Unamuno, 1999, p. 100). Esta es justamente una muestra paradigmática de lo que en Unamuno es la paradoja metódica, pues de lo que se trata en todo ejercicio de enseñanza es justamente de experimentar las capacidades propias, físicas e intelectuales, hasta llevarlas a su máxima tensión. Ahí es donde se da una muy fértil experimentación de los contrarios: cuando el cuerpo y el espíritu la levedad de lo que se creía acriticamente perpetuo. Por eso Unamuno no cree que la educación esté exenta de dolor. Aunque es claro que una época como la nuestra, tan ansiosa de una anestesia ontológica eficaz y que maquilla casi cualquier forma de dolor, encontrará chocante esta afirmación.

Sin embargo, ¿qué es la imaginación sino la respuesta a un estado de cosas que nos duele? Para Unamuno la Imaginación se concibe como un instrumento que pone a disposición una serie insospechada de posibilidades cognoscitivas, incluso en lo que concierne a la formación del carácter. En primer término, porque identifica en ella el germen de un conocimiento que vuelve patente una verdadera salida de sí mismo, especialmente porque al imaginar nos alejamos necesariamente de todo dogma preconcebido. Y del mismo modo, la Imaginación es la herramienta que nos catapulta a la posibilidad de sentir en nuestra propia carne el dolor del otro. Porque al romper las barreras de la mismidad y ponernos en el camino de las infinitas otras posibilidades de ser, la tragedia de la vida que caracteriza al concepto existencial de Unamuno nos muestra que la preocupación por el otro está presente incluso antes de la famosa y do-

cumentada crisis de 1897. Y es en este sentido que debemos comprender quizá lo que dice el filósofo español que hará después de la publicación de *El reino del hombre* (aunque nunca llegue a publicar ese relato mientras viva):

[...] En fin, allá cuando suelte *El reino del hombre* —dice— verteré todo esto en ese sermón anarquista. No me asusta ese nombre a mí, enemigo de todo medio violento, de toda guerra, de toda revolución, de toda dinamita. Alguien me ha llamado anarquista conservador; ¡sea!, otro místico anarquista. Acepto cualquier mote, aunque no me siento insecto clasificable, a quien quepa meterle un alfiler por el coselete, con su etiqueta, y clavarlo así en el corcho de la caja entomológica. Yo soy yo, como cada quisque, género aparte. Y mi progreso consiste en unamunizarme cada vez más (Unamuno, 2017, p. 585).

134



Ya en el año de 1896, el filósofo español postula así una primera forma de ese concepto al que él mismo denominará egotismo. Se trata de un entramado de ideas que delinea su conocido anarquismo espiritual y que se relaciona con un descubrimiento de la alteridad que parte del reconocimiento del yo como la mejor manera de acercarse al prójimo, a quien identifica como otro yo. Pues por entonces, unamunizarse consiste precisamente en ahondar en la tragedia de la propia existencia para hermanarse con los otros, bajo la forma de una suerte de anarquismo místico. Y es quizá por ello que incluso cuando se refiere a la fe (antes del 97), advierte en ella una facultad creativa que vincula con la efervescencia anímica que estimula la “santa Imaginación”. Así los aclara en una carta fechada en noviembre de 1896, que dirige a Francisco F. Villegas:

[...] No soy anarquista al modo bestial ni aun al de Corominas, soy lo que somos los que más que sentido práctico tenemos poético, como lo es Tolstoi, como lo fue el pobre Nietzsche, como lo han sido los místicos. Aborrezco todo acto violento, odio la guerra, y creo en la revolución. Soy un anarquista conservador, usted lo sabe, en realidad socialista y de los más templados (Unamuno, 2017b p. 590).

La imaginación es el péndulo en el que se sostiene el mecanismo intelectual oscilatorio de Unamuno. Por eso el filósofo vasco se asume como la imagen viva del anarquismo trascendental. Quizá incluso haciendo eco de una herencia pascaliana, a quien siempre consideró un hermano espiritual. Así se confirma cuando se puede leer en su obra la inclinación apasionada hacia pensar con y desde los extremos. Desde los cuadernos inéditos de la juventud se puede identificar que una manera típicamente unamuniana de eludir cualquier formulación dogmática es

afirmar la condición existencial que se agarra a los extremos sin obviar los abismos. Y esto vale tanto para la ciencia como para la religión. En el *Cuaderno sin título* (escrito alrededor de 1891) es posible encontrar un ejemplo de lo que aquí se afirma, cuando al considerar a la fe una facultad contraracional, Unamuno subraya el valor creativo que hay en su vena y el cual se pone en riesgo cuando al transformarse en religión, la fe sucumbe al dogma. Miguel de Unamuno asume que la tarea fundamental de un intelectual es mantener vivo el espíritu científico, que se caracteriza por poner en tensión máxima al espíritu mientras se adentra en la agitación plena. Esta es la razón por la que Tanganelli señala que el filósofo español configura la crisis constante como su más radical *modus vivendi*, y la asume, además, como un estilo de pensamiento. Sin embargo, es algo más que eso: estamos frente a la génesis misma de su concepción educativa. Así lo expresa apasionadamente en una carta quien escribe a su amigo Pedro de Música en junio de 1896:

[...] Si uno se mete a predicar algo que cree elevado, purificador, idealizador, digno y puro, enseguida lo rebajan, lo ensucian, lo entienden a lo bruto, lo progresistizan y convierten en bullanga y motín. Dan ganas de hacerse místico, retirarse a una ermita y contemplar el propio ombligo hasta caer en dulce sueño hipnótico. ¡Dormir! Hace tiempo que vengo pensando en que lo que ansía nuestra sociedad es sueño y nada más que sueño, que la dejen descansar un poco, un alto en el camino del progreso, un periodo de calma y de digestión mental (Unamuno, 2017c, p.560).

Justo antes de la crisis del 97, Unamuno se ha instalado ya en un rechazo a toda forma de sistematización: tanto si se trata de literatismo como de un científicismo árido y formal. Quizá encuentra en ambos el mismo modelo de intento por sistematizar de forma *a priori* la existencia. Él, por el contrario, lo que busca es precisamente afirmar la individualidad de manera contundente. Es por ello que incluso renuncia a escribir sus novelas bajo el mismo paradigma estético del realismo que imperaba en su época (Ángeles Cerón, 2019, p. 36). De tal suerte que rompe esquemas estéticos y retóricos para dar vida a una forma de expresión escritural que se adelanta en varios sentidos a la novela modernista. Especialmente porque en sus novelas, la presencia de la primera persona y de la irreductibilidad de la realidad individual son perfectamente patentes.

La razón de lo anterior, aunque se puede adivinar fácilmente, la desvela el propio Unamuno en la carta que envía a *Clarín*. Por eso se ha subrayado siempre la importancia de la epistolomanía de Unamuno. Porque en sus cartas ofrece no solo coordenadas para la lectura de sus propios textos sino porque en ellas se ofrece también parte de su reflexión más viva e

intempestiva. Las palabras que se citarán a continuación son algo más que el fruto de un arrebato retórico y permiten observar más bien la consolidación del pensamiento más original de Don Miguel. Su atención está totalmente dirigida al “hondo dentro” y por eso señala a su corresponsal cuáles son las preocupaciones que ocupan su espíritu en esa época:

[...]Perdóneme que hable de mí —escribe—, pero no sé hablar sino de mí o de los otros, de sus yos, de sus entrañas. Me interesan más los hombres que sus cosas, y antes que comprender estas, deseo sentir a aquellos. No hay misterio más terrible que el de la impenetrabilidad de los cuerpos y de las almas (Unamuno, 2017, p. 571).

Pero ¿a qué aspira Unamuno como educador si lo que pretende infranqueablemente es eludir el dogmatismo? La respuesta parece hallarse en la transformación profunda que sufre don Miguel entre 1894 y 1897, pues en esta época es patente una *metanoia* espiritual profunda que se extiende a diversas zonas de su pensamiento y de su propia vida. Para entonces, su postura intelectual es completamente antidogmática, tanto en sentido estético, como religioso, científico o moral (Unamuno, 2016, p. 612). Y es desde esa posición que consolida su pensamiento a través un entramado conceptual que permite identificar ya un estilo propio que incide en su modo de ejercer las ideas (incluidas aquellas que concierne a la educación). Ese trinomio puede enunciarse como sigue: “saber ignorar”- “saber querer”- “resignación eterna/irresignación temporal”. La “santa Imaginación”, como la llama Unamuno, alberga la fe creativa y tiene en esa triada un lugar dinámico y fundamental. Hay que educar para “saber ignorar”: he ahí la única posibilidad de que una formación no se transforme entonces en dogmatismo inducido.

Y es que, desde la muy juvenil redacción del *Cuaderno V*, el filósofo vasco anota que “Dudar es el principio para llegar al conocimiento de la verdad” (2016c, p. 44). De esta manera es posible dilucidar con claridad cuál es el punto de partida del filosofar de Unamuno. Pues en ese momento declara la importancia que hay en saber ignorar. Y es en esa época en la que don Miguel identifica que solamente se sale a buscar aquello que reconocemos que hemos perdido. Por ello no es baladí señalar que dos años después, cuando está escribiendo el *Cuaderno XVII*, Unamuno anotará ahí que “el principio de la ciencia es el saber ignorar” (2016d, p. 826) pues el filósofo español habría consolidado ya a la duda como una forma de saber.

Ese abordaje genuinamente apasionado de los problemas es el que Unamuno concibe como la enseñanza fundamental que ha de contemplar cualquier forma de educación. No se trata de transmitir sentencias



lapidarias o enunciados incuestionables que luego haya que repetir hasta el cansancio. Se trata más bien de aprender a dudar, de padecer el “dolor sabroso” de batirse contra las propias dudas y no solamente estar buscando veladamente apelaciones a la autoridad que confirmen mis pretendidas certezas. Y es que no se podría esperar algo distinto de alguien que como don Miguel de Unamuno, quien en el *Cuaderno XVII* anotaba “[...]¿Quién me dará la paz al alma si mi alma ha nacido para la guerra?” (2016d, p.16).

No obstante, ¿cómo se ha de enseñar a saber ignorar? ¿Cómo educar en la paradoja metódica? No queda otra vía que la del ejemplo. Por eso, el filósofo vasco afirmará “que la obra mejor que un hombre puede legar a sus hermanos es su vida como ejemplo y como visión” (Unamuno, 2016, p.1015). Acaso nunca en mejor sentido que en este se ha podido concebir a la labor educativa como un apostolado. Porque ese buen ejemplo de aprender a vivir sabiendo ignorar y no solo queriendo saber sino especialmente sabiendo querer, debe provenir no solo de personajes o figuras reconocidas, sino especialmente del maestro de carne y hueso, pues sirve de modelo al discípulo con quien convive diariamente.

[...] Así es como debe prepararse a la sociedad venidera para que llene cumplida y debidamente su misión —escribe Unamuno—; y ese también nos parece un gran medio de educación, que no deben echar en el olvido los educadores de la niñez. El buen ejemplo es para los pequeños mucho más provechoso que todas las teorías (Unamuno, 1995a, p. 216).

Porque la educación es concebida por el filósofo vasco como ese ejercicio en el que un modelo transmite vía mimética el enfrentamiento con la realidad sin el andamiaje de los conceptos que pretenden ofrecernos una imagen lineal del mundo que no es tal. Porque don Miguel considera que el buen ejemplo en la praxis del saber ignorar y el querer saber, es el único mecanismo para hacer de la paradoja metódica una afluyente inagotable de ideas. Pues por eso, para el vasco universal, educar es más que un ejercicio de transmisión de conocimientos, una práctica acompañada de una forma de vivir. Y no podemos olvidar que Unamuno no se refiere a la práctica educativa como suelen hacerlo la mayoría de los funcionarios de los ministerios de educación en nuestros días, quienes en su mayoría o han pisado un aula en toda su vida. Don Miguel de Unamuno ejerció como profesor no-universitario desde 1884 hasta 1891. Y a partir de sus experiencias como profesor incluso escribió en 1889 un artículo titulado “Los preceptos de la ley del maestro de escuela”, que contiene preceptos muy interesantes en torno a lo que Unamuno concibe

como la praxis cotidiana de una vocación perenne y trascendental (Unamuno, 1995b, pp. 236-238).

El contenido del decálogo que compone aquel texto, cobra total sentido cuando recordamos el itinerario intelectual de Unamuno, el cual fue acompañando a su evolución como educador. Las *Notas entre Bilbao y Madrid*, constituyen un testimonio que permite identificar una largamente madurada apología de la pasión cuando se trata del pensamiento y la enseñanza. En las primeras páginas de ese cuadernillo el filósofo vasco afirma: “Muchos ponderan mi talento. Lo que yo sé lo saben muchos y muchos, más saben más de lo que yo sé; pero ninguno tiene más corazón que yo tengo ni saben sentir más de lo que yo siento”. De esta forma, Unamuno no solo el viraje intelectual más importante de su juventud, sino que dio cuenta de una afirmación que no abandonará jamás y que encontramos como la savia que da sentido a “Los preceptos de la ley del maestro de escuela” que, por encima del saber, se encuentra encumbrado el querer saber.

138



Y es que Unamuno ha experimentado ya, para cuando redacta las *Notas entre Madrid y Bilbao*, crisis espirituales y epistemológicas suficientes como para que de manera constante exponga en diversos cuadernillos esa hipótesis según la cual, no hay mayor enseñanza que la del saber querer. De ahí que ese cuadernillo escrito en torno a 1891 y contemporáneo del decálogo de la enseñanza, sea al mismo tiempo que un “retrato intelectual” de Unamuno, una explicación muy clara de lo que el filósofo vasco entiendo desde entonces por enseñar. Esta es la razón por la que el cuaderno titulado *Notas entre Madrid y Bilbao* es testimonio real de la crisis constante que hay en el pensamiento juvenil de Unamuno. Se trata de un primer momento en el que se puede documentar el agotamiento de la vía puramente intelectual para resolver problemas que experimenta don Miguel. Y por otra parte, también es un cuaderno que permite fechar la aparición de dos nuevos instrumentos de pensamiento para Unamuno: el de la introspección y el de la pasión. Así es posible leerlo cuando se arriba, por ejemplo, al pasaje que se cita a continuación:

[...] ¡Qué triste es la compañía de los libros! El libro calla, nada dice, es frío y seco, hay que forzarle para que os muestre sus secretos y sólo deja el vacío tras de él. / ¡Saber, saber mucho, saber más, cada vez más! Este ha sido mi sueño, éste es todavía. Pero ¿qué me dará tanto saber? ¡No! Querer, querer mucho, querer más, cada vez más y saber lo que se quiere. La ciencia más grande es la del querer y sabe más quien mejor sabe querer (Unamuno, 2016a, p.70).

En su apuesta por la pasión, el filósofo vasco se aleja de la figura del filósofo de gabinete y del educador de biblioteca. Don Miguel de Unamuno expone la clave de lo que entiende por pensamiento y de aquello que ha de guiar todo ejercicio educativo: “La ciencia más grande es la del querer”, ha dicho el filósofo vasco, y “más sabe quien mejor sabe querer”. Por eso concentra sus esfuerzos en recuperar en todo momento lo que ha dicho en los preceptos para ejercer el magisterio. Para enseñar a saber querer es indispensable amar a los discípulos y amar la profesión. Pues para Unamuno, el ejercicio del pensamiento alcanza su cumbre precisamente en el magisterio. Ese es el lugar donde tiene lugar la posibilidad de transformar el pensamiento en obra. Es ahí donde realmente se empieza a existir. Porque enseñar es entonces darse, entregarse, llevar a cabo un ejercicio de donación de sí en tanto existencia en tránsito y en plena construcción. Por ello para el filósofo bilbaíno, la educación no es esencialmente una transmisión de contenidos sino el ejercicio amoroso de una apertura ontológica compartida. De eso se trata cuando afirma que el principio verdadero del conocimiento está en saber ignorar. Pues la pregunta es justamente el vehículo sobre el que la existencia se despliega desde un ejercicio de indigencia compartida: esa que tiene lugar entre maestro y discípulo y que no puede darse sin el concurso de los dos.

Esa es la razón por la cual, al interior del pensamiento unamuniano, la educación está ligada al ejercicio escritural. Pues si el binomio “maestro”-“discípulo” revela la incertidumbre de la existencia, será otro binomio, el compuesto por “autor” y “lector” el que ontológicamente de explicación interdependiente de esa noción unamuniana de la existencia donde precisamente existir es “obrar”. Pues para el otrora Rector de Salamanca, escribir es hacerse una obra en términos ontológicos: supone reconocer que la existencia está siempre haciéndose y que el ejercicio de llevar la tinta hasta el papel es el más cierto afianzamiento existencial. Pues si en los cuadernos inéditos de juventud ha dicho que la triada fundamental del pensamiento radica en “saber ignorar”-“saber querer”-“resignación eterna/irresignación temporal”, este tránsito conceptual solo es comprensible para el propio Unamuno en ese ejercicio magisterial que tiene lugar en la escritura. Pues es en el no-lugar de la palabra donde la existencia se despliega como una suerte de “irresignación temporal”. Por ello, se presentará ahora un análisis de la manera en la que el filósofo español entiende la escritura como educación que redundará en la formación y afirmación de una existencia.

La escritura como medio para hacerse una existencia

Sin duda, una parte considerable de lo que Unamuno entiende por magisterio se aclara de manera suficiente cuando podemos acercarnos a su noción de “autor”. Especialmente porque ahí se completa para él la existencia: pues solo existe quien obra y no hay quien obre más que aquel que escribe con el fin fundamental que el propio don Miguel encuentra en la enseñanza: el de ser levadura y fermento para el alma ajena, dando razones para dudar y cuestionarse, más que transmitir alguna visión acabada de la realidad. Pues, de hecho, cuando se pone en cuestión su manera de concebir el arte literario, de inmediato se advierte que lo que piensa sobre la figura del “autor” está íntimamente ligada a su concepción de “lector”, y que en todos los casos les trasciende una dimensión existencial que quiere dejar patente. Pues está convencido de que la literatura es un ejercicio de darse: se trata de una entrega mutua y viva que tiene ligar gracias al alimento espiritual en el que se transforma la obra literaria. Porque para Unamuno, la literatura es el vehículo en el que las almas del autor y el lector se dan por entero. Por ello, la escritura está íntimamente ligada a la educación. Pues este vínculo que une a estas dos realidades es tanto de carácter estético como de carácter ontológico y moral. Esta es la razón por la que en el pensamiento del filósofo español hay un paralelismo determinante entre los binomios autor-lector y maestro-discípulo, pues estamos hablando de la confluencia de las distintas tragedias existenciales que nos replantean, a través de la literatura, el drama de ser (y del Ser).

La “pedagogía” y la “demagogia” unamunianas son las herramientas conceptuales con las que la educación se concibe como una misión en la que lo que se transmite es el drama ontológico que se descubre en la propia existencia. Porque el autor que educa con sus textos en los que ha vertido lo más profundo de su alma, escribe en último término para immortalizarse. Y no especialmente a través de respuestas o dogmas que imponga al otro, sino de manera particular, compartiendo sus dudas y temores, sus deseos y esperanzas: su hambre de inmortalidad. Este es el sentido más radical del egotismo unamuniano, pues al escribir se intenta salir de una existencia indigente vinculándose con el “espíritu del lector” que solamente cuando su propio drama se encuentra con el “espíritu del autor”. Por eso, no es extraño que Unamuno, postulara una concepción escritural con tintes ontológicos. Puesto que advierte en la escritura el modo más arriesgado y vivo del ejercicio del magisterio, en tanto que el espíritu de sus “lectores” se alimenta a través de la recepción de los rasgos espirituales más característicos de su propio ser. De donde se seguiría que,



así como Unamuno advierte una dimensión mimética en la educación, así también la encuentra en la escritura, con cuya práctica se observa que tanto la enseñanza como la escritura se conciben como el contagio de una misión, como una *trans-misión*.

Esto redobla la importancia que tiene el concepto de “obra” en Unamuno. Tanto enseñar cómo escribir implica obrar, porque son dos formas de realizar la existencia donde juega un papel decisivo el vínculo ontológico que surge en todo ejercicio de entrega que opera en la transmisión. Tanto el “autor” con sus “lectores”, como el “maestro” con sus “discípulos” experimentan un hacerse mutua y amorosamente por vía de la *trans-misión*. Pues no enseña y no escribe, según Unamuno, quien no transfiere una misión. Por lo que reviste especial importancia el hecho de que lo mismo la educación que la escritura dependan de un hecho que solo puede darse en consonancia con la otredad. Se trata del devenir anímico que hace las veces de péndulo entre “subjetividades intrahistóricas”, puesto que, en ese horizonte se abre la “subjetividad histórica del autor”, quien a través de la escritura en la que *se da* está haciendo también su propia existencia al *donarse*. Esa es la trascendencia de la noción unamuniana de obra que vincula al magisterio con la profesión escritural. Pues ahí surge una relación espiritual que media entre el “autor” y el “lector” del mismo modo en que lo hace entre “maestro” y “discípulo”, que hace las veces de “remedio” para la *discontinuidad o indigencia ontológica* que es el punto de partida de la existencia.

Pues para Unamuno la escritura es el vehículo de comprensión de la concepción temporal de la existencia. Pero esta es descubierta por el hombre de carne y hueso mediante la eterna lucha de contrarios que se vuelve patente en estos conceptos: a) “eternización de la momentaneidad” y b) “*momentaneización* de la eternidad” (Unamuno, 1958, p. 661). En tanto que estas expresiones son el pan nuestro de cada día para quien se sabe finito y hambriento al mismo tiempo de inmortalidad. Con la experiencia de la “eternización de la momentaneidad” don Miguel intentó señalar que el mundo histórico supone la eternización de determinados momentos de la existencia humana, los que, por su densidad y sentido, merecen ser sustraídos a la muerte intrínseca en cada instante. Mientras tanto, con la experiencia denominada “*momentaneización* de la eternidad”, el pensador vasco buscó demostrar que esta eternización exige, como contrapartida, una concepción inerte de la temporalidad. Sin embargo, más allá de la *discontinuidad ontológica* que suponen ambas concepciones del tiempo, hay una obvia continuidad —aunque parcial— de la “subjetividad intrahistórica”, ya que esta es —y seguirá siendo— el fundamento ontoló-

gico de la “subjetividad histórica”. Sin embargo, estas dos experiencias de la existencia temporal y finita del hombre de carne y hueso se aclaran y comprenden como tensiones del ser a través de la escritura.

Unamuno mantuvo esta preocupación tanto en su obra publicada como en su rico e inagotable epistolario. Pero si se revisa su obra pública, destaca sin duda el texto titulado *Cómo se hace una novela*. Se trata de un ejercicio en el que se detuvo concienzudamente a pensar en la existencia como realidad pendiente que solo se realiza de manera efectiva en ese ejercicio de entrega al otro que está perfectamente representado por la práctica escritural y la práctica del magisterio. Aunque esto es así, precisamente, porque estas dos formas de obrar exigen el concurso de la otredad. En esa obra de 1927, el rector salmantino afirmó que lo dicho y no vivido queda muerto en un texto; por ello hay que vivir la literatura para que ésta no se cristalice:

142



[...]Eso que se llama en literatura producción es un consumo, o más preciso: una consunción. El que pone por escrito sus pensamientos, sus ensueños, sus sentimientos, los va consumiendo, los va matando. En cuanto un pensamiento nuestro queda fijado por la escritura, expresado, cristalizado, queda ya muerto, y no es más nuestro que será un día bajo tierra nuestro esqueleto. La historia, lo único vivo, es el presente eterno, el momento huidero que se queda pasando, que pasa quedándose, y la literatura no es más que muerte. Muerte de que otros pueden tomar vida. Porque el que lee una novela puede vivirla, revivirla —y quien dice una novela dice una historia— y el que lee un poema, una criatura —poema es criatura y poesía creación— puede recrearlo (Unamuno, 1958, p. 829).

Y estas ideas las vierte don Miguel a partir de las consideraciones sobre otro concepto que ha sido caro en su obra, a saber, el del filósofo-poeta, donde se cristaliza la mejor versión de lo que el pensador vasco entiende por “autor”. Así lo manifestó dese uno de sus cuadernillos juveniles capirales, aquel que se titula tradicionalmente como *Filosofía II*. En ese texto, mientras él mismo se iba consolidando como un filósofo-poeta (no olvidemos que si Unamuno quiso ser recordado de algún modo era precisamente como poeta), don Miguel expresa:

[...]La ciencia es la reconstrucción del hecho, reconstrucción mental, cuanto mejor reconstruido se le reconstruya más ligado y organizado a los demás, más como parte de un todo uno y complejo, la ciencia es más perfecta. / La reproducción del poeta o el pintor descriptivo no es en esencia diferente de la del pensador; son grados en la reproducción. De aquí que un pensador es un poeta y un poeta un pensador. / El pensador reproduce el hecho en abstracto porque no lo individualiza ni añade

nada a él, el poeta para objetivarlo e individualizarlo añade a él algo suyo. Diferencia entre el arte y la ciencia (Unamuno, 2016e, p. 9).

En este valioso fragmento, Unamuno aclara cuáles son las razones profundas que le llevan a reflexionar sobre las diversas formas de arte. Y una vez más el lector puede darse cuenta de cómo es que el filósofo vasco sabe que el espíritu científico está ligado totalmente a la actitud poética. Pero que se distinguen justamente en el hecho de que el poeta queda todo él en su producción (y ese es uno de sus más caros objetivos), mientras que el científico pareciera poder prescindir de ello. No obstante, el deseo compartido de abrir nuevos caminos para la introspección y la reflexión del entorno, llevan a Unamuno a considerar que la única distancia que existe entre arte y ciencia es el grado de individualización del problema que exige la mirada artística, la cual está siempre llamada a crear. Por ello, cuando Unamuno escribe *Filosofía II*, tiene claro que el ejercicio poético es central cuando se piensa en la educación. Al respecto, apunta Paolo Tanganelli: “El filósofo sabe representar en abstracto: su saber es racional, es *episteme* válida en cualquier situación. El poeta, en cambio, para concretizar el hecho tiene que agregar “algo suyo”, para objetivarlo tiene que renunciar precisamente a la objetividad” (Tanganelli, 1998, p. 109).

Lo anterior es trascendente en la misma medida en que la vida real ha alcanzado a Unamuno de una forma tan particular que su reflexión sobre la labor del poeta y del artista y hasta lo que piensa sobre la filosofía y la labor del magisterio estará permeado desde entonces por la experiencia de la existencia concreta. Como suele decirse: hasta los pararrayos están conectados a la tierra y el caso de Unamuno no es la excepción. Para este tiempo en el que redacta *Filosofía II*, don Miguel ha arribado a Salamanca y además de seguir trabajando en cuadernillos que permanecieron inéditos hasta hace poco, escribe constantemente en publicaciones periódicas. En esa época destacan especialmente dos cosas en la vida intelectual de don Miguel: por un lado, está el hecho de que Unamuno se convertirá en profesor de lengua y literatura griegas, y por otro destaca también que el tono polemista será el que irá dando forma a la mayoría de sus textos. Y aunque con los matices propios de cada publicación, es desde esas particularidades que el filósofo español se pone a la tarea de escribir entonces para públicos distintos.

Esta es una de las razones por las que Miguel de Unamuno, cuando aborda la labor del escritor, se aleja de los paradigmas reinantes tanto a nivel estético como a nivel de ejercicio profesional de su tiempo. A ello debemos, las enervadas críticas que recibe, por ejemplo, el realismo literario que es la forma escritural más aceptada en su época. Siempre rela-

ciona los géneros estéticos de la escritura con una forma de comprender el mundo y el realismo le parece en ese momento el más dogmático de todos porque pone una camisa de fuerza a la “santa Imaginación”. Unamuno insiste en circunscribir el realismo literario en una *episteme* que no asume lo irrepitable de la existencia y ese es el problema fundamental. Pues la pretensión de individualizar un objeto es para Unamuno, desde los cuadernos de la juventud, el trabajo del artista y del poeta, de manera que un poeta de verdad, un escritor que mereciera tal título no escribiría “literatura” desde el “realismo-naturalista”. La diferencia estriba en que, “El pensador reproduce el hecho en abstracto porque no lo individualiza ni añade nada a él, el poeta para objetivarlo e individualizarlo añade a él algo suyo. Diferencia entre el arte y la ciencia” (Unamuno, 1891-1892, p. 9). Por ello, la reflexión unamuniana coincide así con la importancia de subrayar que, como ha sabido ver Gutiérrez-Pozo (2023), “La vida es el fundamento del conocer. El pensamiento entonces no se puede comprender como simple actividad intelectual. El pensar es básicamente ejercicio vital” (p.168). Pues preguntamos por qué no sabemos algo es lo que nos recuerda el valor creativo de la ignorancia e incluso el cimiento mismo del espíritu científico. De manera que enseñar debería consistir en formular preguntas, la cual es también la tarea central de la escritura, tal como Unamuno la concibe a lo largo de su carrera literaria.

144



Para el autor de *Niebla*, la escritura es un modo privilegiado de educar en tanto que pone en juego el ejercicio de la construcción de la existencia (tanto la propia como la ajena), pues con la apelación a diversos recursos narrativos (como el diálogo interior o el flujo de conciencia) se asume la toma de posición de una nueva *episteme*. Se trata de una *episteme* que intenta superar los límites del conocimiento objetivo que descansa en algoritmos que no pueden abrazar la individualización y la contradicción que hay de ordinario en la existencia.

La teoría unamuniana de la novela apuesta especialmente por esto que he expuesto recién. Advierte en el género de la *novela* la posibilidad de recuperar a nivel narrativo y en los entes de ficción lo que la existencia del hombre de carne y hueso experimenta. De ahí que el filósofo vasco escriba en el “Epílogo” a su novela *Don Sandalio, jugador de ajedrez*, que “Todo poeta, todo creador, todo novelador —novelar es crear—, al crear personajes se está creando a sí mismo, y si le nacen muertos es que él vive muerto” (Unamuno, 1930, p. 26). Pues para don Miguel el ejercicio de novelar coincide con llevar al lenguaje la apreciación particular e irrepitable de la existencia concreta. Esta es la razón por la cual el filósofo vasco encuentra que “Los más grandes historiadores son los novelistas, los que

más se meten a sí mismos en sus historias, en las historias que inventan” (Unamuno, 1930, p. 25). Porque Unamuno se distancia así de la pretendida objetividad del positivismo que él mismo profesó en su primera juventud filosófica. Las vicisitudes personales e intelectuales pusieron en crisis aquel paradigma de don Miguel y lo posicionaron en una postura tal que para 1933, cuando publica este texto, le lleva a sostener que “no hay más verdad verdadera que la poética, que no hay más verdadera historia que la novela” (Unamuno, 1930, p.25). Y es que esto es algo más que un juego de palabras ideado por Miguel de Unamuno. Su mirada como escritor está en consonancia con esa impresión suya respecto de la dimensión narrativa de la realidad. Por ello, el filósofo vasco apela constantemente al tópico del *theatrum mundi* para dar cuenta de la estructura de lo real y cuando reflexiona sobre la novela no es la excepción:

[...]Todo poeta, digo, todo creador, incluso el Supremo Poeta, el Eterno Poeta, incluso Dios, que al crear la Creación, el Universo, al estarlo creando de continuo, poetamatizándolo, no hace sino estarse creando a Sí mismo en su Poema, en su Divina novela (Unamuno, 1930, p. 26).



Esta es la razón por la cual para Miguel de Unamuno *existir es poetizar*. Y en ese sentido, el acto de escribir novelas es una forma de prolongar la existencia. La justificación unamuniana de escribir de esta manera estriba en el hecho de que ha decidido, dice, “escribir para mis lectores que yo he hecho a la vez que ellos me han hecho a mí” (Unamuno, 1930, p. 26). Se trata de una afirmación que posiciona en el mismo plano al autor, a su lector y a los entes de ficción. Lo cual dice bastante de la concepción que el escritor vasco tiene de la novela. De tal suerte que incluso advierte que sus lectores reconocen y buscan en sus novelas lo mismo que él. Así lo expresa en ese “Epílogo” a *Don Sandalio*, al mismo tiempo en que aprovecha una nueva oportunidad para deslindarse de la novela realista. Escribe, pues, don Miguel:

Mis lectores, los míos, no buscan el mundo coherente de las novelas llamadas realistas —¿no es verdad, lectores míos? —; mis lectores, los míos, saben que un argumento no es más que un pretexto para una novela, y que queda, esta, la novela, toda entera, y más pura, más interesante, más novelesca, si se le quita el argumento [...] No son mis lectores de los que al ir a oír una ópera o ver una película de cine —sonoro o no— compran antes el argumento para saber a qué atenerse (Unamuno, 1930, p.26).

Sin duda alguna, el escritor español recupera en este texto esa conciencia poética que condujo su trabajo en varios momentos pero que lle-

ga a verbalizar ficcionalmente en *Niebla* y que, en el caso de *Don Sandalio, jugador de ajedrez* se confirma. Unamuno pone en el mismo plano a la novela y la existencia no solo por la apelación a un recurso narrativo metadieético. De manera particular, ese plano compartido obedece a que el filósofo vasco advierte en esa nueva forma de novelar que rompe el paradigma epistémico y estético del realismo, la posibilidad de presentar la existencia tal como ella se da fácticamente en el hombre de carne y hueso, es decir, sin argumento. Por eso subraya el rechazo no solo a novelar a partir del argumento, sino que también señala la distancia que su lector establece con relación a una estética narrativa que no representa la incoherencia y la contradicción de la existencia. Novelar es por ello para Unamuno el ejercicio escritural de poetizar según la experiencia individual y diversa del vivir. Es ahí donde encontramos la vinculación fundamental entre educación y escritura en el pensamiento de Unamuno. Porque ninguna de las dos acciones se entiende sino como obra y no se puede obrar sin darse como alimento a los demás.

146



Del mismo modo, en el “Prólogo-epílogo” que en 1934 escribe a la segunda edición de *Amor y Pedagogía*, don Miguel se concentra en meditar las razones por las que apuesta por la innovación y la escritura experimental. Unamuno se detiene ahí a definir la savia de su modo de novelar y define sus obras como “Relatos dramáticos acezantes, de realidades íntimas, entrañadas, sin realidad, sin bambalinas ni realismos en que suele faltar la verdadera, la eterna realidad, la realidad de la personalidad” (Unamuno, 2017d, p. 52). De eso versan precisamente las *nivolas*. Y sobre ese camino transita su andar como novelista, el cual vislumbra carente de cualquier atavismo argumentativo y fincado en la representación de las diversas realidades íntimas: “He seguido desarrollando —dice en ese texto reflexivo— con más sosiego acaso, pero no con menos dolor, las visiones de estas ‘profundas cavernas del sentido,’ que dijo San Juan de la Cruz” (Unamuno, 1958, p. 970). Porque es precisamente como cavernas del sentido que Unamuno piensa sus novelas. Justamente apunta a la indagación particular y viva que tiene el hombre de carne y hueso o de ficción para realizar su existencia. Porque para ser, como ocurre con los personajes de Unamuno, para vivir, hay que asumir el doloroso trajín de estar en el mundo sin argumento que seguir. Porque en ello consiste el *dictum* unamuniano según el cual el principio del conocimiento está en saber ignorar: pues vivir es saber ignorar. Y es que para don Miguel de Unamuno el escritor lleva a cabo una labor sublime: la de esculpirse a sí mismo y la de darse existencia. Esa es la mayor tarea para el poeta. Es de ese modo como el drama de la existencia es trasladado, o mejor

aún, prolongado hasta la novela. Por eso Cerezo Galán ha dicho que, para Unamuno, “ser poeta equivale a existir originariamente como artífice de sí mismo” (Cerezo, 1996, p. 553).

Por ello, para Unamuno, la educación misma consiste en escribir novela: la novela de la existencia del discípulo-lector. Porque si la educación es escribir una novela, ello supone asumir la naturaleza indagatoria del saber ignorar a la que no puede renunciar el hombre de carne y hueso que ha descubierto su indigencia vital. Especialmente porque la educación de verdad quiere buscar la sabiduría prescindiendo de todo dogma. Y no hay mayor ejemplo de ello que encontrarse con una novela que prescinde de cualquier argumento. Esta es la pretensión de Unamuno al novelar, pues con la construcción de sus entes de ficción se propone llevar al plano narrativo esa misma condición indigente de la existencia que no se actualiza por medio de un algoritmo coherente, sino que se va haciendo a sí misma en el acto mismo de narrar. Así lo expresó el propio escritor cuando en el artículo “La selección de los Fulánez” (1905) dice: “El poeta, si lo es de verdad, no da conceptos ni formas; se da a sí mismo” (Unamuno, p. 838). El filósofo español concibe el acto de escribir novelas como un ejercicio en el que la existencia se da a sí misma, con todas sus dudas, sus misterios, sus interioridades no aclaradas y su episteme pendiente y en construcción. Para eso sirve la filosofía, no para acceder a respuestas sino para llevar al espíritu a su mayor tensión con la experiencia del mundo, el cual comprendemos en la medida misma en que lo poetizamos: esto es, en la medida misma en que nos vamos haciendo en él con cada acción. Así se advierte, por ejemplo, en el mismo “Prólogo-epílogo” de *Amor y pedagogía* cuando don Miguel escribe: “El sentimiento, no la concepción racional del universo y de la vida, se refleja mejor que en un sistema filosófico o que en una novela realista, en un poema, en prosa o en verso, en una leyenda, en una novela” (Unamuno, 2017d, p. 297).

La razón por la cual Unamuno afirma tal cosa es muy clara. El *ni-volista* que hay en él surge del reconocimiento de la importancia de la individualidad. Equipara la novela realista al sistema filosófico que prescinde de la realidad íntima y es por ello que insiste en que el sentimiento del universo todo y de la vida se expresa mejor en una novela (así, sin epíteto alguno). ¿Quiere decir que lo que Unamuno está oponiendo a la novela realista es la novela? Por más paradójico que esto pudiera sonar hay que responder afirmativamente a esta pregunta. Unamuno está preparando en la teoría y en la praxis un modelo narrativo que pueda erigirse como un opuesto estético y epistemológico a la novela realista-naturalista. Paul Olson, a propósito de *Cómo se hace una novela* ha insistido en que la

labor escritural de Unamuno se puede definir como una agenda que culmina en una “antinovela” (Olson, 1970-71, pp.186-199).

Por eso, cuando se intenta pensar en el estilo escritural de Unamuno no se puede prescindir de las preguntas de orden incluso ontológico que preceden a su labor como notable figura literaria. Sobre todo, porque en su labor escritural, el filósofo vasco condensa todo el camino andado que lo ha llevado hasta ahí, tanto intelectual como personalmente. Y es quizá en esa serie de transformación que va sufriendo desde su primera juventud intelectual lo que le hace madurar su visión acerca de la literatura y de su práctica como padre de entes de ficción. Porque esa idea unamuniana según la cual escribir novelas consiste en no seguir un argumento, encaja perfectamente con un principio ontológico que don Miguel termina por madurar en *Del sentimiento trágico de la vida*, donde señala que “ser es obrar y sólo existe lo que obra, lo activo, y en cuanto obra” (Unamuno, 1958, p. 274). Por ello concibe a sus personajes otorgándoles un estatuto ontológico tal que su existencia consiste precisamente en obrar. Son mientras estén activos y en cuanto que son actividad.

Sin embargo, también por otro lado, Unamuno sabe que, si un día ha de existir con plena verdad, deberá ser asumida como parte de una existencia de un ente de carne y hueso o de ficción. Porque los hombres conceden importancia no a la representación de una idea sino al encuentro con otra existencia (plagada esta sí de ideas, pasiones, contradicción y actividad). Así lo ha visto también Luis Álvarez Castro cuando a propósito de este tópico ha dicho: “Unamuno duda que las ideas puedan subsistir si no están encarnadas en una personalidad que les preste su calor, puesto que lo únicamente real —lo que obra— son los individuos, no las ideas” (Unamuno, 1913, p. 292). Por eso tampoco hay enseñanza sin maestro y por ello mismo no hay magisterio que se pueda entender como tal sin la presencia de una entrega. Esta es justamente la apuesta de don Miguel: que sus novelas sean tanto el medio de subsistencia de sus ideas como el vehículo en su magisterio, pues no se trata de la mera representación propia sino de la entrega de sí y el reflejo del lector que como él busca también hacerse una existencia.

Por eso, el estilo escritural unamuniano, cuando se refiere a sus novelas, adquiere una dimensión mayor. Cuando don Miguel medita sobre el estilo se detiene a reflexionar en torno a elementos que trascienden la estética de la escritura y que la vincula especialmente con la educación. De tal suerte que cuando se piensa en el Unamuno no se puede separar con un rasero conceptual la diversidad de intereses del filósofo vasco, los cuales se condensan en el descubrimiento unamuniano de poder erigir



una pedagogía a través de la novela. Lo que no quiere decir que sea esta una mera herramienta que pueda representar un racimo de ideas y comunicaras, sino que más bien supone el ejercicio de la *transmisión* en su más alto sentido: el ejercicio de compartir una misión, como ya he dicho.

Si bien es cierto que Unamuno nunca ofreció una definición concreta de lo que para él era la literatura, sí ofreció constantes reflexiones en torno a lo que podría considerar su opuesto: el literatismo. Es esa serie de apuntes y referencias lo que permite ponderar el estilo escritural de Unamuno desde su mismo contexto. Porque es precisamente en el seno del literatismo donde Miguel de Unamuno identifica un esteticismo estéril que él reconoce como un mal intelectual de su tiempo. Recuperar los aportes de don Miguel a este respecto permite también valorar de mejor modo la construcción de su estilo como novelista, así como la reflexión que hace sobre su práctica escritural. Sobre todo, porque en autores como Unamuno existe una dificultad de interpretación de primer orden: aquella que surge de la superposición de su trabajo como literato, la reflexión que hace sobre el mismo y la construcción pública de su personalidad. Sin embargo, es importante señalar que lo que Unamuno expone en los distintos prólogos en los que teoriza sobre la novela está en consonancia lógica, cuando menos, con lo que también expone en artículos sueltos que va publicando a lo largo de su vida, y en los cuales se aparta del esteticismo que considera estéril. Y más allá de que siempre se habrá de discutir acerca de la sinceridad de un autor cuando escribe para su público y todavía en mayor medida cuando explica algo en torno a su propio trabajo, también es cierto que a los autores se les puede conocer esencialmente por sus palabras.

La reflexión que Unamuno hace en torno a lo que concibe como literatura estará permeada por su rechazo al esteticismo yermo. Así se aprecia en un artículo de 1901 titulado “A la defensiva”, donde el escritor vasco ofrece un retrato sumamente caracterizado del literatismo, la imagen con la que identifica lo opuesto a la literatura verdadera, en el mismo sentido en el que oponía a la novela realista-naturalista lo que él denomina sin epíteto alguno, sencillamente novela. Unamuno quiere tomar distancia decididamente de ese literatismo sobre el cual dice: “no conozco nada más mezquino que nuestro mundo literario. La mayor parte de nuestros literatos me hacen el efecto de curas ateos; son sacerdotes de un culto en que no creen” (Unamuno, 1993, pp. 300-301). Porque para el escritor vasco, el literatismo consiste en un esteticismo profano, o como dice Álvarez Castro, como “el culto sacrílego perpetrado por ministros que carecen de fe y sin embargo se arrojan la posesión de la verdad ar-

tística” (Álvarez, 2005, p. 58). Y es que esta figura sea la paralela a la del pedagogo que no cree que está formando y formándose una existencia cuando enseña. De tal suerte que el pedagogo que no educa está oficiando un culto sacrílego también.

No obstante, es importante señalar que Miguel de Unamuno no es omiso ante el peligro latente de que toda creación artística pueda llevar consigo alguna forma de literatismo. Sobre todo, cuando se madura en técnica o se piensa en la innovación estética *per se*. Tal vez por ello, se esfuerza por distinguir la noción de “estilo” con toda formación de un literatismo. Así se observa cuando al reflexionar sobre lo primero deja claro que el estilo es un rasgo (si no es que *el* rasgo) definitorio de la personalidad del escritor (Unamuno, 1998, p.35). Y es precisamente por ello que quienes carecen de una personalidad verdadera y son solamente apariencia, están impedidos para acceder a la obra sublime de hacer labores de poeta. Pues para don Miguel, la figura del creador literario es producto de una existencia que hace el esfuerzo por hacerse a sí misma y que advierte en esa lucha su verdadera vocación de vivir. Por eso es que Unamuno señala que “no hay estilo bueno ni malo, sino tenerlo o no tenerlo” (Unamuno, 1924, p. 38), en la medida misma en la que no hay personalidad buena o mala, sino que se tiene o no se tiene.

Y es que lo mismo ocurriría con el educador. No hay buen o mal estilo para educar según Unamuno. Sencillamente se tiene o no se tiene el estilo para educar. ¿Cuál es la razón de estas ideas? Que el educador, al ejercer como tal, del mismo modo en que pasa con el escritor, no tiene para enseñar sino lo que él mismo es. El ejercicio de la transmisión es el del apostolado que testifica implicando en ello su propia vida. Unamuno proclamó desde los mismos cuadernillos inéditos de juventud así como en la correspondencia que acompaña a los años de antesala de la crisis espiritual del 97, un interés profundo por la personalidad individual, tanto a nivel escritural como en lo que toca al terreno de la enseñanza. Porque no se puede hacer una existencia colectiva sino más bien lo que se puede hacer es apelar a la individualidad concreta: tanto en lo que corresponde a quien se da como a quien en esa relación se alimenta. Tanto le interesa a Unamuno la existencia individual que basta recordar que en la carta dirigida a Francisco Fernández Villegas el 12 de noviembre de 1896, Unamuno insiste en que no importa que lo califiquen como “otro místico anarquista”, y que, aunque acepta cualquier mote, lo que más le interesa es que se sepa que su progreso como intelectual, como escritor y como hombre consiste más bien en “unamunizarme cada vez más” (Unamuno, 2017a, p. 585).



Del mismo modo, en la mayor parte de los textos que Laureano Robes compiló bajo el título *Alrededor del estilo*, don Miguel vuelve sobre el tema que vincula necesariamente a la escritura con la personalidad, al punto de que pareciera resonar la voz de Unamuno dirigiéndose a un novel escritor diciendo “Al tomar la pluma, sé tú mismo, porque esa es la regla”. Al enseñar, don Miguel lanzaría un precepto similar, como hemos visto en el decálogo que construyó en torno a la enseñanza. “Al enseñar, sé tú mismo, esa tiene que ser la regla”. Pues para el filósofo vasco:

[...] el estilo no se hace. Se nace con él o no se nace. Lo que ocurre es que a las veces tarda uno en encontrar su estilo. O sea, que tarda en encontrarse a sí mismo, en descubrir su propia personalidad (Unamuno, 1924, p. 39).

Por eso no cualquiera puede enseñar ni tampoco cualquiera puede escribir de verdad. Ambos son difíciles ejercicios de donación. Porque para Unamuno, el auténtico creador, el verdadero poeta, se distingue del estilista (tanto a nivel escritural como educativo) porque la existencia del poeta (del verdadero escritor y del maestro de verdad) consiste en poetizar la vida. Eso significa que a través del lenguaje le abra paso a la posibilidad de narrarse del mismo modo en que lo hace cuando lucha por existir. En ello reside el trasfondo de esa estética ontológica de la escritura unamuniana. Porque en la savia de la escritura y en el obrar del magisterio palpita una pregunta epistemológica que apunta al problema mismo de la existencia, aquel que implica hacerse una vida en un mundo que es difícil, que no es sencillo, pero al que siempre se puede salir a intentar mantenerse un día más en el ser.

Unamuno eleva a valor absoluto la escritura que es magisterio y el magisterio que obra como la escritura. En ambos ejercicios se prolonga el drama de su existencia y de la personalidad. Se trata de dos acciones que sin duda muestran cómo para Unamuno la educación es una acción poética. Y es que, a cualquier aspirante a educador, bien podrían caerle bien estas palabras de don Miguel de Unamuno que proceden de su “Credo poético” (escrito en 1907), y donde se puede leer: “Piensa el sentimiento, siente el pensamiento / [...] lo pensado es, no lo dudes, lo sentido” (p. 200). Ese “Credo” unamuniano reafirma entre sus versos la relación que ha de existir entre la personalidad y el estilo de enseñar cuando se piensa en la educación como un modo de hacer y hacerse una existencia: “No te cuides en exceso del ropaje/de escultor, no de sastre es tu tarea, /no te olvides de que nunca más hermosa/que desnuda está la idea” (p.200). La educación, como la escritura, tal como la piensa Unamuno, suponen un acom-

pañamiento al discípulo-lector hasta la intemperie si resulta necesario. Porque al escritor-educador no debe amedrentarlo la posibilidad de vivir desprovisto de certezas, pues es fructífero también quedarse sin techo de vez en cuando y atravesar la noche entonces disfrutando el cielo raso.

Unamuno frente a la educación actual

El espíritu de Unamuno fue siempre combativo. Y en lo que toca a la educación no fue distinto. Por el contrario, quiso estar constantemente en el debate sobre lo que consideraba importante para la formación humana del ciudadano. Unamuno es, sin duda, un contrapunto interesante cuando se trata de ponderar el valor de la educación tecnocrática y utilitarista que domina nuestro tiempo. Especialmente porque Unamuno no concibe a la educación como un ejercicio esencialmente profesionalizante, sino como una misión transmitida que comparte las preocupaciones más hondas que puede tener el hombre de carne y hueso. Porque para el filósofo vasco, tal como se ha revisado en estas páginas, la educación no consiste en la enseñanza impersonal de un método o una técnica sino más bien en el ejercicio personalizado que acompaña al individuo de modo integral hasta afianzar su propia personalidad. Pues cuando insiste en que su objetivo principal es “unamunizarse” cada día más, está señalando ahí mismo la tarea central de su idea pedagógica: la de llevar a cumplimiento el proyecto vital del ser humano partiendo de su particularidad intransferible.

En su famoso ensayo titulado “Adentro” que escribió a principios del siglo XX, el filósofo español expresa de manera puntual la manera en la que ha de actuar quien pretenda educar: “Comunícate con el alma de cada uno —dice—, y no con la colectividad” (Unamuno, 1966a, p. 951). Algo que en muchos sentidos, contrasta con la educación de nuestro tiempo. Pues en la época contemporánea priman los sistemas de formación por competencias, que transmiten habilidades con fines pragmáticos y que evalúan la apropiación de conocimientos de modo estandarizado. Sobre todo, porque se privilegia, de manera particular, la valoración de la enseñanza con fines laborales. Pues en buena medida, la educación institucionalizada de la época actual se concibe como un ejercicio de certificación de la habilitación para el trabajo.

Lo anterior, deja de lado la libertad de enseñanza e investigación universitarias, por ejemplo. Pues se privilegia la enseñanza de técnicas y métodos que permitan estandarizar un desempeño profesional (más que abonar a la profundización disciplinar), a favor de cualquier finalis-



mo pragmático pre-programado (Restrepo, 2015, p.137). Lo que se apoya, además, en el hecho de que tanto la financiación necesaria para cumplir con las obligaciones (académicas y laborales) al interior de las Universidades, como su justificación presupuestal, ha derivado en una condicionante que las más de las veces termina por ser asfixiante para el intento de conservar la libertad y la autonomía política, académica e ideológica cuando se trata de definir el espíritu de la enseñanza.

Unamuno, por el contrario, piensa que la enseñanza (a través de la escritura, pero también en el claustro universitario) es justamente el opuesto a todo ejercicio de dogmatización y estandarización de los individuos. La educación es, para el filósofo vasco, un poder liberador. Y ahí encontramos un contraste más con la educación actual que suele pensar en certificaciones antes que en la escucha del otro, y en la asimilación por síntesis, antes que en la afirmación de la diferencia. Mientras que Miguel de Unamuno concibe a la educación como un ejercicio que está más cerca de la meditación que de la enunciación sistemática de conclusiones. Especialmente porque está a favor del espíritu científico, pero tiene recelo de cualquier tendencia dogmática de la ciencia. Prefiere la duda y el valor creativo de la incertidumbre, antes que la aridez de alguna pretendida certeza.

Y, sobre todo, frente a buena parte de la educación individualista que es posible encontrar en la época contemporánea, Unamuno opone una pedagogía que partiendo de la individualidad reconozca justamente a la otredad como otro yo. Pues partiendo del cultivo de la personalidad individual irrenunciable de cada hombre de carne y hueso, a través del lenguaje, propugna una concepción social del individuo y su necesaria educación en sociedad. Porque se es uno mismo para la sociedad. De manera que destaca en su reflexión, el sentido de la colectividad en la formación educativa de los ciudadanos, pues como ha visto bien Gemma Gordo (2012): “Unamuno siempre creyó en la importancia de la educación para un país y en las posibilidades de regeneración que de ella podrían venir” (p.176).

Por ello, el valor del pensamiento educativo de Unamuno es y tendría que ser alto en un tiempo como el que atravesamos. Porque defiende la libertad y la individualidad de maestros y discípulos, pero no los confina a una suerte de solipsismo existencial. Antes bien, recuerda que la libertad se vive en un contexto social de verdadera apertura al otro, sin menoscabo de la contradicción y de la disputa en el espacio público. Porque el filósofo bilbaíno pretende que la educación eluda en lo posible los formalismos vacuos y quizá por ello se decanta por la escritura literaria para trascender el aula y continuar con su apasionado ejercicio pedagógico, haciendo de su voz una suerte de escalpelo del alma propia y ajena.

Conclusiones

Es patente que Unamuno advierte en el oficio de educador su vocación más sentida. Especialmente porque no identifica la actividad como un ejercicio laboral sujeto a las reformas educativas que institucionalmente se promuevan. Sino que más bien se concibe como educador de los individuos. Porque los considera el fondo ineluctable de la única colectividad en la que confía: el pueblo. Por ello, su trabajo como intelectual y su ejercicio como personaje público son facetas de su propio ministerio como educador. Sobre todo, porque no separa la misión de comentar y discutir ideas, de la misión de promover la formación de un ethos. Por ello, enseñar es, para el filósofo vasco, una tarea que identifica consolidada en la medida en que trasciende las aulas.

154



Es por ello que su vocación específica de educador lleva a Unamuno a advertir que la formación profunda de la persona está ligada a la apertura, a la escucha, a la afirmación de la otredad. Por ello su honda preocupación por la individualidad le hace alejarse en todo momento de un ejercicio dogmático y más bien, considera que la educación debe consistir en fomentar la creatividad que antecede a toda forma de dogma. Esto es algo que queda claro en sus textos de distinta naturaleza: lo mismo en sus artículos y novelas que en su vasta correspondencia.

Porque para don Miguel de Unamuno, está claro que un educador no puede inhibirse ante problemas humanos, sino que antes bien, profundiza en ellos como un practicante más de la complejísima existencia. Por ello, frente a toda la ramplonería de la formación pretendidamente automatizada, opone la formación mediante la escritura, que es otra forma de manifestar y practicar el interés por el prójimo.

Esta es la razón por la que su escritura es pedagógica en sentido escrito. Porque no ofrece ideas acabadas sino más bien invitaciones para pensar los más profundos conflictos humanos. Y lo hace, además, asumiendo un estilo literario que lleva al lector a ser él mismo quien busque y pretenda encontrar la formación de una propia idea de sí mismo y de su lugar en el mundo. Así como cuando alguien avanza entre la niebla y si no se detiene, la luz se hace y todo lo que nos deja absortos se desvela paulatinamente. Pero solo es posible con la implicación personal de quien lee y de quien aprende.

Y en eso consiste precisamente su insistencia en decir que su escritura y su ejercicio público como intelectual tiene como objetivo la afirmación de la individualidad (de la propia y de la ajena). Pues tal como se ha revisado en este artículo, ahí radica el ejercicio didascálico del escritor que

ofrece caminos para afrontar las dudas, eludiendo el silogismo, el tratado y la sistematización, y apostando más bien por la cognición que hace posible el lenguaje literario. Especialmente cuando se ofrece como un cultivo del espíritu en el que el mismo lector aborda la cuestión que se le plantea como si se asomara al abismo de su espíritu. Porque Unamuno no le evita a su lector el vértigo de la duda, sino que antes bien promueve en su persona el descubrimiento de la creatividad que encierra la incertidumbre.

Por ello, Unamuno no separa esas dos vocaciones, la del educador y la del escritor. Pues el escritor que cumple con su tarea de promover el espíritu que busca con ardor una respuesta a los conflictos de la existencia, es quien está educando de verdad. Y quien educa abriendo a sus discípulos los caminos que el lenguaje nos ofrece como medios de comprensión de la otredad y de la propia personalidad, es quien se encamina a ser un escritor real. Por ello, en el filósofo español encontramos un ejemplo de comprensión de la escritura como educación que pretende incidir en la formación vital. Sobre todo, porque como se ha revisado en este artículo, tanto escribir como educar son para Miguel de Unamuno, vías para efectuar una profunda donación de sí.



Bibliografía

ÁLVAREZ CASTRO, Luis

2005 *La palabra y el ser en la teoría literaria de Unamuno*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

ÁNGELES CERÓN, Francisco de Jesús

2023 *La novela de Unamuno, un estilo de escritura y pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

CEREZO GALÁN, Pedro

1996 *Las máscaras de lo trágico*. Madrid: Editorial Trotta.

GORDO PIÑAR, Gemma

2012 El pensamiento educativo de Miguel de Unamuno. *Humanistyka i Przyrodznawstwo*, 18, 167-182. <https://bit.ly/43VhSAR>

GUTIÉRREZ-POZO, Antonio

2023 Aproximación filosófica a la pedagogía paidocéntrica. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 34, 159-179. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.05>

JOAQUÍ 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), 187-215. <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.06>

OLSON, Paul

1970-1971 Cómo se hace una novela, Unamuno. *Revista Hispánica Moderna*, 36(4), 186-199.

- TANGANELLI, Paolo
1998 Los cuadernillos de Unamuno anteriores a la etapa socialista y la crisis del racionalismo. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, 33, 95-112. <https://bit.ly/3Jollub>
- UNAMUNO, Miguel de
1958 *Obras completas de Unamuno*, Tomo III, V, VII, IX, X, XIII. Madrid: Vergara S. A.
- UNAMUNO, Miguel de
1966a Adentro. En *Obras Completas I*. Edición de Manuel García Blanco. Madrid: Esceliser.
- UNAMUNO, Miguel de
1966b A mis lectores. En *Obras Completas I*. Edición de Manuel García Blanco. Madrid: Esceliser.
- UNAMUNO, Miguel de
1993 "Las noticias" de Barcelona (1899-1902). En A. Sotelo Vázquez (ed.). Barcelona: Lumen.
- UNAMUNO, Miguel de
1995a Velada infantil. En *Prensa Juventud*. Madrid: Compañía Literaria.
- UNAMUNO, Miguel de
1995b Los preceptos de la ley del maestro de escuela. En *Prensa Juventud*. Madrid: Compañía Literaria.
- UNAMUNO, Miguel de
1998 *Alrededor del Estilo*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- UNAMUNO, Miguel de
1999 La razón y la imaginación. En *Escritos bilbaínos (1879-1894)*. Bilbao.
- UNAMUNO, Miguel de
2016a Notas entre Madrid y Bilbao. *Cuadernos de juventud*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- UNAMUNO, Miguel de
2016b Cuaderno III. *Cuadernos de juventud*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- UNAMUNO, Miguel de
2016c Cuaderno V. *Cuadernos de juventud*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- UNAMUNO, Miguel de
2016d Cuaderno XVII. *Cuadernos de juventud*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- UNAMUNO, Miguel de
2016e Filosofía II. En *Cuadernos de la juventud*. Ed. Miguel Ángel Rivero Gómez. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- UNAMUNO, Miguel de
2017 *Don Sandalio, jugador de ajedrez*. En J. A. Garrido (ed.), *Novelas completas*. Madrid: Cátedra.
- UNAMUNO, Miguel de
2017a Carta No. 152, a Francisco Fernández Villegas, 12 de noviembre de 1896. En M. de Unamuno, *Epistolario I*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- UNAMUNO, Miguel de
2017b Carta No. 155, a Francisco F. Villegas, 28 de noviembre de 1896. En Miguel de Unamuno, *Epistolario I*. Salamanca. Universidad de Salamanca.

UNAMUNO, Miguel de

2017c Carta No. 146, a Pedro de Múgica, 17 de mayo de 1896. En Miguel de Unamuno, *Epistolario I*. Salamanca. Universidad de Salamanca.

UNAMUNO, Miguel de

2017d *Amor y Pedagogía*. En J. A. Garrido. (ed.) *Novelas completas*. Madrid: Cátedra.

RESTREPO, Carlos

2015 *Manifiesto por la Universidad Nómada*. Medellín: Universidad de Antioquía.

VIVAS HERRERA, Jonathan Arturo

2016 ¿Por qué el estudio del lenguaje es fundamental para la cognición? *Sophia*, colección de *Filosofía de la Educación*, 20(1), 65-84. <https://bit.ly/3JulgKZ>

Fecha de recepción de documento: 24 de junio de 2022

Fechas de revisión de documento: 20 de septiembre de 2022

Fecha de aprobación de documento: 15 de diciembre de 2022

Fechas de publicación de documento: 15 de julio de 2023



PERSPECTIVA KANTIANA SOBRE EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN¹

Kantian perspective on the state and education

AGUSTINA ORTIZ-SORIANO*

Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

Sahuayo, Michoacán, México

aortiz@ucemich.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6562-3258>

Resumen

Este trabajo analiza la posición de la educación y el Estado en la filosofía práctica de Immanuel Kant, para quien la educación se establece como la tarea esencial de la humanidad, no en vano señaló que, “el hombre puede considerar cómo los descubrimientos más difíciles, el arte del gobierno y el arte de la educación”, que es con la cual inicia el proceso por el cual el ser humano se hace humano a saber; el de la civilización y la cultura, elementos intrínsecos en la esfera de la educación que es la base del desarrollo de las personas en particular, y de la humanidad en general, por lo cual las tesis sobre educación en el texto de la pedagogía deben ser revisadas, sugiriendo que el proyecto educativo cosmopolita es la mejor vía para propiciar una educación que tienda al bien universal.

Sin embargo, para que la propuesta kantiana sea impulsada desde las instituciones educativas, se requiere replantear la tarea y función no solo de los padres, sino también del Estado en la esfera educativa y orientarla según los parámetros del cosmopolitismo, una filosofía que se ofrece como un deber ineludible y como una necesidad social generalizada. La definición de educación cosmopolita se presenta como un método de crecimiento humano que posibilita la identificación de seres con personalidad moral y jurídica en cada uno de nosotros.

Palabras clave

Educación, cosmopolitismo, pedagogía, humanidad, inclusión, Estado.

Forma sugerida de citar: Ortiz-Soriano, Agustina (2023). Perspectiva kantiana sobre el Estado y la educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, pp. 159-184.

* Doctora en Educación, Maestra en Humanidades, con especialidad en Filosofía política, Maestra en Ciencias de la Educación, Licenciada en Filosofía. Profesora Investigadora Titular A de tiempo completo adscrito a la Licenciatura en Innovación educativa y a la Maestría en Ciencias de la Educación, en la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología, de México.

Abstract

This paper analyzes the role of education in the practical philosophy of Immanuel Kant. The present work analyzes the position of education and the state in the practical philosophy of Immanuel Kant, for whom education is established as the essential task of humanity, not in vain he pointed out that, that man can consider as the discoveries more difficult the art of government, and the art of education, which is with which the process by which the human being becomes human begins; that of civilization and culture, intrinsic elements in the sphere of education; which is the basis of the development of people in particular, and of humanity in general, for which the theses on education in the text of pedagogy must be reviewed, which suggests that the cosmopolitan educational project is the best way to promote an education that tends towards the universal good.

However, in order for the Kantian proposal to be promoted from educational institutions, it is necessary to reconsider the task and function not only of parents, but also of the State in the educational sphere and guide it according to the parameters of cosmopolitanism, a philosophy that is both offered as an unavoidable duty and as a pervasive social need. The definition of cosmopolitan education is presented as a method of human growth that enables the identification of beings with moral and legal personality in each of us.

Keywords

Education, cosmopolitanism, pedagogy, humanity, inclusion, state.

160



Introducción

En el sistema filosófico del corpus kantiano, después del saber, la moral, el derecho y la política, falta mencionar una pieza imprescindible de la filosofía kantiana; la *pedagogía*, que forma parte del proyecto cosmopolita universal kantiano, y se encuentra dentro de las obras de filosofía práctica, en tanto determina un conjunto de postulados sobre la configuración del ser humano y su accionar en el mundo; para lo cual el proceso educativo, que conlleva fuertes tintes morales, no solo es importante, sino que es ineludible y esencial para el desarrollo de la humanidad.

El objetivo de este escrito es analizar la perspectiva del filósofo de Königsberg respecto a la importancia de la educación, puntualizando los principales procesos que ha de seguir, señalando *grosso modo*, la disciplina y la instrucción; así como la importancia de la postura del Estado respecto instituciones educativas, pues la educación, según Kant (1803/2003, p. 35) se establece como la tarea esencial de la humanidad, no en vano señaló que, que el hombre puede considerar como los descubrimientos más difíciles el arte del gobierno, y el arte de la educación; en este sentido es que también se revisará la responsabilidad que tiene el Estado para la educación del pueblo. Es en la pedagogía (1803/2003, p. 96), donde Kant señala que, “para los poderes públicos y para el cosmopolita es de sumo interés conocer una institución gracias a la cual emerge una ordenación

radicalmente nueva de los asuntos humanos”. Desde el cosmopolitismo se establecen los fundamentos para una convivencia plural y tolerante.

Ante los diferentes sistemas educativos que actualmente tenemos, en los que parece que el campo de la educación ha cedido ante el campo de la rentabilidad educativa, olvidando la tarea y función esencial de la educación, se hace apremiante la revisión del proceso por el cual el ser humano se hace humano es decir, el de la civilización y la cultura, elementos intrínsecos en la esfera de la educación que es la base para el desarrollo de las personas en particular, pero, debido a que los temas de la educación son asumidas principalmente por el Estado, debemos revisar la obligación y la competencia del Estado para los asuntos que competen a la educación. Es urgente retomar la tarea esencial de la educación y, sobre todo, demandar a los jefes de Estado un auténtico compromiso con la educación, pues es a través de ella que determinamos el tipo no solo de ciudadano, sino de ser humano que se desea tener.

Para el desarrollo de este escrito, la metodología implementada es, desde la revisión bibliográfica sirve de apoyo a la técnica y al tratamiento de la información, privilegiando las referencias a las obras clásicas del pensamiento kantiano, que posibilitaron el abordaje del tema que nos ocupa. Como instrumentos de análisis, se trabajó desde el método fenomenológico y hermenéutico, cuyos objetivos son la descripción y la interpretación de las estructuras esenciales del discurso. El texto se estructura con un tema central: las consideraciones acerca de la educación en la filosofía kantiana, de la cual se articulan secciones que abordan dos ejes de análisis; el primero de ellos atiende la siguiente pregunta: ¿Qué ha de entenderse por educación cosmopolita?, la segunda sección y siguiendo el orden de ideas, versa sobre la importancia del cosmopolitismo en la educación pública, o hacia la construcción de una educación cosmopolita.

Consideraciones acerca de la educación en la filosofía kantiana

El tema de la educación es uno de los grandes temas que continuamente afectan a la humanidad en su conjunto y plantean desafíos. Las llamadas “obras mayores” kantianas, siempre han recibido una mayor atención, y se han dejado de lado algunos escritos no menos importantes como lo es la recopilación de las notas sobre Pedagogía (1803/2003). Recordemos que, Kant no vio este trabajo impreso y fue editado a partir de las notas de clase que dio a los estudiantes de la Universidad de Königsberg. Sin

embargo, como muchas ideas vuelven a aparecer en las obras publicadas y en las reflexiones, sería posible fiarse de ellas. Sobre todo, hay una tesis a la Kant (1803/2003) vuelve continuamente, que debe ser auténtica la cual expresa lo siguiente: “El proyecto de un plan de educación tiene que hacerse, empero, de modo cosmopolita” (p. 36).

Kant inicia el texto de la Pedagogía (1803/2002), afirmando que: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada” y define la educación como: “los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación” (p. 29).

Debido al tamaño y la naturaleza de los dominios que el hombre debe afrontar, Kant ve a la educación como uno de los mayores desafíos; más aún, si se tiene la certeza que se estará en contacto con otros seres humanos que son *finés en sí mismos*, y cuya libertad y autonomía no se puede violentar ni transgredir, pero en los que se tiene que incidir al mismo tiempo para civilizarlos y moralizarlos, como lo señala en el texto de la *Antropología en sentido pragmático*.

Un árbol que crece en campo abierto suele arquearse y retorcerse, mientras que en el bosque crecerá bien recto, al no poder desplegar sus ramas, porque otros árboles le roban el sol y le disputan el espacio [Kant, 1798/2007, p. 130].

Nuevamente aparece en el discurso la figura de la insociable sociabilidad (*Ungesellige Geselligkeit*), como aquella interacción entre los hombres en la que la misma oposición ofrece la posibilidad de perfeccionamiento y desarrollo de las disposiciones que la naturaleza les ha conferido.

¿Cómo ha de propiciarse entonces esa perfección y de qué lado cabe esperarla? No existe otro camino salvo el de la educación. Esta ha de adecuarse a todos los fines de la naturaleza y de la sociedad, tanto civil como doméstica. Sin embargo, la educación que recibimos en casa y en la escuela resulta todavía muy deficiente, tanto en lo que concierne al cultivo del talento, de la disciplina y del adoctrinamiento, como en lo referente a la formación del carácter con arreglo a principios morales [Kant, 1764/2002, pp. 70-471].

La educación se presenta como un proceso dialéctico, ya que para Kant (1803/2003) “enseña algo al hombre y, en parte, también lo educa”, de aquí surge la tesis kantiana que postula la educación como un arte, porque no es resultado de una acción inmediata, sino que tiene un largo proceso. Aunado a esto, se ha de señalar que “no es obrando aisladamente con los hombres como se podrán desarrollar las disposiciones naturales” (p. 36).



Como el ser humano no es el único ser sobre la tierra, tiene que estar constantemente en relación y correspondencia con los otros, y para lograr un grado mínimo de comunicación e inteligibilidad, debe conocer los supuestos bajo los cuales se mueven y rigen. Como sociedad hay que tener un objetivo en común y trabajar considerando a toda la sociedad o humanidad en su conjunto. Kant (1803/2003) señala que es innegable los esfuerzos hacia la educación de las personas, pues es la manera más segura y confiable de apartarlas de la barbarie y del salvajismo, y asegura que “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (p. 31). Este es el sello que la pedagogía le imprime a la humanidad.

El ser humano no puede actuar meramente por impulsos, pues quedaría en el mismo plano que las otras especies; la educación es uno de los criterios de diferenciación básica, entre los seres vivos, Kant (1803/2003) señala que, “por esto solo los hombres son los que educan a los hombres, esta tarea no puede ser desempeñada por nadie más que por el género humano, el cual debe sacar poco a poco de sí mismo, con su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad” (p. 32).

La naturaleza le ha conferido al hombre diversas disposiciones como el derecho, la moralidad, la libertad, etc., las cuales deben tener como eje rector, como directriz, pues la razón, es propia de los seres humanos; no los instintos ni los impulsos, características que se comparten con otros animales. Como señala Kant (1803/2003), “la razón es otra de las disposiciones que el hombre tiene que ir desarrollando perfeccionando” (p. 35).

Pero el hombre necesita una razón propia, no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculco al mundo, se lo tienen que construir los demás (Kant, 1803/2003. p. 30).

Se requiere que el hombre sea educado para que desarrolle estas *disposiciones naturales* y, valiéndose de ellas, él mismo, en el despliegue y uso de su libertad, considere la estructuración de un plan de conducta, que tenga en consideración a los otros, pero que al mismo tiempo responda a las necesidades y exigencias de las personas. (Kant, 1803/2003, p. 31).

Sin embargo, la educación es un proceso prolongado, *ad infinitum*, que da cuenta de la participación de múltiples generaciones. Esto se debe a que, como resultado de nuestro número limitado, dependemos de la sabiduría de nuestros antepasados para poder avanzar. Esto se debe a que, por nuestra naturaleza finita, necesitamos del conocimiento de nuestros antecesores para que avanzar. Si no hubiese manera de hacerlo, estaría-

mos dando vueltas en círculos para responder y solucionar siempre los mismos problemas y atender las necesidades de los hombres de la misma manera; por lo que nunca cambiaría nuestra posición, no habría progreso. En Kant (1803/2003, p. 31), la educación abarca la disciplina y la instrucción, y no es posible encontrar un punto final en ella. Por ello se puede decir, de manera general, que la meta de toda educación es “el desarrollo de las disposiciones naturales”, y se realiza por los progenitores, quienes buscan la adecuación de los hijos al “mundo actual, aunque esté corrompido” (Kant, 1803/2003, p. 33).

Kant establece cuatro niveles por medio de los cuales se debe de educar al hombre, a saber: 1) disciplina, 2) culturización 3) civilización (o prudencia), y 4) moralización (Kant, 1803/2003, p. 38).

La educación se presenta como una de las tareas otorgadas *a priori* al hombre, que debe desplegarse entre sus semejantes y, de manera específica, con sus hijos.

De este deber resulta también necesariamente el derecho de los padres a la *tutela* y a la formación del hijo, mientras no sea dueño todavía del uso de sus miembros corporales y de su entendimiento, además, de alimentarlo y cuidarlo, educarlo tanto *pragmáticamente*, para que en futuro pueda mantenerse y ganarse la vida por sí mismo, como *moralmente* [Kant, 1787/1999, § 29. p. 281].

Kant (1803/2003) sostiene que: “la *disciplina* convierte la animalidad en humanidad, por eso ha de ser meramente negativa, ya que somete al hombre a las leyes de la humanidad, y esta es la que hará sentir su coacción a los hombres, por eso ha de realizarse temprano” (p. 30). Aquí Kant no adopta una actitud moralista, habla con sobriedad un lenguaje cognitivo y no tanto uno normativo, de este modo evita una moralidad apresurada. Desde lo cognitivo dice que es cuando el niño es pequeño que aprende mejor las cuestiones por las que ha de regirse, pero no lo apega tanto a la moral, ya que Kant señala (1803/2003, p. 80), que no es prudente hablarles a los niños de algo que para ellos no tendría aún una significación que anidara en su subjetividad.

Es importante señalar la relevancia de la disciplina a temprana edad, en tanto somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción, pero, señala Kant (1803/2003, p. 38), “esto ha de realizarse a edad temprana, porque después es muy difícil cambiar al hombre”. La educación ha de respetar la libertad, en tanto que esta haga lo propio con la de los demás.



El cultivo, la cultura en Kant (1803/2003, p. 38), “comprende la instrucción y la enseñanza que proporcionan cierta habilidad que es la posesión de alguna facultad por la cual se alcanzan los fines propuestos”.

Respecto a *la civilización o prudencia*: Kant (1803/2003) sostiene que “la prudencia indica que es necesario que el hombre se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia, aquí entraría cierto tipo de enseñanza que se llama *civilidad*, la cual exige buenas maneras, amabilidad y prudencia” (p. 38). En este rubro de la educación es donde los padres deben tener especial cuidado e interés, en tanto que:

No pueden destruir a su hijo como a un *artefacto* suyo (ya que un ser semejante no puede estar dotado de libertad) y como a una propiedad suya, ni tampoco abandonarlo a su suerte, porque con él no trajeron solo un ser al mundo, sino también un ciudadano del mundo [Kant, 1787/1999, § 28, p. 281].

Respecto a la *Moralización*; Kant (1803/2003, p. 38) señala que, “el hombre no solo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual solo escoja los buenos”. Estos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que, al mismo tiempo, pueden ser fines para todos.

De este cometido se ocupa también la doctrina del método de la *Crítica de la razón práctica*, de Kant [1788/1989, p.159] al desarrollar, no la filosofía moral, sino la *educación moral*; de modo que la enseñanza de la ética que se ofrece en muchos países podría aprender de ella.

En la educación pueden distinguirse dos grandes apartados: el desarrollo de las disposiciones naturales y la implantación del arte en su más amplio sentido. El primero representa la formación del hombre propiamente dicha, su configuración, el segundo se plasma en enseñanza e instrucción. Surge entonces la pregunta: ¿a qué exigencias ha de responder la formación del hombre, a las de la naturaleza o a las de la sociedad civil? La respuesta, sin duda, es a ambas, ya que deben ser tomadas en cuenta para la educación, regla primordial en la formación del hombre civilizado.

Del papel del Estado en la educación

De manera general, se tienen dos figuras a cargo de la enseñanza e instrucción de los hombres, a saber; los progenitores y el Estado. Los padres “procuran comúnmente solo que sus hijos salgan adelante en el mundo” Kant (1803/2003, p. 36). Por otro lado, tenemos a los *educadores alterna-*

tivos, los gobernantes, en cuanto a su forma de organizar el Estado y a la sociedad, a la manera en que estructuran el modelo de educación que quieren para el pueblo, para las personas, y lo que es muy importante, para los ciudadanos o futuros ciudadanos.

En la base de la creación de una estructura o plan educativo se tiene la vieja discusión de quién debería hacerse cargo de la educación, así como de los gastos que genera, ¿el pueblo (los particulares) o el Estado (la entidad pública de gobierno)? Como señala Kant (2004,), “ocurre que el pueblo cree que los gastos de la educación de la juventud no le corresponden a él, sino al Estado” (p. 128).

Kant señala en *La metafísica de las costumbres* [1787/1999], que “La educación es un deber natural absoluto de los padres” [Observación general. Apartado D, p. 330]. Si bien el proceso comienza en casa —y por ende está a cargo de los progenitores—, vale la pena señalar que esta educación resulta todavía muy deficiente, ya que no se cuenta con los elementos necesarios para abarcar los elementos indispensables en la educación del hombre. El Estado es la institución que tiene la posibilidad de poner en marcha una educación apropiada que desarrolle los talentos de las personas y que ayude a configurar su carácter moral (no a determinarlo).

Los dirigentes del Estado y los gobernantes tienen la obligación de educar a quienes se encuentran bajo su conducción (Kant 1803/2003, p. 98). Hay diversas razones por las cuales se le puede no solo pedir, sino exigir que asuman los costos de la educación. El ejemplo más claro y directo tiene que ver con la recaudación de impuestos, de igual manera se puede mencionar el compromiso adquirido con el pueblo al asumir la tarea de su conducción, que indudablemente forma parte de la humanidad y que debe ser orientada hacia un progreso constante hacia lo mejor.

El problema radica, precisamente, en que pareciera que a los gobernantes se les ha olvidado el motivo por el cual el hombre decide abandonar el uso irrestricto de su libertad y entrar en una sociedad civil. Ahora de lo único que se ocupan es de afianzar su poder y, de ser posible, extender sus límites tanto interna como externamente, tratando de controlar cada vez más a sus ciudadanos, y ampliando su poder entre los Estados.

Mientras los Estados malgastan todas sus fuerzas en sus vanos y violentos intentos de expansión, obstruyendo continuamente el lento esfuerzo del modo de pensar de sus ciudadanos —privándolos de todo apoyo en este sentido— no cabe esperar nada de esta índole: porque para ello se requiere una vasta transformación interna de cada comunidad en orden a la formación de sus ciudadanos. Mas todo bien que no esté injertado



en un sentimiento moralmente bueno no es más que pura apariencia y deslumbrante miseria [Kant, 1784/2006, p. 54].

En el empeño de extender sus dominios a otros Estados, es cuando el soberano olvida u obvia la tarea de educar al pueblo, pues, como señala Kant (1798/2004): “el Estado, por su parte, apenas si tiene algo disponible para pagar maestros capaces que se dediquen con empeño a sus funciones porque lo necesita todo para la guerra” (p.128).

Al parecer, al Estado no le interesa la educación de su pueblo. No ofrece las condiciones necesarias y pertinentes que orienten al hombre a la disciplina, el cultivo de la humanidad, la civilización y la moralización, no se da cuenta de que un Estado fuerte depende de la educación que se le da al pueblo.

Si el Estado no muestra el interés que debe en este asunto, menos aún lo hace en un proyecto o plan educativo. Únicamente se preocupa por afianzar su poderío externo y someter al pueblo a un estado de completa ignorancia, con lo que busca que sus ciudadanos sean totalmente pasivos y no lleven a cabo, como lo enuncia Kant, *la humana tarea del pensar*.

Es asombroso, y al mismo tiempo decepcionante, ver cómo los gobiernos adecuan los planes de estudio a sus intereses, a la política en boga, sin hacer siquiera un mínimo análisis de las condiciones reales en las que se encuentra la humanidad; ya que “todo el mecanismo de esta educación no tiene unidad, si no es trazado y aplicado de acuerdo con un plan meditado desde arriba, que responda a sus propósitos, y si no se lo mantiene conforme a él” (Kant, 1798/2004, p. 128).

El papel del Estado en la educación consiste en cultivar y educar a los hombres, al pueblo, y percatarse de que si no se cubren los ámbitos necesarios para la educación integral (disciplina, culturización civilización, y moralización), eso repercutirá de manera negativa al alejarnos del perfeccionamiento de la humanidad, que da como resultado las pretensiones de uniformidad, cuyo resultado son los brotes de intolerancia a todo aquello que se nos presente como opuesto.

Así, por ejemplo, aun cuando a nuestros dirigentes no les quede dinero para los establecimientos de instrucción pública —ni en general para nada de cuanto concierne a un mejor mundo—, porque todos sus recursos están hipotecados de antemano para la próxima guerra, se darán cuenta de que les resulta beneficioso no impedir al menos los propios esfuerzos —en verdad débiles y lentos— de su pueblo a este respecto [Kant, 1784/2006. p. 58].

Esta es una tesis crucial en el pensamiento kantiano, pues señala que, si bien el Estado pone el acento en tareas ajenas a la educación del pueblo, no debería presentar objeción alguna a que el pueblo tome en sus manos las riendas de la educación. Kant apela a que se respete el derecho que tiene el hombre de hacer *uso público de su razón*, que se le permita buscar los medios que considere más adecuados para forjar un espíritu crítico sin que haya represalias del Estado; algo que no siempre es fácil de conseguir.

Para el autor, otra tarea del Estado en la educación es cambiar viejos “usos y costumbres” que se dan en su organización. “Para que un Estado sea saludable, es deseable y necesario que, de cuando en cuando, se reforme a sí mismo utilizando la evolución en lugar de la revolución” (Kant, 1798/2004, p. 128).

En el texto *Antropología práctica* [1798/2007], Kant señala: “los medios para mejorar la sociedad civil y su constitución política son: 1) la educación, 2) la legislación, y 3) la religión” [Kant, 1798/2007, p.131]. La educación es la piedra angular para que la humanidad se oriente hacia un progreso, hacia lo mejor. Los dirigentes del Estado deberían detenerse a reflexionar más en las ventajas que traería consigo comprometerse con la educación de su pueblo.

Pero es una observación tan importante para un espíritu especulativo, como triste para un amigo del hombre, ver cómo los poderosos, la mayor parte de las veces, no se cuidan más que de sí y no contribuyen a los importantes experimentos de la educación, para que la naturaleza avance un poco más hacia la perfección (Kant, 1803/2003, p. 32).

El Estado se presenta como la herramienta más efectiva para desarrollar la tarea que la historia le ha puesto a la humanidad, *el progreso constante del ser humano hacia lo mejor*. Para que esto se lleve a cabo, no se debe perder de vista que es una misión de la educación, de la pedagogía, en cuanto busca el perfeccionamiento del género humano, aunque este ocurra después de muchos siglos; el punto central es mantener el propósito, y avanzar hacia la meta. La tarea del Estado es contribuir a fomentar y desarrollar una *educación cosmopolita* que abarque a la humanidad. Este es su principal reto, al que lo han conducido las circunstancias de la sociedad actual.

¿Qué ha de entenderse por educación cosmopolita?

Si se habla del objetivo que debe alcanzar la humanidad por medio de la educación, es necesario señalar que el quehacer de dicha tarea no se



presente bajo un horizonte utópico. En Kant (1803/2003), “la idea de una educación que desenvuelva en los hombres todas sus disposiciones naturales es, sin duda, verdadera” (p.33).

Considero que Kant ofrece una de las mejores alternativas para alcanzar el desarrollo de la humanidad y el despliegue de las disposiciones de los hombres a través de una educación cosmopolita, por lo que vale la pena señalar, lo que ello significa y las categorías propias del término.

Entiendo por educación cosmopolita aquella que contribuye a la formación del individuo desde una perspectiva filosófica práctica, en la que el ser humano adopte una postura integradora respecto al resto de la humanidad. Al cosmopolita, se le exige trascender intereses particulares (ya sea de grupos, Estados o naciones) con el fin de colaborar en reciprocidad en aras de lograr una comunidad plural, abierta e incluyente, en aras de una mejor convivencia universal.

La educación es cosmopolita porque tiene como fin contribuir directamente al sumo bien del mundo, ya que busca la integración de la humanidad, la inclusión de los seres humanos. En los escritos sobre pedagogía Kant (1803/2003) lo señala de la siguiente manera: “El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino” (p. 35).

Se comprende que todo el bien privado, incluso el bien común del propio Estado debe abandonar su postura narcisista de poder. Kant (1787/2000) no se refiere de manera específica a las condiciones políticas del Estado, pues no las menciona en absoluto en la pedagogía. El término *cosmopolita* alude al imperativo categórico y enfoca, al igual que en el canon de la *Crítica de la razón pura*, la totalidad del mundo; significa la verdadera mirada panorámica que supera cualquier perspectiva más estrecha, incluso la específica de una especie, y se fija en el fin último [p. 456]. La educación es cosmopolita porque tiene como fin contribuir directamente al sumo bien del mundo.

En el apartado que corresponde a las *Reflexiones sobre la antropología*, Rodríguez (1989, AK. XV 517) señala que Kant opone el hijo de la tierra al ciudadano del mundo. En el primer caso no interesa nada sino las empresas y lo que se refiere a cosas que influyan en nuestro bienestar. En el segundo, importa la humanidad, la totalidad del mundo, el origen de las cosas, su valor interno, los fines últimos. El enfoque está, una vez más, en el concepto *cosmopolita*, y más específicamente en el primer elemento del término ‘cosmo’, que en este caso debe entenderse como el universo en su orden (que es, a fin de cuentas, moral), porque apela al reconocimiento de la libertad y la consideración como *fin en sí mismo*, de los hombres.

Quien se ocupa “de la naturaleza solo para aumentar el conocimiento en consideración teórica” es denominado, según Kant en la obra *Opus postumum* [1920/1991 p. XXI 553], como *cosmotheoros*, es decir, “contemplador del mundo”, al que Kant le opone el *cosmopolita*, entendido no como un hombre educado que haya viajado por el mundo, y sabe moverse en él, sino como una persona que “observa la naturaleza de su alrededor en respeto práctico para ejercer su benevolencia hacia ella” [Kant, 1920/1991, XXVII 2, 673].

A diferencia del *cosmotheoros* solo comprometido con el conocimiento, el cosmopolita se caracteriza por una actitud práctica e incluso moral-práctica. Lo determinante no es la existencia de instituciones políticas, sino, nuevamente, que el hombre sea una persona, lo que Kant explica en la parte correspondiente del *Opus postumum* como ser moral.

Sin embargo, el cosmopolita no hace a un lado el conocimiento filosófico tradicional. Solo lo relativiza al comprender todo conocimiento con una referencia a las metas esenciales de la humanidad, para que no se realice meramente en modo teórico. La mayoría de los intérpretes pasa por alto que en el concepto cosmopolita de filosofía la sabiduría se enseña tanto mediante la instrucción como por el ejemplo.

La educación cosmopolita ha de contribuir a una formación en que se oriente a los hombres a una postura crítica e incluyente, ha de encaminar sus esfuerzos hacia una educación que promueva como un deber la tolerancia, el respeto y la dignificación de los seres humanos en cualquier lugar del mundo en que se encuentren; educar, “ilustrar al pueblo es enseñarle públicamente sus deberes y derechos frente al Estado al que pertenece” (Kant, 1798/2004, p. 123). Más aún, no solo frente al Estado al que pertenece, sino en tanto ciudadano del mundo desde su situación de ser humano, lo que impediría cualquier tipo de agresión, hacia nuestra persona.

La educación cosmopolita está lejos de una propuesta en la que el hombre quede como simple espectador del mundo, se requiere propiciar un análisis y el entendimiento acerca de la trascendencia del respeto, la tolerancia, el valor interno y la consideración de fines últimos.

Si se argumenta de manera negativa, se dirá que la violación a los derechos humanos y los brotes de racismo e intolerancia que emergen peligrosamente en diversas partes del planeta, es una llamada de atención sobre lo difíciles que son estos problemas, y la urgencia de resolverlos, pero hacerlo con un proyecto serio, que si bien arrojará resultados a largo plazo, resultarán más efectivos que si solo se pretende solucionar el conflicto de forma emergente con algún programa que responda a la moda o a la exigencia política del Estado, pero no a la problemática de fondo.



Como seres humanos, somos poseedores de derechos inalienables, que no deben limitarse a un grupo de hombres. La piedra de toque de la educación cosmopolita está justamente en que el proceso de formación incida en que los mismos derechos se apliquen a todas las personas, y que no pueden ser minados o alienados con argumentos de tipo racial o cultural.

Si, como señala Eco (2010, p. 283) a través de Guillermo de Baskerville, personaje de la novela *El nombre de la rosa* “y desde el punto de vista de la materia prima, tú no eres mejor que ella”, entonces estamos en un nivel de simetría, nadie tiene un lugar preponderante respecto a otros. Esto invalida posturas raciales que ambicionan colocarse en un puesto privilegiado respecto a otras culturas y, con argumentos de tipo racional, dominarlos.

En definitiva, por lo que al bien del mundo se refiere, todo proviene de la educación, materia que el gobierno debería cuidar mucho más, atendiendo especialmente a la religión y a la moralidad. Ahora bien, ellos mismos no se cuidan mucho de actuar conforme a leyes, puesto que, al tener el poder en sus manos, pueden imponer lo inmoral mediante la violencia. Por ello prefieren que en las escuelas se enseñe a leer, escribir y calcular basando la educación en la religión antes que en el fundamento de la moralidad y su impronta (Kant, 1798/2004, p. 128-129).

La educación debe ser reconsiderada atendiendo a las necesidades y exigencias de la humanidad, ya que es el eje rector de la humanidad y no hay otra manera de preparar, de formar al ser humano para la participación en la esfera pública. En este sentido, las políticas educativas del Estado deberían ser revisadas y, de ser necesario, reformularse. La educación actual demanda algo más que saber leer y escribir, exige la instrucción sobre el reconocimiento y el respeto de los seres humanos. Tal vez parezca ingenuo, pero precisamos un resurgimiento del humanismo.

La humanidad tiene que ser también una comunidad moral, el reino de los fines. Tal forma de comunidad es importante, ya que fija obligaciones a los individuos y siembra la preocupación por sus probabilidades de vida, obligaciones y preocupaciones que deberían constreñir nuestro estatus y poderes morales, los cuales tienen que ser consistentes con nuestras obligaciones morales hacia la humanidad (Granja y Leyva, 2008, p. 137).

Esto es a lo que apunta la educación cosmopolita, a la consideración de un mundo libre e igualitario para todas las personas, y será la responsable de reorientar a la humanidad hacia esta meta como un horizonte ucrónico, como lo expresa Rodríguez (1989, Refl.1471a, pp. 650-751[1790ss.]) es decir, si no alcanzamos la meta, al menos se está traba-

jando para buscar que el hombre sea un ser humano comprometido con la humanidad.

La educación cosmopolita debe tomar el principio de arte que Kant señala en la pedagogía.

Un principio del arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia (Kant, 1803/2003, p. 36).

Este principio encaja con la postura cosmopolita de Kant, que busca desde una mirada panorámica la integración total de los seres humanos bajo una meta por lograr en común, un compromiso compartido en aras de una mejor humanidad, para conquistar tal meta, debemos de asumir dicha postura como propia, pues es necesario tomarla como una idea regulativa de la razón, sumarnos de manera genuina en una comunidad de esfuerzos para al menos acercarnos al reino de los fines. En esta misma línea de argumentación, Kant (1803/2003) señala lo siguiente:

Los padres en general no educan a sus hijos más que en vista del mundo presente, aunque está muy corrompido. Deberían, por el contrario, educarlos para que más tarde pudiera producirse un estado mejor. Pero aquí se encuentran dos obstáculos: a) los padres solo se preocupan, ordinariamente, de que sus hijos prosperen en el mundo, y b) los príncipes no consideran a sus súbditos más que como instrumentos de sus deseos (Kant, 1803/2003, p. 36).

Estos obstáculos pueden ser salvados si se reformula la educación y se orienta hacia una postura cosmopolita. Este proyecto educativo es teórico y práctico, y está fuertemente influenciado por la discusión actual sobre el proteccionismo y los derechos humanos y, por supuesto, la forma en que deben de presentarse y enseñarse en nuestras escuelas.

La importancia del cosmopolitismo en la educación pública. (Hacia la construcción de una educación cosmopolita)

Sin duda, muchos de los retos a los cuales nos enfrentarnos actualmente tocan en algún momento el ámbito educativo. Para Kant es claro que el hombre, y la humanidad en general, solo alcanzará el sumo bien político, mediante el cultivo de las diversas disposiciones que la naturaleza le ha



conferido, la cual debe ir conquistando a lo largo del proceso del desarrollo y progreso histórico de la humanidad.

En el texto *Antropología práctica*, Kant (1798/2007, p. 131) plantea la siguiente pregunta: “¿cuáles son, pues, los medios para mejorar la sociedad civil y su constitución política?” La respuesta del autor es contundente: “1) la educación, 2) la legislación, y 3) la religión” [p. 89].

El lugar que tiene la educación en el proyecto kantiano y en el proyecto de la filosofía práctica es de suma importancia en la medida en que la educación debe auxiliarse de normas y leyes para constreñir la autonomía de los hombres y la religión, considerados ámbitos esenciales de elección de toda voluntad libre. Las dos últimas cuestiones no se abordan en este trabajo que se limita al aspecto de la educación.

Cabe señalar que cuando Kant [1798/2007, p.131] señala que la educación, la legislación y la religión son los medios para mejorar la sociedad civil, hay una adición en el texto que señala: “las tres han de tener carácter público y amoldarse a la naturaleza”. Por medio de la educación *se humaniza al hombre, y es realmente el primer punto de entrada en lo público*. En la actualidad, es necesario que este ingreso a la esfera pública propicie la inclusión de las personas, sin embargo, debe basarse en condiciones muy específicas que han moldeado su concepción del mundo. Adoptar una postura reduccionista en la que solo lo local sea válido es colocarse en un relativismo por demás apabullante, que atenta —lo queramos o no, nos demos cuenta o no—, contra otros estilos de vida que son finalmente bajo las cuales podemos exigir respeto por la diversidad de individuos que habitan en el planeta. Dado que la escolarización contemporánea alienta una lealtad puramente localista que se restringe a las áreas del Estado-nación y con frecuencia subestima la difícil situación de otros humanos, el hombre no llega al final de su existencia de ninguna manera, por lo que hoy se debe fomentar un compromiso con la humanidad en su conjunto.

Lo que importa es que, desde la generalidad de la que forma parte, el niño aprende a pensar desde su particularidad. Nuevamente, de una manera muy contemporánea, Kant mezcla esta perspectiva con una noción de desarrollo que nos dirige hacia el logro del objetivo final de la humanidad. Lo hace centrándose no solo en el presente sino también en las generaciones futuras.

¿En qué orden exclusivamente se puede esperar el progreso hacia lo mejor? He aquí la respuesta: no por el curso de las cosas de abajo hacia arriba, sino de arriba hacia abajo. Esperar que, por medio de la formación de la juventud, bajo la dirección familiar y luego en las escuelas, desde

los cursos inferiores hasta los superiores, con una cultura intelectual y moral reforzada por la enseñanza religiosa, se llegase finalmente no solo a educar buenos ciudadanos, sino a educar para el bien todo lo que siempre puede progresar (Kant, 1798/2004, pp. 127-128).

Kant señala (1803/2003,) “el corazón de esta tarea reside en la educación de la juventud, pues, señala que, mediante ella se le mostrará que no se alcanzarán los fines propios si no se deja a los demás alcanzar los suyos” (p.27). Debemos entender que somos parte de una vasta e intrincada red de conexiones que se cruzan con nosotros desde muchas direcciones diferentes. No podemos actuar como si el mundo fuera simplemente nuestro entorno inmediato o adoptar una actitud de completo desapego de las circunstancias que se nos presentan como desconocidas o ajenas a nuestra realidad. Como apunta Gutiérrez (2023, p. 171). “Contra la marea utilitarista, el humanismo debe velar por la salud del alma para evitar convertirnos en meros seres de hecho, carentes de humanidad”. Lo que la filosofía práctica de Kant (1803/2003) pone de manifiesto es “la *urgente necesidad* de que nos comprometamos con un proyecto común desde una base común, y para eso se requiere considerar aquello que puede ser compartido con la humanidad” (p. 36). La solución es proteger los derechos intrínsecos de las personas, incluyendo su autonomía, independencia y sentido de la dignidad, a saber; los derechos humanos.

Toda cultura empieza por los particulares, y de aquí se extiende a los demás, la aproximación lenta de la naturaleza humana a su fin, solo es posible mediante los esfuerzos de las personas, de sentimientos bastante grandes para interesarse por un mundo mejor, y capaces de concebir la idea de un estado futuro más perfecto (Kant, 1803/2003, pp. 37-38).

La educación es el mejor medio de socialización de los seres humanos, se intercambian saberes e ideas, entonces ¿por qué no asignar a la educación el deber de propiciar una sociedad diversa e inclusiva? Una de las principales responsabilidades de la educación cosmopolita es representar claramente lo diferente sin pretender menospreciarlo y mostrándose diferentes al resto de los demás, pero enfatizando que, a pesar de nuestras diferencias, o quizás por ellas, es como nos puede obrar a favor un proyecto común que conduzca a la humanidad hacia la realización del fin último:

Las bases de una educación han de hacerse cosmopolitamente. ¿Es que el bien universal es una idea que puede ser nociva a nuestro bien particular? De ningún modo; pues, aunque parece que ha de hacerse algún sacrificio por ella, se favorece, sin embargo, el bien de su estado actual. Y entonces ¡qué nobles consecuencias le acompañan! Una buena educa-



ción es precisamente el origen de todo el bien en el mundo. Es necesario que los gérmenes que yacen en el hombre sean cada vez más desarrollados (Kant, 1803/2003, p. 36).

Tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana. Hay que darse cuenta de que el bien particular no es necesariamente opuesto al bien universal, por el contrario, el bien universal es posible gracias a la suma de los bienes particulares. La educación debe buscar la construcción de esta suma de bienes a través del cosmopolitismo. Se tiene que volver a la mirada panorámica para identificar lo específico en lo general, y lo general en lo específico:

Los seres humanos están unidos por muchos lazos: por lazos de amor y de compasión tanto como por lazos de beneficios, por el amor a la justicia tanto como por la necesidad de justicia. Las personas reales responden muchas veces de forma estrecha o arbitrariamente desigual a las necesidades de otros. Pero la educación puede ayudar mucho a volver más profundos esos lazos, más comprensivos y más imparciales (Nussbaum, 2007, p. 165).



Se responde en forma desigual a las necesidades de otros por muchas y muy diversas razones. La que interesa destacar aquí es la falta de sensibilización, en referencia a los problemas que enfrenta la humanidad en otros puntos de la tierra. Esto puede deberse a múltiples factores, entre ellos a que desconocemos los eventos por los cuales atraviesan otros seres humanos, o sentimos que lo que pasa en otro lugar está fuera de nuestro alcance y circunstancias, y que sus problemas no nos afectan, sin darnos cuenta de que con nuestra indiferencia y apatía colaboramos de manera negativa a que se sigan presentando ese tipo de acontecimientos. Una cuestión muy grave, pero inevitable, es que se desconocen las libertades y garantías que disfrutamos en virtud de nuestra humanidad. Se violentan a menudo y no hacemos nada porque ignoramos que ese tipo de protecciones jurídico-legales nos amparan.

Aun cuando las naciones debieran, en general, basar la educación y el debate político en valores nacionales compartidos, el compromiso con los derechos humanos básicos debería ser parte de todo sistema educativo nacional, y que, en cierto sentido, este compromiso propiciaría la unidad de muchas naciones (Nussbaum, 1999, p. 16).

Justo aquí es donde debemos construir el marco para la fundación de una educación cosmopolita, en los derechos humanos. En la medida en que posee aspiraciones universalistas, pero no excluye particularida-

des, el cosmopolitismo kantiano se presenta como una alternativa viable para la construcción de una sociedad plural, justa e incluyente. Esta pretensión puede colocarse en los derechos humanos.

Para los estoicos la educación tiene que ver con la buena ciudadanía cívica, que es la que educa para la ciudadanía global. Dado que pretendemos unirnos en una especie de frente único contra los brotes de intolerancia, racismo y violencia que escalan con mayor fuerza, el cosmopolitismo es una apuesta por la defensa del ser humano.

Además de ser uno de los problemas más apremiantes que enfrenta nuestra sociedad, la educación es también una de nuestras más altas obligaciones morales. La formación de buenos ciudadanos traería, por ende, buenos seres humanos. La enseñanza de los derechos humanos seguramente sería un buen punto de partida en la larga y naciente ruta de la educación cosmopolita, respecto a los cuales Gutmann, en Nussbaum (1999) señala lo siguiente:

La mayor parte de las naciones no enseña —por no hablar de si practica— nada parecido a los derechos humanos básicos entre los que se encuentran el derecho a la libertad de expresión y a la libertad religiosa; igual trato e igual protección ante la ley; educación y seguridad económica, e igual representación en una política verdaderamente democrática (p. 83).

Lo que, al menos en principio, traería como consecuencia positiva es que se enseñaría que las comunidades, cualesquiera que fueran, tienen un lugar reconocido y se les debe respetar y brindar un trato digno. Comúnmente se afirma que la trascendencia contemporánea del cosmopolitismo reside en educar a los niños desde sus propios y particulares estilos de vida, pero con la mirada puesta en las culturas de los demás. El objetivo de la educación cosmopolita es introducir a las personas en el concepto de pluralismo y ayudarlas a comprender que ser diferente de los demás no disminuye ni niega a nadie; más bien, es por el otro que somos capaces de distinguirnos del resto de la humanidad. Si todos fuéramos iguales, ¿de dónde vendría la diversidad? Estar separado del otro es, en mi opinión, una de las mayores pérdidas que pueden experimentar las personas. En este sentido es que Walzer (1998) apunta lo siguiente:

El objetivo de la educación cosmopolita no consiste en enseñar a los niños lo que se supone ser diferentes en cierto sentido, sino en enseñar a los niños que se supone son diferentes a que sean diferentes en la forma adecuada (p. 87).



Bajo ninguna circunstancia el cosmopolitismo podría ser visto como una “teoría” que intenta asignar a los seres humanos una jerarquía de importancia. Lo que el cosmopolitismo busca es poner de manifiesto que nuestras diferencias no deben ser consideradas como deficiencias, más bien se deben tomar como una posibilidad de complementación con los otros; un punto de vista inclusivo que valora el pluralismo, solo existe en sistemas que tienen en cuenta a todas las personas y no se basa en las experiencias de niños individuales o miembros de una comunidad o grupo social en particular. Nussbaum (1999) señala que, es aquí donde el Estado debe intervenir para exigir a las diversas instituciones educativas que impartan ideales que apoyen la cooperación pluralista, libre, pacífica y democrática entre los pueblos:

En términos educativos, esto significa que los estudiantes de los Estados Unidos, por ejemplo, puedan seguir considerándose a sí mismos como seres definidos en parte por sus afectos particulares: sus familias, sus comunidades religiosas, étnicas o raciales, o incluso su país. Pero deben también, y fundamentalmente, aprender a reconocer la humanidad dondequiera que la encuentren, sin que les disuadan rasgos que les resulten ajenos, y estar dispuestos a comprender la humanidad por extraños que sean sus disfraces (p. 20).



El proyecto de una constitución cosmopolita, como el mismo concepto lo enuncia, tiene que abarcar al mayor número de países (Estados). Esto no mina el estatus de poder de los Estados-nación. Si los Estados se enfrascaran en esta aventura, se estaría trabajando para la formación de ciudadanos comprometidos con sus localidades, pero con una mirada holística, universal, y entonces sí que podríamos decir que estaríamos en pro de lograr el sumo bien político de la humanidad. Según Walzer (1998), las confederaciones también pueden enseñar un currículo mínimo centrado en una historia de la coexistencia y la cooperación conjunta, y en las instituciones en las que se plasma dicha convivencia (p. 85).

La educación debería cultivar en todos los estudiantes las destrezas y las virtudes de la ciudadanía democrática, incluyendo la capacidad de deliberar sobre las exigencias que plantea la justicia para todos los individuos. La deliberación y participación política pierden importancia cuando se deja de lado la consideración de que las personas somos fines en sí mismos.

La educación cosmopolita ofrece la posibilidad de aprender más de nosotros mismos a través de las relaciones dialécticas que establecemos con los otros. Aprender a valorar, a escuchar y a reconocer a los otros como seres *iguales en derechos, pero diferentes en las particularidades*,

ofrecería la posibilidad de establecer relaciones cada vez más diversas sin que discutir de manera respetuosa, deliberada y democrática sobre cuestiones esenciales para la convivencia humana se presente como un problema irresoluble:

A nuestro autor le importaba sobre todo el establecimiento de un orden universal basado en el Derecho, es más, como corolario de ese nuevo orden internacional y de la paz mundial, Kant no dudó en elevar a su máxima expresión la dignidad y los derechos humanos, por encima de cualquier otro principio o interés. Para conseguir este objetivo, es indispensable que las naciones (aquí el término “nación” es usado como sinónimo de Estado) renuncien a sus pretensiones particularistas, a sus intereses localistas en aras del desarrollo del Derecho internacional, de los derechos humanos y de un *sistema educativo universal* que fomente la tolerancia, la racionalidad y la libertad entre los individuos (Llano, 2002, p. 145-146).

178



A mi juicio, la escuela se presenta como el primer espacio en el que realmente se juega el reconocimiento a través del enfrentamiento con los otros, de ahí que se haya señalado que la escuela es la primera entrada a lo público, ahora bien, de manera general las instituciones educativas son o públicas o privadas.

¿Pero en que puede aventajar la educación privada a la pública o esta a aquella? Parece ser más ventajosa, en general, la educación pública que la privada, no solo desde el punto de vista de la habilidad, sino también por lo que se refiere al carácter del ciudadano. Es muy frecuente que la educación doméstica no solamente no corrija las faltas de la familia, sino que las aumente (Kant, 1803/2003, p. 42).

Las escuelas públicas están bajo la responsabilidad del Estado; en el caso de México, las entidades territoriales cuentan con escuelas federales que, como su nombre ya lo indica, dependen del gobierno federal, pero; también se cuentan con escuelas de orden estatal, las cuales dependen de la consideración de las autoridades estatales, para su operación se cuenta, con la legislación general (federal) de educación, aunado a que existen leyes de educación particulares para cada uno de los 32 Estados. Sin embargo, no son plenamente autónomos, pues la Secretaría de Educación Pública, es quien norma los temas de la educación y dicta los planes, programas y modelos educativos a implementarse en cada uno de los niveles y sub-sistemas escolares, por lo que es este, el Estado quien determina los planes educativos y las currículas que se implementarán. En contraposición a las escuelas públicas están las escuelas privadas, las cuales competen al Esta-

do, solo en materia normativa, pero deja cierto rango de autonomía para que puedan sumar contenidos o actividades extras a las que marcan los planes y programas oficiales, estas instituciones, responden a exigencias particulares de distinto carácter, desde situaciones religiosas, de grupos o “clases sociales” o de pertenencia o filiaciones locales, etc.

Las escuelas privadas se presentan como dirigidas a una determinada clase o grupo social y se reservan el derecho de brindar sus servicios. Este tipo de educación tiende al posicionamiento y privilegio solo por el hecho de ser miembro de un grupo en particular; el reconocimiento no se gana, se otorga, algo que es por demás engañoso.

En tanto la educación se establece como pública en la Carta Magna (Constitución política, artículo 3, 2022b), le es común a todo el pueblo, todos tienen acceso a ella y no se pueden negar los servicios educativos bajo supuestos raciales, de pertenencia a grupos o de religión, pues de hacerlo se estaría excluyendo a una parte de su población (de ahí que en muchos países se haya decretado que la institución sea laica y gratuita). Como lo señala Cepeda (2022, p. 213), “la educación como derecho fundamental implica hacer una reconversión de los significantes que la constituyen, es decir esta ya no se enfoca en la figura del Estado sino en la singularidad del individuo reconociéndole como sujeto de derecho”. Para lograrlo, se pretende que la educación se presente lo más neutral posible, sin apego a ideologías, necesidades o características de un grupo o sector de la sociedad.

La educación pública tiene aquí sus más evidentes ventajas, pues en ella se aprende a medir sus fuerzas y las limitaciones que impone el derecho de otro; no se disfruta de ningún privilegio porque se halla resistencia por todas partes, y no se sobresale más que por el propio mérito; es la educación que mejor imagen da del futuro ciudadano (Kant, 1803/2003, p. 43).

En la escuela pública se parte del supuesto de que *todos somos iguales*, no hay preferencias ni ningún privilegio o trato especial. El espacio público es conquistado por el individuo, y este tiene que entablar relaciones con sus otros compañeros, hacerse escuchar y escuchar al otro, tiene que buscar su propio espacio y, a la vez, respetar el espacio del otro, pues de no hacerlo, estará en problemas, ya que no puede violentar el derecho de los otros. Las relaciones deben ir mediándose a través de las reglas impuestas por la escuela, que tiene la enorme responsabilidad y oportunidad de ir moldeando el carácter de los individuos.

La posibilidad de consolidar una educación cosmopolita encaja perfectamente en la educación pública, en tanto es el lugar donde con-

vergen diferentes formas y estilos de vida, pensamientos y costumbres, y todos deben de ser respetados, pues no hay un lugar privilegiado absolutamente para nadie. El posicionamiento de los sujetos depende de ellos mismos, la educación cosmopolita demanda un fuerte y serio compromiso en la enseñanza de valores compartidos, tolerancia, derechos humanos, y ejercicios de prácticas deliberativas y democráticas que contribuyan a la formación de sujetos (que después serán ciudadanos) incluyentes y tolerantes.

Sería interesante proponer que, en la currícula, además de la historia propia, se abra una asignatura que adopte otras historias desde un punto humanístico y formativo más que meramente informativo. No hace falta subrayar que hay mucho que decir acerca de cómo se pueden implementar estos conceptos en los planes de estudios en los distintos niveles, pero esa discusión tendría que tratarse en otro documento.

Según la argumentación de Nussbaum (1999), la importancia de buscar la implementación de una educación cosmopolita, que aborde cuestiones en pro del multiculturalismo, “se ve debilitada al no lograr que la educación contemple, como uno de sus elementos centrales, un respeto mundial más amplio” (p. 26).

Nos hemos enclaustrado en nuestras propias ideas y creencias y hemos perdido el horizonte de intelección olvidando el lugar de los otros. Sería interesante conocer la mirada de los “otros” hacia nosotros. No trabajamos por una sociedad incluyente. Hemos olvidado comprometernos como humanidad en un objetivo en común, que pide a gritos nuestra atención, creemos que no estar situados en el lugar en el que se desarrollan los hechos, nos exime de participar en la denuncia y, por qué no, de buscar una alternativa de solución a los conflictos.

La educación cosmopolita busca la integración de los hombres en tanto hombres. Se necesita que la educación tenga una mirada más humanista y que se comprometa a formar ciudadanos comprometidos consigo mismos y con los demás.

La perspectiva que adopta Kant respecto a muchos y muy variados temas lo ha colocado como una de las mentes más influyentes en la historia de la humanidad. Considero que la propuesta educativa que plasma en *Pedagogía*, es rescatable y tiene mucho que decirnos desde una posición jurídico-política de su filosofía práctica.

La educación, desde una perspectiva kantiana, debe impartirse desde el cosmopolitismo, ya que ofrece las bases que han de contribuir al desarrollo de las disposiciones naturales de los hombres con miras a lograr el sumo bien de la humanidad (o sumo bien político, que es el



que nos conducirá la paz perpetua). Nussbaum (1999) lo expresa de la siguiente manera:

Si, como creo deberíamos hacer, adoptamos la moral kantiana con todas sus consecuencias, es preciso que eduquemos a nuestros hijos para que se preocupen por ello. De otro modo, no hacemos sino educar una nación de hipócritas morales que hablan el lenguaje universalista, pero cuyo universo, por el contrario, tiene un alcance restringido e interesado (p. 24).

El compromiso que debe adoptar el Estado (por supuesto, comparado con las instituciones privadas) es elaborar propuestas curriculares que eduquen al individuo para insertarse, desde su propio y particular mundo de la vida, en la ciudadanía mundial, y para eso se requiere la enseñanza de valores compartidos, respeto, tolerancia, y ejercicios de prácticas deliberativas y democráticas que contribuyan a la formación de sujetos (que después serán ciudadanos) incluyentes y tolerantes. Todo esto junto con un estricto conocimiento de los derechos humanos respecto a nosotros mismos y hacia los otros. Para esto se necesita que la educación pública deje de formar parte de la maquinaria que el Estado usa para sus propios fines e intereses.

Se tiene que revisar el papel que desempeñamos, y de qué manera lo hacemos, en la educación de nuestros hijos, alumnos, etc. Hay que examinar los preceptos y parámetros según los cuales se lleva a cabo la educación, desde la perspectiva del pensamiento kantiano.

Conclusiones

La perspectiva que adopta Kant respecto a muchos y muy variados temas lo ha colocado como uno de los más grandes filósofos de la historia de la humanidad. Considero que la propuesta educativa que plasma en la pedagogía, puede rescatarse y tener mucho que decirnos desde su filosofía práctica. Kant señala en la pedagogía que las dos cosas más difíciles que el hombre ha descubierto son, “el arte del gobierno y el de la educación”, sin embargo, a dos siglos de que Kant expusiera esta sentencia, aún se discute sobre estas ideas que lejos de perder impacto, cobran más fuerza. Kant ofrece un sólido análisis respecto al proceso que ha llevado a cabo la humanidad y la orientación que ha de seguir para alcanzar su destino final sin que ella misma se infravalore.

Ciertamente las condiciones sociales han cambiado, motivo por el cual la pregunta ¿Por qué seguimos sin avanzar sobre estas problemáticas? Se presenta como una especie de reclamo que requiere la más urgen-



te atención de parte de la humanidad en su conjunto. Acaso la historia le está dando la razón a Kant, cuando en la Antropología hacia el severo señalamiento de que nos hemos civilizado hasta el exceso, pero no nos hemos moralizado; parece que la respuesta es afirmativa, muchas áreas de la ciencia y la tecnología han visto avances, pero el campo de las humanidades parece que se ha detenido. Kant ofrece, en mi opinión, la mejor postura teórica respecto al proceso que ha llevado a cabo la humanidad y, la orientación que ha de seguir para alcanzar su destino final, sin que se llegue ella misma a infravalorar. En este sentido, la eficiencia, la tecnología y el desempeño económico no son los factores principales en la educación, antes bien, la educación debe contribuir a la realización de la humanidad, y esta realización de la humanidad puede realizarse a través de la educación cosmopolita, que se presenta como una alternativa para que la humanidad llegue a alcanzar su destino, aunque esto pueda considerarse una utopía.

182



La educación cosmopolita debe ser tomada como una idea regulativa, dado el tinte de utopía que conlleva, para ellos es imprescindible que el compromiso que debe adoptar el Estado (por supuesto, es también una tarea compartida por las instituciones privadas), de asumir el compromiso de educar, y de elaborar e impulsar propuestas curriculares que eduquen al individuo para poder insertarse, desde su propio y particular mundo de la vida, a la ciudadanía mundial, para lo que se requiere la enseñanza de valores compartidos, el respeto, tolerancia, ejercicios de prácticas deliberativas y democráticas que contribuyan a la formación de sujetos (que después serán ciudadanos) incluyentes y tolerantes, basados en un estricto conocimiento de los derechos humanos hacia nosotros mismos y, hacia los otros; para esto es necesario que la educación pública deje de formar parte de la maquinaria que el Estado utiliza para sus propios fines e intereses.

Nota

- 1 Las referencias a las obras de Kant pertenecen a la edición clásica de la Real Academia Prusiana de Ciencias, actualmente Academia alemana de las ciencias, (Kant's Gesammelte Schriften herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin) y se encontrarán entre corchetes cuadrados [..]. Incluso las obras en español, ya que se trata de traducciones directas. El resto de las obras mencionadas se citan entre paréntesis normales.

Bibliografía

- CEPEDA, Jonathan
 2022 Devenir sujeto en la configuración de prácticas pedagógicas incluyentes. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 34, 207-236.
- ECO, Umberto
 2010 El nombre de la rosa. Barcelona: Debolsillo.
- GRANJA, Dulce María & LEYVA, Gustavo
 2008 Cosmopolitismo, globalización y democracia: Retos de la Filosofía Política de Hoy. Barcelona: Gedisa.
- GUTIÉRREZ, Antonio
 2023 Aproximación filosófica a la pedagogía paidocéntrica. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 34, 159-179. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.05>
- KANT, Immanuel
 1764/2002 *Lecciones de ética*. Introducción y notas de Roberto Rodríguez Aramayo. Barcelona: Editorial Crítica, 2002 p. 302.
- 1787/2000 *Crítica de la razón pura*. Prólogo, traducción, notas e índices de Pedro Ribas. Alfabeta. Clásicos Alfabeta. Decimoséptima edición. España.
- 1788/1989 *Critique of Practical Reason*. Translated, with an Introduction by, Lewis White Beck. Macmillan publishing company. New York. Collier Macmillan Publishers London. Twenty-Second Printing.
- 1784/2006 *Idea para una historia universal en clave cosmopolita*. Presentación de Dulce María Granja Castro. México: UNAM. Colección pequeños grandes ensayos.
- 1787/1999 *La metafísica de las costumbres* (3ª ed.). Estudio preliminar de Adela Cortina Orts. Traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. Madrid: Tecnos. Clásicos del Pensamiento.
- 1798/2007 *Antropología práctica* (según el manuscrito inédito de C.C. Mrongovius, fechado en 1785). Edición preparada por Roberto Rodríguez Aramayo. Madrid: Tecnos. Clásicos del Pensamiento.
- 1798/2004 *El conflicto de las facultades*. Traducción de Elsa Taberning. Buenos Aires: Losada. Biblioteca de Obras Maestras del Pensamiento.
- 1803/2003 *Pedagogía* (Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink) Trad. de L. Luzuriaga y J.L. Pascual, Akal. Madrid.
- 1920/1991 *Transición de los principios metafísicos de la ciencia natural a la física*. (Opus postumum). Edic. de F. Duque. Barcelona: Anthropos.
- LLANO, Fernando
 2002 El humanismo cosmopolita de Immanuel Kant. Madrid: Dykinson. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. Universidad Carlos III de Madrid.
- NUSSBAUM, Martha
 1999 *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Compilado por Joshua Cohen. Traducción de Carme Castells. Barcelona: Paidós.
- 2007 *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Traducción de Ramon Vilà Vernis (caps. I-IV) y Albino Santos Mosquera (caps. V-VII). Barcelona: Paidós.

RODRÍGUEZ, Roberto

1989 Reflexiones sobre antropología. En Roberto Rodríguez Aramayo (ed.), *Kant*.
Barcelona: Península.

WALZER, Michael

1998 *Tratado sobre la tolerancia*. Traducción de Francisco Álvarez. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción del documento: 16 de octubre de 2022

Fecha de revisión del documento: 21 de enero de 2023

Fecha de aprobación del documento: 20 marzo de 2023

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2023

Misceláneos / *Miscellaneous*

POSIBILIDAD DE UN CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO REALISTA

On the possibility of a realist pedagogical constructivism

SANTIAGO TOMÁS BELLOMO*

Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina
sbellomo@austral.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-5210-3915>

Resumen

La discusión acerca de la capacidad de nuestra inteligencia para acceder al conocimiento de la realidad en sí es y sigue siendo una de las más antiguas y apasionantes de la filosofía. Piaget revolucionó la historia de la psicología y la pedagogía a partir de sus descubrimientos científicos relativos al modo en que el ser humano conoce. Sin embargo, por su misma inclinación filosófica, su constructivismo pedagógico quedó fuertemente arraigado en tradiciones filosóficas inmanentistas, a punto tal que la asociación entre constructivismo pedagógico y antirrealismo constituye una suerte de lugar común y un cierto presupuesto dogmático. Este trabajo intentará demostrar que esta asociación no constituye la única alternativa posible y que, hasta cierto punto, ni siquiera parece responder cabalmente a los principios o consecuencias últimas de los hallazgos del constructivismo de Piaget. Es posible justificar el constructivismo pedagógico desde posiciones realistas, siempre y cuando se revisen algunos supuestos que la modernidad ha instalado de manera no muy crítica en los círculos educativos y filosóficos. La revisión de la noción de representación, concebida según la tradición aristotélica y *aggiornada* por los aportes del constructivismo, permite abrir un camino de conciliación entre el constructivismo pedagógico y un tipo de realismo que sea, como sugiere Charles Taylor, a la vez robusto y plural.

Palabras clave

Constructivismo, realismo, representación, inmanentismo, Piaget, intrusión epistémica.

Forma sugerida de citar: Bellomo, Santiago Tomás (2023). Posibilidad de un constructivismo pedagógico realista. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, pp. 187-209.

* Doctor en filosofía, Profesor y Licenciado en Filosofía y Licenciado en Administración y Gestión de la Educación. Ha realizado estudios posdoctorales en la Universidad de Saarland, Alemania. Profesor Titular de la Escuela de Educación de la Universidad Austral, ha sido Subsecretario del Instituto Nacional de la Administración Pública de la Nación, Director de Educación del Ministerio de Energía y Minería de la Nación y Secretario Académico de la Universidad Católica Argentina. Actualmente se desempeña como Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Austral. Ha publicado tres libros y una veintena de artículos y capítulos sobre filosofía de la educación, en particular, la filosofía de la innovación y la educación ambiental.

Abstract

The discussion about the ability of our intelligence to access reality in itself remains one of the oldest and most exciting questions in philosophy. Piaget reinvented the history of psychology and pedagogy from his scientific discoveries regarding the understanding of the process of knowledge. However, due to his own philosophical inclination, his pedagogical constructivism remained strongly rooted in an immanentist philosophical tradition, to such an extent that the association between pedagogical constructivism and anti-realism constitutes a kind of commonplace and a certain dogmatic assumption. This paper states that this association is not the only possible alternative and that, to a certain extent, it does not even seem to fully respond to the ultimate principles or consequences of Piaget's constructivist findings. It is possible to justify pedagogical constructivism from realistic positions, as long as we reconsider some assumptions that modernity has installed in educational and philosophical circles in an uncritical way. The revision of the notion of representation, conceived according to the Aristotelian tradition and updated by the contributions of constructivism, allows to find a pathway of reconciliation between pedagogical constructivism and a kind of realism that be, in the words of Charles Taylor, at the same time robust and plural.

Keywords

Constructivism, realism, representation, immanentism, Piaget, epistemic trespassing.

188



Introducción

La asociación entre constructivismo pedagógico e inmanentismo filosófico constituye una suerte de lugar común en la filosofía de la educación. En buena parte, esto se explica a partir de la fuerte incidencia de uno de sus principales referentes, Jean Piaget. Este autor no dudó en afiliar explícitamente sus intuiciones con las propias de la tradición kantiana, aunque con ciertos reparos. Desde entonces y hasta nuestros días, quien se dedica a la pedagogía o a la formación docente suele sentirse forzado a optar por alguna de las siguientes alternativas: o adherir al anti-realismo por encontrar razonabilidad en los planteamientos pedagógicos constructivistas, o rechazar total o parcialmente el constructivismo pedagógico en defensa del realismo. El problema de investigación abordado en este trabajo tiene que ver, precisamente, con el análisis de la posición de Piaget en esta materia. El objetivo es demostrar que la disyuntiva constructivismo pedagógico vs. realismo es falsa y se instala en el marco de malinterpretaciones generadas en la modernidad que aún hoy conservan buena parte de su fuerza persuasiva. Por tratarse de un artículo filosófico, la metodología utilizada es la propia del estudio hermenéutico basado en el análisis de los textos de Piaget, en diálogo con textos de otros autores especializados en la materia.

El artículo inicia con un repaso sintético sobre los hitos que explican el tránsito desde el realismo filosófico de la antigüedad clásica griega al inmanentismo de la modernidad y que configuran el contexto sobre el

cual se asienta la prédica de Piaget. Su posición constructivista es funcional a su defensa de la Epistemología Genética, una construcción epistémica que se funda en el rechazo de la validez de la filosofía misma para la fundamentación de la tarea científica y se constituye sobre una cierta petición de principio de corte positivista. Esta premisa, sumada al rechazo del realismo (concebido según una interpretación representacionista algo ingenua), contribuyen a consolidar la dicotomía entre el constructivismo pedagógico y el realismo que se extiende hasta nuestros días.

A fin de presentar una alternativa superadora, el artículo recupera algunos intercambios entre Charles Taylor y Richard Rorty a través de los cuales se visualiza una versión del realismo que resulta coherente y consistente con las tesis principales del constructivismo pedagógico. En efecto, esta versión del realismo se muestra muy afin con las intuiciones centrales piagetianas, aspecto que quedará en evidencia al identificar los aspectos receptivos y constructivos que configuran la noción filosófica de “representación”.



Del realismo al anti-realismo: tres hitos fundamentales

La discusión acerca de la capacidad de nuestra inteligencia para acceder al conocimiento de la realidad en sí es, y sigue siendo, una de las más antiguas y apasionantes de la filosofía. En su diálogo *Cratilo*, Platón pone en boca de Sócrates los términos de una disyuntiva que atraviesa las discusiones de la filosofía occidental desde los griegos hasta nuestros días. La dialéctica entre el *realismo* y el *anti-realismo* o *inmanentismo* filosóficos aparece planteada en estos términos:

¡Vaya! Veamos entonces, Hermógenes, si también te parece que suceda así con los seres: que su esencia es distinta para cada individuo como mantenía Protágoras al decir que el hombre es la medida de todas las cosas (en el sentido, sin duda, de que tal como me parecen a mí las cosas, así son para mí, y tal como te parecen a ti, así son para ti), o si crees que los seres tienen una cierta consistencia en su propia esencia (385e-386a).

El realismo filosófico de Platón defiende la consistencia de la realidad y la necesidad de que nuestro conocimiento se configure como respuesta a la inteligibilidad del mundo. No así para Protágoras, su antagonista, para quien la verdad acerca de la realidad es el resultado de una construcción lingüística.

Aristóteles se separa de su maestro en muchos aspectos, pero lo sigue en el reconocimiento de la capacidad humana de acceder al cono-

cimiento de las cosas en sí. Atribuye a los sentidos esta efectiva habilidad para penetrar en la inteligibilidad del mundo: “La percepción de los sensibles propios es siempre verdadera y se da en todos los animales” (Aristóteles, 1978, p. 134 [427b]). Para este pensador, los sentidos externos no fallan en su aprehensión del mundo salvo que exista una lesión orgánica.

La tradición tomista recupera la herencia realista griega en la famosa concepción de la verdad como *adequatio*. Es verdadero el juicio que une o separa en la mente aquello que está unido o separado en la realidad. Existe, por tanto, una verdad en las cosas (a la que se denomina *verdad ontológica*) y una verdad en el intelecto (llamada *verdad lógica*). La verdad ontológica refiere a la inteligibilidad de las cosas mismas, aquello por la que son cognoscibles (Pieper, 1997, p. 29). En tanto esta inteligibilidad presente en las cosas impacta formalmente sobre nuestros sentidos y nuestro intelecto (a través de la intuición sensible o intelectual), somos poseedores de una *verdad lógica*, que es aquella que se forja en nuestra inteligencia cuando aprehendemos las formas sensibles e intelectuales. De esta manera, se logra una correspondencia entre lo que concebimos subjetivamente y lo que ocurre en la realidad.

Es importante destacar que la tradición escolástica no interpreta la mencionada correspondencia en términos de construcción de un *tertium quid*, una representación intra-mental que intenta copiar lo extra-mental. Sobre la base de las nociones aristotélicas de acto y potencia, y de forma y materia, formula una teoría del conocimiento en la que se verifica una continuidad entre sujeto y objeto de conocimiento. Como las potencias cognitivas son intencionales, son constitutivamente receptivas y están orientadas por naturaleza hacia objetos que las trascienden. La formalidad (sustancial o accidental) presente en las cosas, al ser principio actual, ejerce causalidad eficiente sobre la receptividad de las potencias del sujeto y las “informa”. Entonces, en cierta medida, las cosas se hacen presentes de un modo inmaterial a la sensibilidad y a la inteligencia. Por ello dice Juan de Santo Tomás, discípulo del aquinate, que “conocer es hacerse otro en tanto que otro” (*feri aliud in quantum aliud*). Hasta aquí una síntesis apretada del realismo peripatético dominante en el período pre-moderno occidental.

El abandono de las categorías aristotélicas exigió a la modernidad un replanteo de la teoría del conocimiento. Hay tres hitos que modificaron esta comprensión. El primer hito refiere a una inclinación que algunos autores críticos de la modernidad denominan *fundacionalismo* (Wittgenstein, 1995, pp. 1-2). El *fundacionalismo* sostiene la idea de que “el conocimiento de la conclusión del silogismo exige el conocimiento de



las premisas, de modo que, si estas requieren indefinidamente de otras para ser conocidas, entonces el conocimiento demostrativo es imposible. En consecuencia, debe haber proposiciones que conozcamos, no ya por inferencia a partir de otras, sino por sí mismas” (Garber, 2007, p. 9). Esta noción abstracta de fundacionalismo puede resultar difícil de comprender. En Descartes, sin embargo, se verifica con facilidad. No satisfecho con la posibilidad de fundar el conocimiento en el dato sensorial, convirtió a la evidencia del yo pensante (*cogito ergo sum*) la piedra fundante del sistema. Su aspiración principal fue la de construir el conocimiento a partir de ideas claras y distintas concebidas y desplegadas al modo matemático, vale decir, como certezas apodícticas resultantes de una deducción irrefutable. El *fundacionalismo* se origina en esta acuciante necesidad de saberes fundantes irrefutables.

En la modernidad, esta aspiración *fundacionalista* se relaciona directamente con una concepción de objetividad determinada. Lo *objetivo* es aquello que se ajusta a los estándares matemáticos de certeza y evidencia, los que por su misma naturaleza son universales y universalmente aplicables. Así, la certeza objetivante de la modernidad busca prescindir de cualquier condición subjetiva individual o social y adopta una “perspectiva del observador desvinculado” (Taylor, 1985, p. 280); aspira a desarrollar una “mirada desde ningún lugar” (Nagel, 1996, p. 19).

El segundo hito tiene que ver con la irrupción de la noción de verdad como correspondencia o como “copia”, propia de algunas concepciones empiristas. Abandonada la teoría de las formas aristotélica, la filosofía moderna no es capaz de sostener una concepción de verdad como *adequatio* basada en la presencia intencional del objeto de conocimiento en el sujeto. El conocimiento es concebido, por tanto, como un proceso constructivo de una copia intra-mental que pretende ser fiel a aquello a lo que representa. Esta *concepción representacional* o *mediacional*, una vez configurada, se encuentra con el problema inmediato de su justificación: ¿cómo podemos probar que la representación reproduce fielmente la realidad externa? Necesitaríamos un cognoscente dentro del cognoscente que asegure la correspondencia y, así, de otro, y de otro, necesidad que se prolongaría al infinito, lo que se ha dado en llamar “falacia del homúnculo” (Llano, 1999). El problema no refiere exclusivamente a las versiones modernas del representacionalismo. Bernache (2021, p. 268) ilustra con claridad la variedad de dificultades que enfrenta la contemporánea Teoría Representacional de la Mente cuando intenta sostener la función explicativa que le atribuyen sus partidarios.

En la filosofía de Kant se sintetizan los esfuerzos de sostener el ideal de certeza universalmente válida propio de la modernidad con la tradición de la verdad *representacionista* del empirismo. Al mismo tiempo, se incorpora —como tercer hito— un reconocimiento explícito de las condiciones subjetivas que operan en la configuración misma del conocimiento humano. Para Kant el conocimiento es precisamente humano en tanto las condiciones de la subjetividad forman parte del modo en que se construye la representación interna. Por lo tanto, esta representación no es considerada ni pretende ser considerada una copia fiel de la realidad extra-mental. La construcción del conocimiento del mundo lleva consigo el andamiaje estructurante de nuestras propias categorías. De este modo, sujeto y objeto se co-configuran de manera simbiótica. Al respecto, afirma Ortiz (2012) que “el observador y lo que observa está determinado por su propio funcionamiento y por la perspectiva desde la cual mira el fenómeno” (p. 112).



Tenemos un arriba y un abajo, concebimos el mundo según la orientación vertical de nuestra corporeidad. Nuestro mismo tamaño constituye el umbral de posibilidad de acceso a un determinado mundo, al mismo tiempo que oculta otros mundos posibles.

Del mismo modo, nuestra percepción de la temporalidad de los objetos trae consigo la constitución temporal de la subjetividad. Si nuestra vida durara un segundo y, la de la humanidad toda, unas pocas horas, el alcance del conocimiento de lo que llamamos mundo estaría limitado por este horizonte temporal. Espacio y tiempo son condiciones de nuestra subjetividad y no propiedades intrínsecas de los objetos, afirma Kant. De allí, la necesidad de distinguir entre el fenómeno (la construcción intra-mental) del noúmeno (la cosa en sí misma).

Esta sintética recopilación permite entender la mutación que experimentó la filosofía desde sus orígenes hasta la modernidad, y comprender las razones por las que cobró tanta fuerza la disyuntiva entre realismo y anti-realismo. Dicha disyuntiva tiene vigencia hasta nuestros días y se aplica en los más diversos campos del saber. En lo que respecta al dominio pedagógico, no son pocos los que identifican al pensamiento de Piaget con el anti-realismo, ya que concibe nuestra aprehensión del mundo más como el resultado de una construcción que de una reproducción icónica. El constructivismo pedagógico es concebido por algunos autores como la única alternativa razonable frente a un realismo ingenuo, que identifica sin más las premisas del aristotelismo clásico con el modelo *representacionista* moderno:

Mientras la concepción tradicional del conocimiento y las tradicionales teorías cognitivas, consideran que existe una correspondencia casi icónica entre el conocimiento y la realidad responsable de los datos que percibimos, el constructivismo cognoscitivo parte de un principio diferente. El conocimiento no es la computación de una realidad, sino más bien la computación de las descripciones de una realidad (Alcalá, 2016, p. 21).

De este modo, la disyuntiva realismo-antirrealismo se traduce, en el campo pedagógico, en la dicotomía representacionalismo-constructivismo. El representacionalismo es denominado por algunos autores como “teoría correspondentista de la verdad”, categoría bajo la cual quedan identificadas las posiciones de Aristóteles, Tomás de Aquino, Locke o Hume (Islas Mondragón, 2022, p. 71), aun a pesar de sus grandes diferencias. Esta identificación del realismo con la teoría representacionista configura una suerte de postulado irrefutable que conduce a un anti-realismo inducido. Cualquiera que encuentre razonabilidad en las intuiciones de Piaget, se sentirá obligado a afiliarse al inmanentismo filosófico ante la necesidad de reconocer el dinamismo evolutivo y configurador de nuestras estructuras cognitivas. Presa de esta misma dialéctica falaz, algunos defensores del realismo (fundamentalmente, de inspiración tomista) se apresuran a denostar al constructivismo, incluso a pesar de reconocerse aportes o intuiciones valiosas (Barrio Maestre, 2000).

En los párrafos que siguen se intentará demostrar que esta visión dicotómica (realismo vs. constructivismo pedagógico) constituye una falsa alternativa arraigada en dos equívocos diferentes y complementarios. Por un lado, el de confundir el nivel epistémico de la pedagogía con el de la metafísica. Por otro lado, el de sostener y perpetuar la imagen ingenua del realismo representacionista que viene heredada del empirismo moderno. El siguiente apartado se detendrá en el análisis del primero de los equívocos.

Los niveles de abstracción y su aplicación al caso del constructivismo pedagógico

Para poder comprender este equívoco resulta necesario recuperar algunas nociones básicas de lógica aristotélica relativas a los grados de abstracción, que el filósofo peripatético ensaya en su *Metafísica* al ilustrar los distintos niveles que componen el saber especulativo. Según Aristóteles (1985, p. 1076 [1026a20-1026a36]), la abstracción física prescinde de los rasgos particulares de un determinado sujeto singular para reparar en los

aspectos comunes de su especie. Así, por ejemplo, la biología estudia las ranas sin interesarse por esta o aquella rana en particular. La abstracción matemática, por su parte, prescinde de los atributos de la especie para centrar su análisis en la dimensión cuantitativa en que comulgan diversidad de especies. No importa en este caso si se trata de ranas o de caballos sino las cantidades y magnitudes asociadas. Finalmente, la abstracción metafísica (considerada por algunos escolásticos como *separatio*) prescinde incluso de la dimensión cuantitativa al concentrar su atención en la calidad de “ente” de los objetos. En tanto la gnoseología estudia al “ente de razón”, la tradición aristotélica la considera una parte de la metafísica. La tradición filosófica posterior ubica a la epistemología dentro de la gnoseología, vale decir, lindante con la metafísica.

Los tres grados de abstracción configuran tres grandes niveles epistémicos en la tradición peripatética. El avance contemporáneo de la especialización y multiplicación de las ciencias particulares convirtió esta distinción en un principio algo vago, general y poco funcional. Resultó necesario distinguir nuevos criterios de clasificación dentro de cada uno de estos grandes niveles para dar cuenta de la diversidad de disciplinas y subdisciplinas existentes, así como de sus objetos y métodos específicos. Pero la distinción de grados, si bien excesivamente general, sigue siendo útil para salvaguardar la especificidad inherente a cada uno de los niveles epistémicos.

En particular, el estudio sobre el conocimiento humano admite un abordaje desde el primer nivel de abstracción, tanto como desde el tercero. En el primer nivel operan las ciencias particulares que estudian aspectos parciales y fenomenológicos del proceso cognitivo (neurología, psicología, pedagogía, etc.). En este nivel, y conforme el objeto de estudio y método de cada disciplina, se indaga respecto del modo en que el sujeto humano aprende, sobre los órganos biológicos que actúan en el concurso del conocimiento, acerca de la incidencia de las emociones en el conocimiento, sobre el lugar que ocupan las estructuras cognitivas en el proceso cognitivo, su evolución y su relación con el ambiente, entre otras muchas cuestiones. En el nivel metafísico, en cambio, se reflexiona sobre la naturaleza del conocimiento considerado en sí mismo y en su relación con el mundo y el lenguaje.

Por supuesto, existe una vinculación directa y natural entre los distintos niveles; estos se reclaman mutuamente. No obstante, según advierte Ballantyne (2019), es preciso estar prevenidos del riesgo de intrusión epistémica (*epistemic trespassing*). Esta ocurre cuando los “expertos saltan una frontera visible evidente hacia un dominio para el cual no cuentan con evidencia relevante o con las capacidades para interpretar



esa evidencia adecuadamente. Pero, igualmente, siguen hablando” (Ballantyne, 2019, p. 369). El problema se presenta particularmente con lo que el autor denomina preguntas híbridas (*hybridized questions*) que afloran precisamente en aquellas preguntas de frontera cuya respuesta exige interdisciplinariedad.

En el caso de la discusión sobre el conocimiento humano, Gilson rastrea los primeros síntomas de la intrusión epistémica en tiempos medievales. Su análisis se remonta a Abelardo, monje medieval estudioso del conocimiento humano y de la lógica:

El tema era esencialmente filosófico, porque es uno de los problemas fundamentales con que tropieza la mente humana en cuanto intenta comprender más allá de todas las ciencias particulares las condiciones que hacen posible el conocimiento mismo. Pero, desgraciadamente, cuando el científico se eleva a un problema como este, lo ordinario es que no llegue a darse cuenta de que pertenece a un orden de cuestiones no científicas. Lo mejor que puede suceder es que quiera descartarlo como una cuestión fútil, no susceptible de respuesta positiva. Sin embargo, en algún caso se ha intentado con más o menos éxito tratarlo por vía científica, como si fuera un problema científico. Después de todo, nada más natural. Como los problemas de este tipo surgen en la frontera de alguna ciencia particular, no resulta fácil distinguirlos de la ciencia que es, de hecho, su suelo nativo. Y el científico, al no darse plena cuenta de que lo que él ve son meros reflejos de problemas que se hallan más acá y más allá de su ciencia puede plantear, piensa, naturalmente, que está simplemente llevando el estudio de su ciencia particular hasta sus últimas implicancias (Gilson, 1973, p. 16).

El problema de Abelardo es también —de algún modo— el problema del constructivismo pedagógico. Al indagar respecto del modo en que se conoce, es natural que el pedagogo intente configurar una respuesta filosófica relativa a la pregunta por el conocimiento mismo y la posibilidad de acceder a la verdad. Esta inclinación representa una intrusión epistémica. Ahora bien, la indagación filosófica no debe ser considerada un riesgo indeseable, mucho menos en un contexto como el actual que valora especialmente la discusión y el aprendizaje inter y transdisciplinario. La mencionada intrusión no debe combatirse con la reclusión hacia preguntas no híbridas intra-disciplinares, sino con lo que Ballantyne denomina “defensas contra la intrusión epistémica” (2019, p. 376).

En otras palabras, no se trata de que los pedagogos eviten formularse preguntas metafísicas, sino de que tengan advertencia del salto epistémico que conlleva esta indagación y de que cuenten con evidencias y

capacidades propias de este dominio del saber en caso de intentar responderlas. El problema surge cuando se formulan respuestas a preguntas de nivel metafísico (grado epistémico 3) apelando al conocimiento de la ciencia particular (nivel epistémico 1), o a la inversa. Planteada la necesidad de distinguir y respetar los niveles epistémicos, es necesario preguntarse si Piaget cayó en una intrusión epistémica al intentar responder a la pregunta filosófica “¿qué es el conocimiento humano?” apelando a descubrimientos propios de la disciplina pedagógica.

¿Cae Piaget en una intrusión epistémica?

196



La pregunta respecto de si Piaget cae en la intrusión epistémica resulta, a la vez, sencilla y compleja de resolver. En primer lugar, resulta sencilla porque Piaget tuvo formación filosófica, adquirió habilidades filosóficas, discutió con filósofos de su tiempo, y expresó formulaciones o consideraciones de carácter filosófico. En uno de sus últimos libros, *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, publicado en 1965, presenta una reproducción autobiográfica en la que sintetiza su curioso derrotero y su valoración del saber filosófico.

No es esta la ocasión para profundizar en torno de su desilusión con la filosofía y de los motivos de este desencanto. Lo que resulta evidente a partir de la lectura de sus memorias es que sus planteamientos de nivel metafísico no se realizan de manera inadvertida, sino con plena conciencia. De hecho, Piaget hace explícita su adhesión al kantismo en diversos párrafos de sus *Seis Estudios de Psicología* (Piaget, 1954, pp. 69-70). Su filiación no es, sin embargo, devoción:

Puede uno sentirse muy cerca del espíritu del kantismo (y creo estarlo tanto como muchos partidarios del método dialéctico) y considerar el a priori como dissociable de las nociones de anterioridad cronológica o de nivel (...) La construcción propia del sujeto epistémico, tan rica desde la perspectiva kantiana, es aún demasiado pobre, ya que está enteramente dada desde el principio, mientras que un constructivismo dialéctico -tal como la historia de las ciencias y los hechos experimentales, reunidos por los estudios sobre el desarrollo mental, parece mostrar en su realidad viva- permite atribuir al sujeto epistémico una constructividad mucho más fecunda, aunque desembocando en los mismos caracteres de necesidad racional y de estructuración de la experiencia que aquellos cuya garantía pedía Kant a su noción del a priori (p. 71).

Piaget se inclina, por tanto, por un constructivismo que se funda en un *kantismo dinámico*, dialéctico, genético; uno que acepta el rol es-

tructurador de las condiciones del sujeto al tiempo que otorga un dinamismo a las estructuras mismas con las que se construye esta experiencia. Rolando García lo expresa de esta manera:

El sujeto de conocimiento estructura la ‘realidad’, es decir, sus objetos de conocimiento, a medida que estructura, primero, sus propias acciones, y luego sus propias conceptualizaciones. O, dicho más específicamente: el sujeto construye sus instrumentos de organización (estructuración) de lo que llamamos “el mundo de la experiencia”, puesto que —y este es el nudo del problema— solo a través de esas organizaciones (estructuraciones) puede asimilarlo (2000, p. 59).

Reconocida la explícita filiación kantiana de Piaget y, al mismo tiempo, su intento de superación, ¿por qué motivo hemos dicho que resulta complejo dirimir si cae en una *invasión epistémica*? Tal vez el aspecto más novedoso y, al mismo tiempo, cuestionable de su contribución reside en el hecho de haber negado la valoración misma de la epistemología o teoría del conocimiento de carácter filosófico, y su pretensión de reemplazo de esta rama de la gnoseología por un saber no filosófico. Piaget proclama, así, la necesidad de configurar una Epistemología Genética, una “investigación esencialmente interdisciplinaria, que se propone estudiar el significado de los conocimientos, de las estructuras operatorias o de nociones, recurriendo por una parte a su historia y a su funcionamiento actual en una ciencia de terminada” (Piaget, 1970, p. 90).

En efecto, Piaget propone reemplazar las consideraciones filosóficas relativas a la naturaleza de aquello que llamamos conocimiento o conocimiento científico (nivel de abstracción 3) por un nuevo tipo de saber interdisciplinario, que se valga de su propio método del conjunto de las ciencias experimentales (nivel de abstracción 1) para afirmar los alcances y límites de la ciencia.

La propuesta de Piaget no cae, por tanto, en una intrusión epistémica en el sentido propuesto por Ballantyne. Anula, antes bien, la noción misma de intrusión al rechazar la distinción de grados epistémicos y su autonomía relativa. En este sentido, propone invalidar el aporte de la filosofía misma (y la epistemología filosófica) por considerarla “útil para sostener una posición razonada respecto de la totalidad de lo real” (Piaget, 1970, p. 52), pero no para proveer fundamentos sólidos para el desarrollo de la ciencia. La filosofía sigue teniendo su razón de ser, pero carece de valor para alcanzar certezas científicas:

Entonces sería posible distinguir sin herir las convicciones de nadie, al lado de un conocimiento estricto, lo que podríamos llamar una “sabiduría”

(*sophia*) es decir, un conjunto de conocimientos plausibles agrupados en función de una coordinación general de los valores (Piaget, 1970, p. 79).

En suma, mediante su rechazo de la validez del aporte de la filosofía para el conocimiento científico, Piaget cuestiona el rol de subalternación que las ciencias particulares tienen respecto de ella, tanto en el nivel de los fundamentos, cuanto en el de los procedimientos epistémicos o lógicos válidos para el desarrollo del conocimiento científico.

Esta invalidación del carácter fundante de la filosofía no es inocua ni necesariamente novedosa. De algún modo, al declarar su preferencia por el conocimiento estricto de base experimental, Piaget se ubica en una tradición cercana al positivismo filosófico. Cae, así, en una cierta contradicción performativa al declarar —mediante argumentos filosóficos no fundados en demostración empírica— la invalidez de la filosofía y la constitución de una nueva disciplina: la Epistemología Genética. En su opinión, ella parece ofrecer mayores garantías de solidez y rigor que el que provee la historia de la filosofía misma. La defensa de la Epistemología Genética descansa, pues, en una petición de principio basada en experiencias subjetivas negativas sobre la filosofía, antes que en una demostración cabal resuelta con los métodos defendidos por sus propios principios¹.

Al mismo tiempo, con su defensa férrea de la certeza de la ciencia empírica, Piaget no desea regresar a posiciones pre-modernas que conciben la posibilidad de aprehensión incontaminada del mundo. Al igual que en el caso de Descartes, Piaget considera que no puede fundarse el conocimiento humano a partir de intuiciones surgidas de la sensibilidad. Estas no son confiables y merecen ser sometidas a prueba:

La creencia según la cual la intuición es a la vez “contacto con el objeto” y “Verdadero”, exige, pues, una doble prueba de hecho y de justificación normativa; ahora bien, en cuanto se buscan esas pruebas, la intuición se disuelve en experiencia y en deducción (Piaget, 1970, p. 131).

Piaget se afilia con la tradición moderna *fundacionalista* al proponer sostener toda la arquitectura de la ciencia en fundamentos y métodos que aseguren confiabilidad empírica. Al igual que Descartes, aspira a que nada quede excluido de la necesidad de demostración cabal, ni siquiera la intuición primaria del mundo.

En suma, el Piaget filósofo admite su adhesión a una versión reformulada del constructivismo kantiano y declara la validez relativa (relativamente insignificante) de la filosofía para orientar el desarrollo científico y delimitar sus alcances. Sus conclusiones filosóficas revelan ser filosóficamente cuestionables, lo que le valió severas críticas de sus



congéneres (Merleau-Ponty y Husserl, en particular), algo que contribuyó a profundizar su descrédito por la filosofía. Como suele suceder, “la filosofía entierra siempre a sus enterradores” (Gilson, 1973, p. 346). La epistemología genética de Piaget no logró trascender fuertemente como alternativa filosófica, más allá de haber configurado un círculo de seguidores de la Epistemología Genética bastante extendido.

Por otra parte, el Piaget pedagogo realizó una de las más notables contribuciones a la historia de la pedagogía al resaltar varios principios y leyes vinculados con el rol de las estructuras cognitivas en la constitución del conocimiento humano. Sus aportes han demostrado tener validez — con las debidas correcciones y necesarias reformulaciones— no solo en el dominio de la pedagogía, sino de toda la psicología contemporánea. Basta ilustrar esta afirmación recordando la herencia piagetiana de numerosos psicólogos contemporáneos (Meyer, 2000, p. 514). La obra de Piaget iluminó, por ejemplo, los descubrimientos de Aaron Beck, fundador de la terapia cognitiva. Esta influencia se percibe claramente en la descripción del rol que este atribuye a los esquemas cognitivos para la configuración de pensamientos automáticos actuantes en los cuadros depresivos (Alford y Beck, 1997).

Si el valor de Piaget ha de hallarse principalmente en sus contribuciones científicas y no tanto —o no necesariamente— en su contribución filosófica, cabe someter a discusión la asociación casi natural que él mismo (y otros muchos con él) establece entre sus aportes científicos y el fundamento filosófico kantiano con el que naturalmente se lo emparenta. En otras palabras, reconocer el aporte del constructivismo en el nivel pedagógico o psicológico no implica un deber de filiación natural ni necesaria a una filosofía de inspiración kantiana.

En consecuencia, tiene sentido discutir si es posible admitir algún género de realismo que otorgue participación a los elementos dinámicos y estructurantes de la experiencia del mundo sin que eso signifique necesariamente un abandono del realismo filosófico. Una respuesta positiva a este interrogante permite resignificar el sentido del término “realismo” para liberarlo del lastre representacionista que alimenta la falsa dicotomía señalada. Conocer los términos generales del debate que desarrollaron Charles Taylor y Richard Rorty puede resultar útil a efectos de ampliar la noción de realismo y verificar la posibilidad de su compatibilidad con el constructivismo pedagógico.

Realismo deflacionario o realismo robusto

Entre Charles Taylor y Richard Rorty existió una curiosa relación, que el primero define como de “amigo, adversario y *sparring*” en el prólogo a su última gran obra, *Retrieving Realism*, co-escrita con Richard Dreyfus (2016, p. 9). Fueron numerosos los intercambios orales y escritos que ambos mantuvieron durante años, y en los que quedaron reflejados sus puntos de acuerdo y sus disidencias. Desafortunadamente, la riqueza de esta interacción quedó prematuramente interrumpida con el fallecimiento de Rorty.

El mayor consenso se registra en el mutuo rechazo de la epistemología mediacional moderna que conduce a aceptar la existencia de representaciones intra-mentales cuya correspondencia con el mundo debe ser demostrada. Sin embargo, lo curioso es que ambos autores se acusan mutuamente de seguir cautivos de esa epistemología, pese a este rechazo. En palabras de Rorty, “tanto Taylor como yo nos enorgullecemos de haber escapado de la tienda del circo colapsado que es la epistemología —esas hectáreas de tela alrededor de los cuales muchos de nuestros colegas siguen mendigando sin sentido. Pero cada uno de nosotros considera que el otro sigue aún, por decirlo de alguna manera, tropezando en el lugar, entre las enredadas cuerdas, sin haberse escapado definitivamente” (Rorty, 1995, p. 29). Ahora en términos de Taylor:

Es aquí donde la postura de Rorty, que llamaremos «“realismo deflacionario»” y que sostiene que todos los objetos, también los de la ciencia natural, solo resultan inteligibles en el trasfondo de nuestro afrontamiento incrustado, por lo que la perspectiva “desde ningún lugar” es literalmente incomprensible. Se diferencia de nuestra propuesta, que calificaremos de “realismo robusto”, y que afirma que para comprender el estatuto de los objetos de la ciencia natural es necesario defender la existencia de una realidad independiente. Para el realismo robusto, el deflacionario, es un antirrealismo apegado todavía a esa imagen interno-externo (Dreyfus y Taylor, 2016, p. 115).

A diferencia de lo propuesto por Rorty, Taylor cree sinceramente que el lenguaje humano permite el contacto del hombre con el mundo. De la fenomenología de Merleau-Ponty aprendió Taylor que todo acto perceptivo coloca a la persona en presencia de cosas que tienen un sentido. Este es, de algún modo, previo a toda articulación posterior que podemos hacer respecto de ellas (Taylor, 1958, p. 128). Pero, al mismo tiempo, tampoco es asequible por el hombre con total independencia de las configuraciones lingüísticas.



Nuestra aprehensión de las cosas no es algo que esté dentro nuestro, como contrapuesto al mundo; yace en el modo en que estamos en contacto con el mundo, en nuestro ser-en-el-mundo (Heidegger) o ser-para-el-mundo (Merleau-Ponty). Por eso es que una duda global acerca de la existencia del mundo (¿el mundo existe?), que puede resultar bastante razonable en el modelo representacional, se muestra como incoherente una vez que hemos hecho el giro anti-fundacionalista (Taylor, 2003b, p. 167).

De ahí que Taylor defina su posición como un “realismo no problemático” -*Unproblematic Realism*- (Taylor, 2003b, p. 115)². Rorty no se muestra conforme con esta idea. Denomina la posición de Taylor como un “realismo sin concesiones”, y la considera trivial, de sentido común y carente de interés (Rorty, 2000, p. 127).

Toda la defensa de la verdad tayloriana descansa sobre este postulado no problemático que nos alienta a aceptar que la realidad del mundo nos es accesible inmediatamente a través del trato diario. Se trata de un postulado que no admite demostración racional, puesto que constituye una condición de posibilidad de nuestro conocimiento mismo, vale decir, una condición trascendental (Bellomo, 2010, p. 162). Pero esto mismo es lo que no aprueba Rorty, quien interpreta esta posición como un realismo ingenuo, una versión poco interesante de realismo (Rorty, 1995, p. 29), lo que despierta el rechazo de Taylor, quien denuncia su hábito de usar un lenguaje irónico e inflado para caracterizar la posición de sus oponentes realistas (Taylor, 2003b, p. 177).

Pese a estos intrincados debates, ambos autores parecen confluír hacia una tesis que permite echar luz sobre un aspecto muy propio de las posiciones constructivistas: en todo proceso de conocimiento, existe una tensión entre el descubrimiento del mundo y su asimilación a estructuras cognitivas internas. En el marco de esta tensión, la búsqueda del equilibrio reclama una cierta prioridad del aspecto receptivo sobre el activo. El propio Rorty, en su elogiosa reseña del libro *Sources of the Self*, rescata este rasgo como uno de los elementos definitorios de la filosofía tayloriana (Rorty, 1994, p. 200). Taylor formula este principio con toda claridad en su análisis de la obra de McDowell, *Mind and World*:

El razonamiento crítico es una actividad, algo que nosotros hacemos, en el ámbito de la espontaneidad y la libertad. Pero, en lo que respecta al conocimiento del mundo, se supone que ella debe ser receptiva del modo en que las cosas son. La espontaneidad debe combinarse con la receptividad (Taylor, 2002, p. 108).



La espontaneidad de la que habla Taylor refiere a la dinámica creativa por la que proyectamos sobre la realidad aspectos que no son de ella. La dinámica receptiva, en cambio, es aquella en la que aflora la realidad misma desafiando nuestras proyecciones. La realidad nos sale al encuentro al mismo tiempo que intentamos forzarla para que se ajuste a nuestros criterios. “La expresión reúne a ambos, al encontrar y al hacer” —afirma Taylor en otra oportunidad—. “En la variante original, hay un equilibrio entre los dos, pero el segundo está básicamente al servicio del primero” (1997, p. 164; *cf.* también 2003a, pp. 44-45). El hacer está al servicio del encontrar; el proyectar ha de ser funcional al recibir y dejarse iluminar.

En su última gran obra, Dreyfus y Taylor retoman esta intuición:

Solo si se dice algo más de lo que ya se ha dicho en la historia de la filosofía seremos capaces de ver lo que los filósofos próximos al sentido común, como Aristóteles, han advertido siempre, esto es, que estamos en contacto con el cosmos, pero no en virtud de una capacidad contemplativa separada y desencarnada, sino justamente en virtud de nuestro cuerpo material y activo, un cuerpo que está vinculado y que se orienta de la manera adecuada para afrontar las cosas. Tal vez un defensor radical del realismo deflacionario no dudaría en rebatirnos y replicase que es cierto; debemos ser realistas en relación con el mundo cotidiano y con el universo, pero decir metafísicamente que nuestras creencias se corresponden con lo que las cosas son en sí mismas es por ello también inútil (2016, p. 11).

Como puede notarse, Taylor no duda de la existencia de una realidad independiente, y de la presencia real de dicho mundo en nuestra cognición. Su realismo aspira a ser robusto y pluralista. Él mismo se encarga de describir la naturaleza de este particular tipo de realismo:

Según esta visión: 1) Existen diversas maneras de acceder a la realidad (por ello, es pluralista) que, sin embargo, 2) revelan verdades que son independientes de nosotros, es decir, verdades que nos exigen revisar nuestro pensamiento y ajustarlo a ellas (y por ello es realismo robusto). Y, por último, 3) todos intento de reconducir las diferentes formas de interrogarse por la realidad a solo una forma de investigación que ofrezca una teoría unificada están condenados al fracaso (y por tanto se asegura así la pluralidad) (Dreyfus y Taylor, 2016, p. 131).

Existe un cierto vacío conceptual cuando se trata de justificar esta apreciación. De algún modo, esta es la inquietud que formula Rorty al calificar la posición de Taylor como un realismo ingenuo. Siguiendo la lógica misma de los planteamientos trascendentales, la existencia del ser real ex-



tra-mental “parece quedar reducida a una condición epistémica de la experiencia, sin que quede explicado de qué manera el ser real extra-mental se hace presente inmediatamente en la experiencia” (Bellomo, 2010, p. 177). En este aspecto, el realismo de fuente aristotélica resulta más persuasivo, aunque desconoce la incidencia de las condiciones de la subjetividad.

¿Es posible establecer un diálogo entre el realismo robusto de Taylor y la tradición realista aristotélica? La posibilidad es cierta, aunque no exenta de complejidad. Para hacerlo, es necesario recuperar algunos aspectos de la teoría de las formas aristotélica, sin que esto signifique un retorno a tradiciones clásicas que no tienen en cuenta el aspecto configurador de nuestras estructuras cognitivas. En otros términos, es necesario revalorizar el rol de la mediación en el conocimiento. “Tal mediación es una representación, en el sentido de una apertura cognoscitiva que haga presente la realidad conocida de tal manera que la convierta, de algún modo, en luminosa y asequible al saber humano” (Llano, 2009, pp. 21- 22). En términos de Millán Puelles:

Toda proposición verdadera es efectivamente una representación, por cuanto tiene la índole de una auténtica mediación entre un sujeto que conoce y un objeto conocido: una mediación por virtud de la cual este está dándose intelectivamente a aquél. En su más dilatada acepción filosófica, representar es hacerle presente algo, ya real, ya irreal, a un sujeto capaz de conocer, y de esta suerte todo conocer es un representar y todo conocimiento una representación (Millán Puelles, 1999, p. 209).

El realismo aristotélico, al igual que la teoría representacional moderna, concibe la necesidad de mediaciones cognitivas o de representaciones internas para el conocimiento del mundo. A diferencia de la epistemología representacional moderna, estas no son concebidas como copias intra-mentales de la realidad externa. La “representación” del aristotelismo no es la de una realidad inconexa y absolutamente independiente de la realidad representada. Existe una identificación intencional entre representación y objeto representado:

Hemos de reiterar que la índole representativa que se adscribe al concepto en la teoría del conocimiento clásica no coincide con el sentido moderno de *representatio* o *Vorstellung*. En el entorno de la metafísica realista el concepto no sustituye a la forma real, sino que —por el contrario— remite a ella, justo porque con ella se identifica intencionalmente. El ‘estar por’ o ‘suponer’ no equivale aquí a superponer’ a la realidad efectiva una segunda instancia, poseedora de una *realidad objetiva* que dispensara de la investigación de cosas y casos reales (Llano, 1999, p. 134).



Una comprensión cabal de esta teoría exige trazar la distinción entre representaciones constituyentes y representaciones constituidas, aspecto que excede las pretensiones del presente trabajo, pero que echa luz sobre la complejidad y profundidad del problema. La tesis última de estas reflexiones es que no por aceptar el rol de mediaciones y representaciones en el conocimiento humano del mundo nos convertimos en víctimas de la *epistemología mediacional* moderna. La mediación cognitiva surge a partir de la acción eficiente de las propiedades del mundo sobre nuestra subjetividad, un mundo conocido al modo humano. Es en y a través de la mediación que se hace presente la inteligibilidad de lo real.

La pedagogía de Piaget podría perfectamente haberse encuadrado dentro de una posición filosófica semejante. Al aceptarse un momento de la adaptación cognitiva consistente en la acomodación de nuestros esquemas al mundo, se está reconociendo esta dimensión “reveladora” del mundo que obliga a revisar nuestros presupuestos y esquemas preexistentes.

Esta dimensión reveladora coexiste en tensión con nuestra proyección “proyectiva” desde la que primero intentamos asimilar el mundo a nuestras estructuras de conocimiento. Pero si la realidad se resiste a dejarse apresar por nuestros esquemas, es porque existe en sí y opera de algún modo, ejerciendo causalidad eficiente sobre nuestras potencias cognitivas. En suma, esto implica la aceptación no sólo de la existencia independiente de un mundo en sí —ontológica y epistemológicamente disponible para ser conocido— sino también de la real posibilidad de su conocimiento.

Conclusión: sobre la posibilidad de un constructivismo pedagógico realista

Sentadas estas premisas, la posibilidad de un constructivismo pedagógico realista no solo no resulta contraria a la enseñanza del constructivismo pedagógico mismo, sino que viene promovida hasta cierto punto por sus mismos descubrimientos.

Por un lado, dentro del paradigma constructivista de Piaget, el momento de la acomodación constituye la instancia en que nuestras estructuras cognitivas se ven obligadas a reorganizarse por fuerza de las demandas de la realidad externa. Esto sucede cuando el momento previo de la asimilación de la realidad a nuestras estructuras cognitivas no resolvió el desajuste cognitivo, lo cual deja al sujeto en situación de desequilibrio.



Bajo estos supuestos, el constructivismo no solo reconoce la existencia de una realidad concebida al modo trascendental kantiano, como fuente primaria de intuiciones de la sensibilidad, sino también de una realidad dotada de sentido intrínseco que convoca nuestra atención y nos persuade de la necesidad de realizar modificaciones a nuestros juicios y esquemas. Es una realidad operante cuyos principios actuales configuran nuestro conocimiento a partir de una inteligibilidad develada en el contexto de la acción.

Para que esta dimensión reveladora del mundo pueda ser explicada desde el realismo filosófico, es preciso reconocer la necesidad y existencia de mediaciones en el conocimiento. Pero, las mediaciones o representaciones, en este caso, no deben ser imaginadas como un *tertium quid* que organiza y en cierta medida oculta o impide el contacto con la realidad del mundo. No deben ser consideradas un “algo sustitutivo de la realidad de las cosas, aquello único a lo que el sujeto cognoscente puede acceder, quedando así bloqueado en su propia entidad aislada, incapaz, por completo, de abrirse cognoscitivamente a las demás realidades” (Millán Puelles, 1999, p. 293). Esta última acepción conduce a la imagen mediacional o representacionista que nos condena al inmanentismo kantiano, a la distinción entre fenómeno y noúmeno, concepción que apresuradamente ha sido adoptada y reformulada por el constructivismo como doctrina de base.

La mediación o representación que ha de ser reconocida en el constructivismo realista es aquella concebida como el resultado de un influjo activo de la inteligibilidad del mundo en nuestras potencias cognitivas. La mediación es un medio habilitador, un elemento *in quo* (en el cual) se hace presente la realidad. La representación no es otra cosa que la realidad en tanto presente inmaterialmente en nuestra subjetividad.

Por supuesto, no se trata de retornar posiciones realistas pre-modernas que no conciben absolutamente el aspecto configurador y estructurante del conocimiento. El conocimiento humano entraña, efectivamente, una tensión entre descubrimiento y proyección que se descubre ya en la misma configuración de nuestra sensibilidad e inteligencia. En primera instancia, el realismo tiene lugar cuando la inteligibilidad de las cosas se nos hace presente y accesible en el marco de nuestra constitución orgánica y psicológica. El mundo al que accedemos constituye apenas una parte de una realidad que es más vasta e inconmensurablemente más rica que la que sale a nuestro encuentro en el contexto de nuestras condiciones de subjetividad. Pero es realidad al fin.

Algunas de nuestras mediaciones, una vez configuradas en contacto con la inteligibilidad de lo real, se convierten en estructuras de orga-

nización del conocimiento ulterior. Su acción configuradora se convierte en proyectiva, y es desafiada toda vez que —en términos de Piaget— no logramos asimilar la realidad del mundo a nuestros esquemas cognitivos. Entonces, se produce un nuevo *momentum* fuertemente realista: la inteligibilidad de lo real que nos sale al encuentro, obliga a una modificación de estas mismas estructuras. En un círculo virtuoso que revitaliza y enriquece nuestra aprehensión del mundo, en diálogo con nuestros semejantes.

Si esta conciliación resulta posible, ¿por qué motivo Piaget no adhirió a un posicionamiento filosófico realista si sus descubrimientos científicos abonaban esta posibilidad? Es difícil saberlo con certeza. Es probable que la fuerte incidencia del kantismo en su tiempo jugara un rol muy persuasivo en su caso, tal como sucedió con otros muchos pensadores de su tiempo. Como se ha intentado demostrar, también parece haber obrado en él una inercia muy propia de ciertos autores de ciencia, que solo se inclinan por aceptar aquello que les ha sido probado según los cánones que impone su propia disciplina. Aceptar acríticamente el dato de la intuición de lo real, en un realismo no- problemático ni problematizado parece algo ajeno a las categorías mentales apegadas al *fundacionalismo* moderno en general, al que Piaget parece haberse alineado filialmente.

La inclinación por el realismo o el inmanentismo constituye una opción filosófica antes que el resultado en una demostración cabal. En otros términos, quien opta por el idealismo, lo hace no a partir de una evidencia, sino del rechazo de lo que para el realismo constituye una evidencia que no puede ni debe ser demostrada, algo que para el inmanentismo puede ser considerado un *fundacionalismo* igualmente cuestionable.

La imposibilidad de una demostración cabal no convierte necesariamente al realismo en ingenuo, en el sentido de carente de fundamento racional. Según Gilson, es posible justificar la validez del *realismo metódico* a partir del análisis de los yerros y callejones sin salida a los que conduce el inmanentismo al pretender demostrar la realidad del *esse* a partir del *percipi* (Gilson, 1963, pp. 84-85). Se trata de una demostración por la negativa, antes que una justificación por vía propositiva. Esta justificación puede no satisfacer a quienes aspiran a fundar el realismo sobre demostraciones argumentativas irrefutables.

Otro camino posible para fundamentar racionalmente el realismo filosófico es el elegido por algunos *funcionalismos*: estos son los que reconocen la propiedad de nuestro conocimiento de converger en explicaciones que “funcionan” en nuestro trato diario con él, que nos permiten operar sobre él y proyectar, incluso, comportamientos futuros de la realidad. Las tesis funcionalistas, por carecer de hondura reflexiva suficiente, cho-



can con el mismo problema de base cuando indagan sobre su justificación última. Para algunos, el funcionalismo constituye una confirmación de las hipótesis realistas robustas (Taylor, 2016, p. 124), para otros, una reivindicación del escepticismo metafísico consecuente con posiciones anti-fundacionalistas (Alcalá, 2016, p. 94).

Es probable, por tanto, que las conclusiones de este trabajo satisfagan plenamente a quienes ya están inclinados en favor del realismo filosófico. Encontrarán ellos argumentos filosóficos más o menos valiosos para concebir y justificar la posibilidad de un constructivismo pedagógico realista. Para quienes se afilian a una tradición inmanentista, que no concibe la posibilidad de acceder al ser de las cosas, seguramente estos argumentos no resulten concluyentes. En cualquier caso, el solo hecho de plantear la alternativa y mantener vigente la disyuntiva misma constituye un gran aporte en la cultura de la pos-verdad.



Notas

- 1 Cf. Piaget, 1973, p. 90. Allí sus argumentos traducen un clásico pronunciamiento positivista: dejemos que la ciencia empírica defina las leyes que deben regular su funcionamiento. La presunción de confiabilidad de la ciencia empírica contribuye a instalar una falacia de *petitio principii* sobre la cual se apoya el autor para confiar en que las ciencias empíricas, obrando de manera interdisciplinaria, sabrán establecer mejor sus propias leyes, precisamente porque da por supuesto que son más rigurosas y, por tanto, las únicas válidas para proclamarse sobre la validez del conocimiento científico.
- 2 Véase también Taylor, 2005, p. 39; 2003, p. 168; 2000, pp. 120-121. Taylor denomina también su realismo como *agresivo* (*agressive*) en 1990, p. 265.

Bibliografía

- ALCALÁ, Ramón Román
 2016 Ni realismo, ni anti-realismo: el escepticismo como raíz del constructivismo filosófico. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 38(2), 75-95. Madrid: UNED. <https://bit.ly/446BW30>
- ALFORD, Brad y BECK, Aaron
 1997 *The integrative Power of Cognitive Therapy*. New York: Guilford Press.
- ARISTÓTELES
 1978 *Acerca del alma*. Madrid: Gredos. 5ª. Reimpresión.
 1983 *Metafísica*. Buenos Aires: Yerba.
- BALLANTYNE, Nathan
 2019 Epistemic Trespassing. *Mind*, 128(510), 367-395. <https://doi.org/10.1093/mind/fzx042>

- BARRIO MAESTRE, José María
2000 Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista. *Revista de Educación*, 321, 351-370. <https://bit.ly/3NKRcNA>
- BELLOMO, Santiago
2010 *Lenguaje, libertad, verdad. El realismo expresivo de Charles Taylor*. Pamplona: EUNSA.
- BERNACHE, Fabián
2021 La función explicativa de la noción de representación interna. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 31, 265-290. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.10>
- DREYFUS, Richard y TAYLOR, Charles
2016 *Recuperar el realismo*. Madrid: Rialp.
- GARBER, Didu
2007 Reflexiones en torno a *Sobre la certeza* de Wittgenstein: fundacionalismo, conocimiento y certeza. *Revista de Filosofía*, 57(3), 7-51. <https://bit.ly/3r3Aujr>
- GARCÍA, Rolando
1973 "Prefacio". Piaget, Jean. *Introducción a la Epistemología Genética*. Buenos Aires: Paidós.
2000 *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.
- GILSON, Etienne
1963 *El realismo metódico*. Madrid: Rialp. Tercera edición.
1973 *La unidad de la experiencia filosófica*. Madrid: Rialp.
- ISLAS MONDRAGÓN, Damián
2021 La teoría correspondentista de la verdad y la confirmación científica. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 31, 65-87. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.02>
- LLANO, Alejandro
1999 *El enigma de la representación*. Madrid: Síntesis.
- MEYER, Catherine
2010 *Los nuevos Psi. Lo que hoy sabemos sobre la mente humana*. Buenos Aires: Sudamericana.
- MILLÁN PUELLES, Antonio
1999 El enigma de la representación. Comentario sobre un libro de Alejandro Llano. *Revista de filosofía*. 3ª. Época, XI(22), 282-298.
- Nagel, Thomas
1996 *Una visión desde ningún lugar*, México: FCE.
- ORTIZ, Dorys
2012 El conocimiento y su construcción: una reflexión desde la perspectiva sistémica. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 13, 107-121. <https://bit.ly/3CKJhcY>
- PIAGET, Jean
1954 *Six études de psychologie*. Edición en castellano: 1993. *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
1970 *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona: Península. Primera edición.
- PIEPER, Joseph
1997 El elemento negativo en la filosofía de Santo Tomás de Aquino. En *Creaturidad y tradición* (pp. 29-39). Buenos Aires: FADES.

PLATÓN

- 1987 *Diálogos II. Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Cratilo*. Madrid: Gredos. 2a. reimpresión.

RORTY, Richard

- 1994 Review: Taylor on Self-Celebration and Gratitude. *Philosophy and Phenomenological Research*, 54. <https://doi.org/10.2307/2108368>
- 1995 “Taylor on Truth”. James Tully (ed.), *Philosophy in an Age of Pluralism: The Philosophy of Charles Taylor in Question* (pp. 20-33). Cambridge, Cambridge University Press, 1995 (reprinted).
- 2000 *Verdad y progreso*. Escritos filosóficos. Barcelona: Paidós.

TAYLOR, Charles

- 1958 The Pre-Objective World. *Review of Metaphysics*, 12, 108-132.
- 1985 Theories of Meaning. En *Philosophical Papers 1. Human Agency and Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- 1990 Rorty in the Epistemological Tradition. En Alan Malachowski (ed.), *Reading Rorty. Critical Responses to Philosophy and the Mirror of Nature* (and Beyond), 257-275. Cambridge: Basil Blackwell, 1990 (reprinted 1991).
- 1997 *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós.
- 1999 Comment on “Thomism and the Future of Catholic Philosophy”. *New Blackfriars*, April (1999), 214-216.
- 2000 What’s Wrong with Foundationalism?: Knowledge, Agency, and World. En Mark Wrathall and Jeff Malpas (eds.), *Heidegger, Coping, and Cognitive. Essays in Honour of Hubert L. Dreyfus* 2, 115-134. Cambridge: MIT Press.
- 2002 Foundationalism and the Inner-Outer Distinction. En Nicholas H. Smith, *Reading Mc. Dowell. On Mind and World* (pp. 106-119). London: Routledge.
- 2003a Closed World Structures. En Mark A. Wrathall (ed.), *Religion after Metaphysics* (pp. 47-68). London: Cambridge University Press.
- 2003b Rorty and Philosophy. En Charles Guignon y David R. Hiley (eds.), *Richard Rorty* (pp. 158-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- 2005 Merleau-Ponty and the Epistemological Picture. En Taylor Carman y Mark B. N. Hansen (eds.), *The Cambridge Companion to Merleau-Ponty* (pp. 26-49). New York: Cambridge University Press.

WITTGENSTEIN, Ludwig

- 1985 *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.
- 1995 *Aforismos*. Cultura y valor. Madrid: Espasa Calpe.



Fecha de recepción del documento: 29 de diciembre de 2022

Fecha de revisión del documento: 20 de enero de 2023

Fecha de aprobación del documento: 20 abril de 2023

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2023

ANÁLISIS, CLASIFICACIÓN Y FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LOS MODELOS DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Models of critical thinking: analysis, classification and philosophical foundations

ANGÉLICA MARÍA RODRÍGUEZ-ORTIZ*

Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia
amrodriguez@autonoma.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-7710-9915>

JUAN CAMILO HERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ**

Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia
juahernandezr@unal.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-6675-3636>

ANA MILENA LÓPEZ-RÚA***

Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia
ana.lopezru@autonoma.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-5566-331X>

VALENTINA CADAVID-ALZATE****

Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia
valentinac@autonoma.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7286-5722>

Forma sugerida de citar: (2023). Rodríguez-Ortiz, Angélica María, Hernández-Rodríguez, Juan Camilo, López-Rúa, Ana Milena & Cadavid-Alzate, Valentina (2023). Análisis, clasificación y fundamentos filosóficos de los modelos de pensamiento crítico. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, pp. 211-248.

-
- * Posdoctorado en Ciencias sociales, Humanidades y Artes. Doctora en Filosofía. Magíster en Educación y Licenciada en Filosofía y Letras. Docente investigadora de la Universidad Autónoma de Manizales, adscrita al Departamento de Educación. Investigadora de los grupos SEAD-UAM y Cognición y Educación. Áreas de interés: Filosofía analítica, filosofía moral, epistemología, formación ciudadana, pensamiento crítico.
 - ** Magíster en Enseñanza de las Ciencias. Licenciado en Filosofía. Docente y profesional de Dirección Académica de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. Investigador del grupo Cognición y Educación. Áreas de interés: Filosofía analítica, filosofías no occidentales, pensamiento crítico, lectura crítica y argumentación.
 - *** Candidata a Doctora en Didáctica por la Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Enseñanza de las Ciencias. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Coordinadora del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Manizales. Integrante del grupo de Investigación Cognición y Educación. Áreas de interés: didáctica, modelización, epistemología de la didáctica, didáctica de las ciencias naturales.
 - **** Candidata a Doctora en Educación por la Universidad de Caldas. Magíster en Enseñanza de las Ciencias. Licenciada en Biología y Química. Docente Investigadora de la Universidad Autónoma de Manizales, adscrita al Departamento de Educación. Pertenece al grupo de Cognición y Educación. Áreas de interés metacognición, multimodalidad, cambio conceptual y formación de conceptos en ciencias.

Resumen

Actualmente abundan conceptualizaciones sobre pensamiento crítico. Gran parte de estas se enfocan en habilidades cognitivas, otras en resolución de problemas; algunas más, en toma de decisiones y acción; y otras, que integran todos los elementos nombrados. Ante la proliferación de concepciones surge la necesidad de hacer una clasificación de estos modelos en aras de comprender mejor sus enfoques y, en especial, la incidencia de las corrientes filosóficas en los elementos constituyentes que los sustentan para que los maestros tengan claridad sobre qué aporta cada uno de ellos en sus prácticas de aula. Objetivo: identificar elementos constituyentes de los fundamentos conceptuales sobre pensamiento crítico para clasificarlos en modelos según sus finalidades. Metodología: análisis conceptual, realizado desde la filosofía analítica para revisar los conceptos esenciales expuestos por 44 autores en sus teorías. Se diseñaron matrices de análisis con 12 constituyentes que permitieron evidenciar los elementos de cada modelo y determinar qué corrientes filosóficas los fundamentan. Resultados: se evidenciaron cuatro modelos: lógico-racional, cognitivo-emotivo, cognitivo-cientificista y sociopragmático, en los cuales han incidido los aportes de grandes filósofos, quienes en su interés epistémico han vinculado la criticidad y la racionalidad como elementos esenciales en la construcción del conocimiento. Conclusiones: estos modelos aportarán claridad a los docentes, quienes pretenden con su trabajo en el aula formar pensadores críticos que cuestionen y transformen su entorno social.

212



Palabras clave

Pensamiento crítico, racionalidad, cognición, pragmatismo, ciencia, filosofía.

Abstract

Today, there are many conceptualizations on critical thinking, and most of them focus on cognitive skills, problem solving, decision-making and action, while others integrate all these aspects. In view of these multiple conceptualizations, a need to classify models arises to better understand their approaches and, in particular, the scope of the constituent elements that compose the supporting philosophical currents. This, so teachers know what each of these models contributes to their classroom practices. Objective: To identify the constituent elements of the conceptual foundations of critical thinking for classification into models according to their purposes. Methodology: A conceptual analysis, based on analytical philosophy, was used to review the main theoretical concepts of 44 theorists. Analysis matrices were designed with 12 constituents that aided in evidencing the elements of each model and determining which philosophical currents supported them. Results: Four models were identified: the logical-rational model, the cognitive-emotive model, the cognitive-scientist model, and the sociopragmatic model. These models show the influence of great philosophers' contributions that, based on their epistemic content, have linked criticality as a main element in the construction of knowledge. Conclusions: These models will help teachers train critical thinkers to question and transform their social environment in the classroom.

Keywords

Critical thinking, rationality, cognition, pragmatism, science, philosophy.

Introducción

Innegablemente, la educación ha sido un fenómeno que, debido a sus vertiginosos cambios, ha demandado por parte de sus teorías circundantes (pedagogía, didáctica, filosofía de la educación, ciencias cognitivas, etc.) contribuciones que permitan formar una humanidad capaz de responder

a las demandas de su tiempo. Como lo mostró en su momento Adorno (1998), los estragos que dejaron las guerras mundiales hicieron a los teóricos de la educación especular sobre la necesidad de formar pensadores que reflexionen, problematicen y actúen críticamente en sus diversos entornos (escolares, científicos y sociales).

En concordancia con esto, la Unesco (2009) también hace el llamado a que la enseñanza de la filosofía esté orientada a fortalecer la criticidad. No obstante, tal y como lo mencionan Rodríguez (2018) y Hernández (2019), en los últimos años han proliferado discursos acerca del concepto de 'pensamiento crítico'. Dicha inflación del concepto ha derivado en una incompreensión del mismo; así como en una reducción del pensamiento crítico y su complejidad al medir solo unos cuantos elementos del mismo a partir de test psicológicos que dan cuenta de algunas habilidades del pensamiento científico. Así, ello no solo sería problemático a nivel teórico —ya que perdería significado y valor al ser usado indiscriminadamente—, sino también a nivel práctico, puesto que al no haber definiciones o caracterizaciones claras acerca de qué es el pensamiento crítico, habría una discordancia o brecha abismal entre el discurso pedagógico y las prácticas de enseñanza de los docentes (Shulman, 2005).

En línea con lo anterior, la postura que aquí se sustenta consiste en que, en gran medida, esa incompreensión se debe al poco conocimiento que ciertos docentes y teóricos tienen del fundamento filosófico que posee dicho concepto, al igual que el desarrollo que ha tenido a lo largo de la historia de la filosofía. Por ello, se trazó como objetivo en este estudio identificar elementos constituyentes de los fundamentos conceptuales sobre pensamiento crítico para clasificarlos en modelos según sus finalidades, en aras de comprender los elementos esenciales que subyacen a cada modelo y los fundamentos que la filosofía ha realizado a los mismos para evidenciar las convergencias que se presentan entre algunos teóricos por la afinidad con lineamientos de base filosófica que han adoptado en sus discursos.

Para alcanzar tal cometido, la metodología seleccionada consistió en un análisis conceptual, desde la filosofía analítica. En primera instancia, se revisaron los conceptos centrales expuestos por 44 teóricos en cada una de sus teorías, los significados y usos asignados a los mismos; posteriormente, se diseñaron matrices de análisis con 12 constituyentes que permitieron evidenciar, además de los elementos de cada modelo, las convergencias existentes entre teorías y, con ello, determinar qué corrientes filosóficas los fundamentaron.

Atendiendo a ese llamado para clarificar conceptos que demanda la filosofía analítica, —en especial como lo propone Wittgenstein (2009a;

2009b)—, en el presente texto se realiza un análisis metateórico de las sistematizaciones y desarrollos conceptuales que se han realizado alrededor del término ‘pensamiento crítico’.

En este sentido, inicialmente, se expone un breve marco teórico, en el que se ostentan los lineamientos filosóficos generales que han servido de fundamento a las diferentes perspectivas teóricas sobre el pensamiento crítico. En el segundo momento, se presenta en detalle la metodología usada para el análisis. En el tercer apartado, se presentan los resultados del análisis y la clasificación de los cuatro modelos hallados. Posteriormente, se presentan la discusión y el análisis filosófico a cada modelo, en especial, se sustentan como esenciales los aportes de Sócrates, Platón, Aristóteles, los estoicos, Nāgārjuna, Śāṅkara, Sexto Empírico, Descartes, Locke, Hume, Kant (haciendo un especial énfasis en este), Hegel, Adorno, Horkeimer, Habermas, Marx, Dewey (otra gran mención), círculo de Viena, Frege, Russell, Wittgenstein, Davidson, Popper, Kuhn, Searle, entre otros, ya que estos son los que permiten comprender en qué consiste el pensamiento, la criticidad y, más propiamente, el pensar críticamente. Por último, se presenta al lector la conclusión, en la que se evidencia que, si bien a lo largo de los últimos años las ciencias cognitivas han sido esenciales para entender qué es y cómo funciona el pensamiento crítico, estas teorías han apoyado sus construcciones en los aportes que ha realizado la filosofía a lo largo de la historia.



Marco teórico

En las últimas décadas han aflorado una serie de discursos en torno a la importancia de pensar y actuar de manera crítica; discursos que han sido adoptados por las instituciones encargadas de plantear las políticas educativas a nivel nacional e internacional para hacerlos parte importante de sus lineamientos curriculares. Uno de los discursos más representativos ha sido el informe presentado por la Asociación de Filósofos Americanos Delphi-APA en 1990, en el cual participaron un poco más de 40 expertos, a nivel mundial, para discutir y llegar a consensos en torno a cómo entender el pensamiento crítico.

En este ejercicio, autores como Paul y Elder (2003) expusieron que el pensamiento crítico puede ser expresado en una variedad de definiciones, según el objetivo que se persiga. Sin embargo, la definición más útil para evaluar la capacidad para pensar de manera crítica conlleva a considerar que:

El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con vistas a mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y las normas intelectuales más básicas para pensar (normas intelectuales universales). La clave del lado creativo del pensamiento crítico (la mejora real del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo eficazmente (Paul y Elder, 2003, p. 6).

Para los autores, este tipo de pensamiento tiene tres componentes:

- Elementos del pensamiento (razonamiento).
- Normas intelectuales que deben de aplicarse a los elementos del razonamiento.
- Rasgos intelectuales asociados a quien piensa críticamente. Estos son resultado de un proceso en el que se apliquen de forma coherente y disciplinada de las normas intelectuales a los elementos del pensamiento.

En estos consensos semánticos se retoman los principios clásicos expuestos por Aristóteles en su tratado de lógica, y por Kant (2011 [KrV]) en su *Crítica de la razón pura* para dar cimiento a sus apuestas teóricas. Facione (1990) y Paul y Elder (2003), teóricos representativos en torno a este tema, coinciden con los demás teóricos en el informe Delphi-APA al concebir que todo razonamiento contiene inferencias e interpretaciones que dan cuenta de conclusiones y estas dan sentido a los datos. Las cuestiones que refieren a los principios sobre las normas intelectuales son los que permiten a un pensador crítico alcanzar la claridad, buscar la exactitud conceptual, la preeminencia, la profundidad y la amplitud, siempre basándose en principios lógicos, ya que estos otorgan estándares universales que deben ser utilizados para evaluar y comprobar la capacidad del razonamiento cuando un ser humano se enfrenta a un problema o situación de conflicto (intelectual y social) y sin dejar de lado la creatividad para dar solución a los problemas (Paul y Elder, 2003, pp. 10-11).

Es importante acotar que después de este primer intento por unificar significados en torno a cómo entender el 'pensamiento crítico' se han presentado nuevas definiciones; mismas que si bien en su mayoría toman como punto de partida lo expuesto por Facione (1990; 2007) y Paul y Elder (2003) así como los acuerdos del informe Delphi-APA, se empiezan nuevamente a plantear perspectivas alternativas para entender qué es y en qué consiste el pensamiento crítico. Algunas de ellas van más allá de las habilidades de pensamiento en niveles superiores y vinculan elemen-

tos importantes como las emociones y la metacognición (Tamayo *et al.*, 2014, 2015). Así mismo, para alcanzar la criticidad, también vinculan el lenguaje, los estados mentales, la toma de decisiones estratégicas y la acción (Rodríguez, 2018) a la hora de pensar y actuar críticamente. En otros casos más, se vinculan las creencias y el escepticismo (Hernández, 2019) como elementos esenciales de la criticidad. Con esto se abren nuevos senderos que trazan las rutas de trabajo en las instituciones encargadas de la educación en aras de formar ciudadanos críticos que sean capaces de realizar análisis, reflexiones, comprensiones y transformaciones en la realidad social en la que habitan; planteando soluciones, sustentadas en razonamientos, a los problemas a los que se enfrenta en su diario vivir.

Es importante anotar que pese a que diversos autores tan representativos como los antes expuestos, en este campo del conocimiento, han optado por otros elementos subyacentes para entender el pensar crítico, entre ellos, Bailin (1987), Nickerson (1994), Perkins *et al.* (1993), Saiz (2002), Villarini (2003), Freire (2005), McPeck (2017), Saiz y Rivas (2008), Valenzuela y Saiz (2010) y otros más, se evidencia una coincidencia en plantear como esenciales en sus teorías *al juicio, la razón y la evaluación* como elementos sustanciales de la crítica.

Al analizar estos elementos en sus teorías se observa que todos ellos, al igual que los autores del informe Delphi coinciden en que Kant (2011 [KrV]) es quien introduce el concepto de criticidad y y Dewey (1989) el de reflexión crítica aunada al buen juicio kantiano. No obstante, al revisar la historia de la filosofía, se observa que pese a que el concepto 'pensamiento crítico' es reciente, esta preocupación ha estado latente desde siglos atrás, no solo en la filosofía griega, sino en la filosofía de los vitandines en la India.

Por lo anterior, en lo que sigue se mostrarán algunos lineamientos teóricos de la filosofía que han servido de lupa teórica para entender la criticidad; es decir, teorías que han servido para que los diversos autores que en la actualidad dan cuenta del pensamiento crítico, en el campo de la educación, fundamenten sus posturas desde las diferentes perspectivas y modelos que hoy circundan en torno este fenómeno.

Las tradiciones clásicas y la crítica: el discernimiento como fundamento del pensamiento

Aun cuando en los filósofos clásicos no hablaban propiamente de 'pensamiento crítico', tal y como se conoce el término hoy en día, sí es posible encontrar expresiones acerca de su uso o de descripciones acerca de



conceptos vinculados (como *la crítica* o *el criticar*) que permiten esbozar algunas características que debe cumplir un pensador crítico.

Es probable que la primera referencia occidental la encontremos en Parménides, al mostrar que aquel que piensa correctamente es quien opta por el camino de la verdad o “del ser”, con pasajes como este:

Pues bien, te diré, escucha con atención mi palabra, cuáles son los únicos caminos de investigación que se puede pensar; uno: que es y que no es posible no ser; es el camino de la persuasión (acompaña, en efecto, a la Verdad); el otro: que no es y que es necesario no ser. Te mostraré que este sendero es por completo inescrutable; no conocerás en efecto, lo que no es (pues es inaccesible) ni lo mostrarás (Eggers Lan y Julià, 1981, DK 28B2).

En este sentido, pensar críticamente consistiría en el discernimiento de aquello que es verdadero respecto a lo que no lo es, lo aparente. En esta misma línea lo plantea Platón (2014 [*Taet.*]):

Sóc. — Tal es, ciertamente, la tarea de las parteras, y, sin embargo, es menor que la mía. Pues no es propio de las mujeres parir unas veces seres imaginarios y otras veces seres verdaderos, lo cual no sería fácil de distinguir. Si así fuera, la obra más importante y bella de las parteras sería *discernir* [κρίνειν] lo verdadero de lo que no lo es. ¿No crees tú?
Teet. — Sí, eso pienso yo. (Platón, 2014 [*Taet.*], 150a-b [la cursiva es propia]).

Incluso, yendo un poco más adelante, el mismo Aristóteles (2011 [DA]) explica en qué consiste este discernimiento entre lo que es verdadero y lo que no lo es: “El alma propia de los animales se define por dos potencias, la de discernir —actividad esta que corresponde al pensamiento y a la sensación— y la de moverse con movimiento local” (432a16).

Para los filósofos griegos la crítica —diríamos hoy, *pensar críticamente*— consiste en adquirir criterios para discernir lo real de lo meramente aparente; en este sentido, en discernir juicios o conceptos verosímiles de aquellos que no lo son, elemento que sin duda está latente en cada uno de los autores contemporáneos mencionados con antelación.

De manera similar, los filósofos indios *vitandines* utilizaban el término *vikalpa* para referirse a esta distinción, ya no entre juicios y enunciados, sino entre percepciones. Por ejemplo, en su comentario a la *Māṇḍūkya upaniṣad* el filósofo Śaṅkara nos dice: “Además, si la cuerda aparece como una serpiente no es necesaria ninguna causa para explicar la ilusión, solo la ignorancia” (Anónimo, 1998, *Māṇḍ. kār.*, § 9, com. Śaṅ.).

Así, pues, como lo explica Arnau (2011): “Merece la pena detenernos en el término *vikalpa*, de la raíz *kṛp*: “discernir”, “separar”, “duda”,

“incertidumbre”, “alternativa”, “error”, “distinción”. Es la raíz indoeuropea de “cortar”, “separar”; muy ligada a la idea de pensar como facultad de distinguir” (p. 73, nota 29).

Es por ello que se puede inferir que en las tradiciones filosóficas clásicas la distinción de percepciones o juicios es la característica fundamental para pensar críticamente. Es más, yendo todavía más lejos, incluso en tradiciones amerindias como la náhuatl se pueden hallar e fragmentos como:

¿Acaso algo de verdad hablamos aquí...?
Sólo es como un sueño, sólo nos levantamos de dormir,
sólo lo decimos aquí sobre la tierra... (León-Portilla, 2017, p. 184).

En los tres contextos, el pensador crítico debería poder discernir lo real de lo meramente aparente —aunque *quizás* difieran en qué entienda cada autor o tradición por estos términos—. En este sentido, para las tradiciones antiguas el pensamiento crítico se caracterizaba por la distinción, la clarificación y el reconocimiento de la verdad en los juicios y sensaciones.

Ahora bien, si para las tradiciones clásicas el pensamiento crítico se basaba en la distinción de ideas, en la Modernidad Kant (2011 [KrV]) centra sus esfuerzos en dos puntos clave: la reflexividad y la toma de decisiones. Por una parte, en el plano teórico, la crítica consistiría en el estudio que haría la razón sobre sí misma para reconocer sus límites (B23); pero, por otra parte, en el práctico, consistiría en aquella regulación autónoma de la razón de las acciones morales por medio de principios universales (el imperativo categórico). Dice él:

Que la moralidad no sea ninguna fantasmagoría —lo cual se sigue si el imperativo categórico, y con él la autonomía de la voluntad, existe de verdad y de modo absolutamente necesario como un principio *a priori*— requiere un *posible uso sintético de la razón práctica pura*, al que no nos cabe aventurarnos sin anticipar una *crítica* de esa misma capacidad racional (Kant, 2012, *Ak.*, IV, 445).

Por ende, Kant introduce un elemento fundamental en la descripción de lo que hoy llamaríamos “pensamiento crítico”: la determinación de criterios para la toma de decisiones (en su caso, determinados por la razón práctica). Pareciera ser que un ser humano que piense de manera crítica no solo debe ser capaz de emitir juicios sobre sus propios pensamientos y discriminar de ellos cuáles puede tomar por verdaderos o falsos; también es fundamental que dicha reflexividad se volque en la acción en cuanto su toma de decisiones sea concordante con esos criterios.



En síntesis, se exige una concordancia entre discurso y acción, tomando como puente la racionalidad.

Ahora bien, otras corrientes filosóficas que también han aportado a la comprensión del pensamiento crítico y a su conceptualización han sido la filosofía analítica y las perspectivas pragmáticas. El giro lingüístico, sin duda, hizo girar nuevamente la atención sobre las formas de ver, entender y explicar el pensamiento y el mundo retomando los principios lógicos y ontológicos que en la tradición filosófica fueron esenciales a la hora de construir conocimiento y actuar en el mundo.

Los estudios en filosofía del lenguaje de autores como Peirce (1998), Wittgenstein (2009a y 2009b), Ayer (1961), Austin (1962), Russell (1966), Searle (1969), Popper (1977a y 1977b), Brandom (2004) y otros más, que se mostrarán en detalle en la discusión de este estudio, han permitido vincular al lenguaje, en especial desde su significado y uso, así como la lógica, las reglas y las razones para actuar como elementos importantes a la hora de pensar críticamente.

Aparece, entonces, el análisis como habilidad básica para la criticidad, pero también nuevas concepciones de la racionalidad en las que la acción y la experiencia juegan un papel importante para alcanzar el desarrollo de las habilidades de pensamiento en nivel superior, requeridas para pensar, sentir, hablar y actuar de manera razonable y coherente, según los requerimientos de la situación a la que se enfrente un individuo (Rodríguez, 2018). Así, aun cuando en todos los modelos aparezcan como elementos esenciales: *la racionalidad, la lógica, el juicio, la argumentación y la toma de decisiones*, es preciso decir que la perspectiva pragmática aporta sustentos esenciales a las nuevas perspectivas al fijar la atención en el lenguaje y la acción social como elementos vitales en la transformación social de la que un pensador crítico participa.

En este sentido, en la discusión de los resultados se mostrará en detalle la incidencia que ha tenido la filosofía, desde diferentes autores, en cada uno de los modelos de pensamiento crítico que se hallaron, a partir de la revisión de las definiciones de los autores más destacados en este campo.

Metodología

El diseño metodológico de esta investigación, cuyo método fue el análisis conceptual, realizado desde la filosofía analítica, constó de tres fases: 1) revisión de artículos científicos sobre pensamiento crítico; 2) selección de 44 teóricos que tuvieran estructurada de manera clara una concepción

de pensamiento crítico; y 3) análisis y clasificación en cuatro modelos a partir de los constituyentes del pensamiento crítico y la incidencia de las corrientes filosóficas en los cuarenta y cuatro teóricos seleccionados.

Para la revisión teórica se seleccionaron 135 artículos en Scopus y Web of Science a partir de los siguientes descriptores: 'Critical thinking', 'pensamiento crítico', 'pensamiento reflexivo' y 'criticidad'. Para la selección de las teorías se tuvo en cuenta que estos autores tuvieran sus propias definiciones sobre 'pensamiento crítico', que explicitaran o permitieran inferir en su discurso las corrientes filosóficas sobre las cuales construyeron sus estructuras conceptuales en torno al 'pensamiento crítico' y que estas teorías se citaran por otros autores en sus estudios. Por último, para el análisis y la clasificación de los cuatro modelos resultantes se diseñó una matriz que permitiera identificar la incidencia de los diversos filósofos en la construcción conceptual de las teorías analizadas (ver tabla 1).

220



Tabla 1
Matriz de análisis. Corrientes filosóficas que inciden en los constituyentes del pensamiento crítico

Teorías del pensamiento crítico (definición)	Constituyentes del pensamiento crítico	Sí	No	Cómo se evidencia (cita)	Corriente filosófica que incide
	Habilidades				
	Aptitudes				
	Emociones				
	Disposiciones				
	Acción				
	Toma de decisiones				
	Axiología				
	Interacción social y cooperación				
	Lenguaje, racionalidad y lógica				
	Conocimiento				
	Escepticismo				
	Estados mentales (creencias, intencionalidad, conciencia)				

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Luego del análisis metateórico realizado en la fase final, se hizo una categorización y clasificación de los teóricos revisados, con lo cual se lograron cuatro modelos resultantes: modelo lógico-racional; modelo cognitivo-emotivo; modelo cognitivo científicista y modelo sociopragmático. A su vez se hallaron los constituyentes transversales a los cuatro modelos en cuestión.

A continuación, se muestran los cuatro modelos con sus características, autores y los filósofos que incidieron en los constructos teóricos de los mismos:

Figura 1
Teorías vinculadas al modelo lógico-racional
de pensamiento crítico



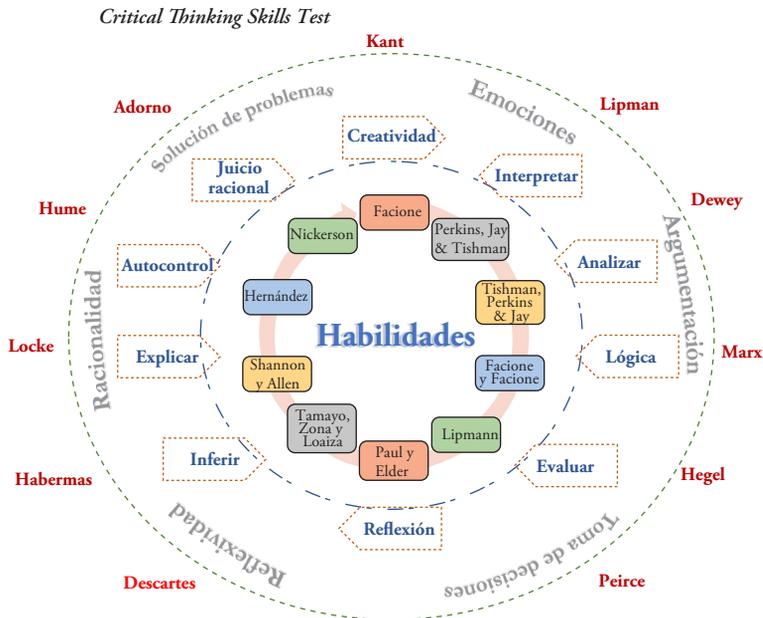
Fuente: elaboración propia.

L= lógica, A= argumentación, R= racionalidad, TD= toma de decisiones; son, precisamente, estos los elementos constituyentes del modelo lógico-racional. Este, es quizás el primer modelo y se acuña directamente en la filosofía. Tiene como elementos principales los que aparecen en el centro del modelo, resaltando la racionalidad como el eje central de su engranaje

conceptual. En la periferia se presentan los constituyentes del modelo, dentro de los cuales se resalta la crítica, definida por varios autores (ver figura 1) y sobre la que se concluye que un pensador crítico debe ser autónomo (libre) en su pensar y actuar, tal y como se mostrará en la discusión.

El segundo modelo hallado es el modelo cognitivo-emotivo. Este eje de su engranaje conceptual está fundamentado en las habilidades de pensamiento en nivel superior y se vinculan las emociones a la hora de tomar decisiones y resolver problemas (ver figura 2).

Figura 2
Teorías vinculadas al modelo cognitivo-emotivo de pensamiento crítico

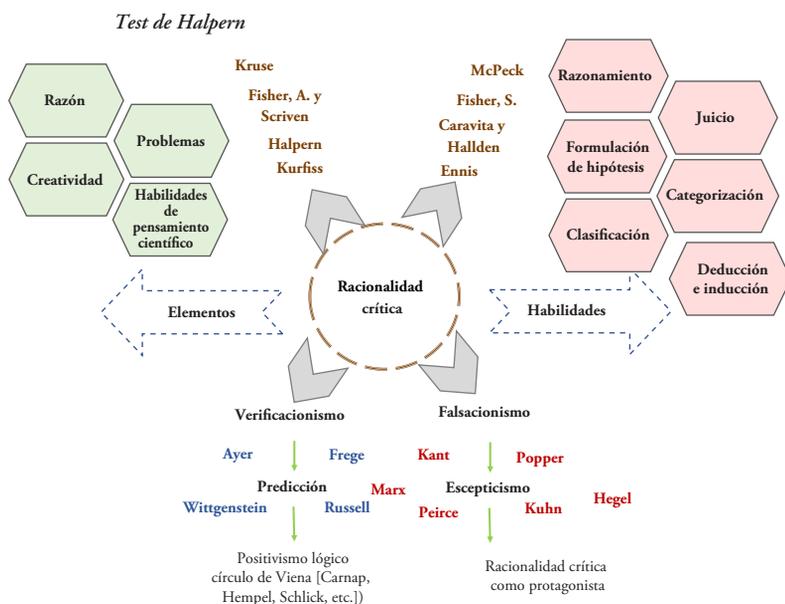


Fuente: elaboración propia.

Para este segundo modelo, los teóricos que se presentan, en la periferia de la figura, basan sus aportes en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento en los niveles superiores que aparecen en el siguiente nivel de la imagen, priorizando los elementos que “inundan” el círculo mayor y sobre los cuales parece existir consenso entre los diferentes autores. Finalmente, en la periferia exterior de la imagen anterior se destacan los filósofos que han incidido en la estructuración del modelo. Valga aclarar

que, si bien para este estudio se resaltan los aportes de la filosofía, las construcciones conceptuales que fundamentan los mismos, también se basan en los aportes de las ciencias cognitivas. Se resalta el diseño de *Critical Thinking Skills Test*, instrumento que permite evaluar el desarrollo alcanzado en las habilidades de pensamiento.

Figura 3
Teorías vinculadas al modelo cognitivo-cientificista de pensamiento crítico



Fuente: elaboración propia.

En el tercer modelo hallado, la racionalidad crítica aparece como fundamento. De esta se despliegan habilidades y elementos como los constituyentes de este. Cabe resaltar, en este modelo, la prioridad que se otorga a las habilidades científicas que pueden ser medibles, como lo propone Halpern. En la parte inferior de la imagen del modelo se destacan dos vertientes halladas: 1) una perspectiva falsacionista de la ciencia en la que el escepticismo le hace frente al dogmatismo y 2) una apuesta verificacionista en su concepción de ciencia que desarrolla modelos de medición más rígidos desde lógicas tanto formales como informales. Los autores representativos de este modelo son formados en las neurociencias y la

Discusión y análisis filosófico

Modelo lógico-racional: ¿qué significa ‘pensar críticamente’ en sentido filosófico?

Si bien el concepto de ‘pensamiento crítico’ ha sido desarrollado ampliamente por las teorías en didáctica y psicología del aprendizaje, este no es nuevo y tiene sus raíces en las discusiones que los filósofos han desarrollado alrededor de sus conceptos antecesores: ‘razón’, ‘juicio’ y ‘crítica’. A continuación, se realizará una explicación somera de solo cinco de ellos.

Quizás la mejor forma para acercarse a dicho concepto sea remitirse a sus definiciones. Por una parte, el concepto de ‘razón’ proviene del latín *ratio*: “[...] cálculo, proporción, cómputo, relación, medida, orden” (Lewis *et al.*, 1956, voz *ratio*). En gran medida, el término ‘pensar’ fue tomando mayor significado e importancia en el siglo XVIII y, sobre todo, el XIX, ya que autores como Frege (2016), encaminaron dicho análisis, ya no desde el campo de lo mental o las representaciones, sino desde la lógica y el lenguaje. En todo caso, el pensamiento —o mejor, *el uso adecuado del mismo*— consistiría en saber relacionar de manera veraz y válida (lógicamente) una idea de otra de tal manera que “se sigan” o *se infiera* una de otra (esto último sería el objeto de estudio de la lógica, dirá Frege [2016]).

Ahora bien, el concepto de ‘crítica’ proviene del griego *krínomai* (κρίνομαι), que significa “distinguir, separar, distinguir, decidir, juzgar, interpretar” (Lydell y Scott, 1996, voz κρίνω). Aristóteles (2011 [DA]) así lo explica: “El alma propia de los animales se define por dos potencias, la de discernir —actividad esta que corresponde al pensamiento y a la sensación— y la de moverse con movimiento local” (432a16), algo que posteriormente la escuela de los estoicos-megáricos sistematizan en su filosofía; por ejemplo, Zenón de Citio: “Especulaciones del filósofo... las que Zenón dice: conocer los elementos del raciocinio [λόγος]¹, qué cualidad tiene cada uno de ellos, cómo se armonizan entre sí y cuáles son las consecuencias de los mismos” (Capelleti, ed., 1996, § 57 / SVF, I, 51).

Pero ¿en qué consiste discernir pensamientos o sensaciones? Dos ejemplos de la filosofía antigua nos permiten clarificar a qué se refieren estas distinciones. Por una parte, Platón en el primer escrito o tratado sobre epistemología de la historia de la filosofía occidental lo utiliza para explicar en qué consistía el método mayéutico de Sócrates:

Sóc. — Tal es, ciertamente, la tarea de las parteras, y, sin embargo, es menor que la mía. Pues no es propio de las mujeres parir unas veces

seres imaginarios y otras veces seres verdaderos, lo cual no sería fácil de distinguir. Si así fuera, la obra más importante y bella de las parteras sería *discernir* lo verdadero de lo que no lo es. ¿No crees tú?

Teet. — Sí, eso pienso yo.

Sóc. — Mi arte de partear tiene las mismas características que el de ellas, pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres y no a las mujeres, y examina las almas de los que dan a luz, pero no sus cuerpos (Platón, 2014 [*Taet.*], 150a-b [la cursiva es propia]).

Así, pues, la crítica es entendida como aquella habilidad para distinguir lo verdadero de lo falso, entre esas creencias que tienen mayor validez científicas (Gutiérrez-Pozo, 2023). Algo similar indica con un clásico ejemplo el filósofo indio de la escuela *advaita vedānta* Śaṅkara: “Además, si la cuerda aparece como una serpiente no es necesaria ninguna causa para explicar la ilusión, solo la ignorancia” (Anónimo, 1998, *Māṅḍ. kār.* § 9, com. Śaṅ.), metáfora también usada por Nāgārjuna (2011 [*MK*]). El término vinculado, ‘*vikalpa*’, se utilizaba, pues, en la tradición india para referirse a la distinción de percepciones (Monier-Williams, 1960, voz वकिल्प). Así lo explica Arnau (2011): “Merece la pena detenemos en el término *vikalpa*, de la raíz *kṛp*: “discernir”, “separar”, “duda”, “incertidumbre”, “alternativa”, “error”, “distinción”. Es la raíz indoeuropea de “cortar”, “separar”; muy ligada a la idea de pensar como facultad de distinguir” (p. 73, nota 29). Este tipo de actitudes escépticas y analíticas para diferenciar lo real de lo ilusorio, como lo indica Arnau (2008), es propio de los filósofos vitandines (en los cuales incluye a los dos mencionados): filósofos que con “argumentación negativa” buscaban refutar creencias engañosas o ilusorias para así alcanzar la liberación del sufrimiento (*nirvāṇa/duḥkha*).

Bien sea como en el caso griego, donde se distinguen conceptos, definiciones y enunciados falsos de los verdaderos; o bien, en el indio, donde se distinguen percepciones falsas de las verosímiles, *la crítica consiste en diferenciar lo que es real de lo que no lo es*. Criticar, en el sentido original de la palabra, consistía en analizar las partes de un discurso o una percepción/representación para reconocer si es falso/a o no.

En consonancia con ello, Sexto Empírico también ofrece elementos acerca del razonar críticamente; naturalmente, vinculado al escepticismo. Así lo define:

El escepticismo es la capacidad de establecer antítesis en los fenómenos y en las consideraciones teóricas, según cualquiera de los tropos; gracias a la cual nos encaminamos —en virtud de la equivalencia entre las cosas y proposiciones contrapuestas— primero hacia la suspensión del juicio y después hacia la ataraxia (Sexto Empírico, 1996 [*PH*], IV, 8).



Si bien es cierto que el escepticismo radical conduce a la suspensión del juicio (y, en ese sentido, dista de la finalidad del modelo cientificista), el elemento ético y pragmático de esta teoría a veces es relegado a un segundo plano. No obstante, para dicha escuela es fundamental el análisis de juicios para contraponerlos y así evitar sufrir innecesariamente por las múltiples creencias que turban el espíritu:

Ciertamente no pensamos que el escéptico este inmune por completo a la turbación, sino que reconocemos que se turba con las necesidades; pues estamos de acuerdo en que también el experimenta a veces frío, igual que sed y otras cosas por el estilo. Pero incluso en esas cosas la gente corriente se atormenta por partida doble: por sus sufrimientos y -no menos- por el hecho de creer que esas situaciones son objetivamente malas; mientras que el escéptico, al evitar pensar que cada una de esas cosas es objetivamente mala, incluso en ellas se maneja con más mesura. Por eso, desde luego, decimos que el objetivo del escéptico es la serenidad de espíritu en las cosas que dependen de la opinión de uno y el control del sufrimiento en lo que se padece por necesidad (*PH*, XII, 29-30).



Por otro lado, las creencias cuando tienen sustento y son confiables, como lo expone Gutiérrez-Pozo (2023), no solo fundamentan el saber desde el método por descubrimiento a la hora de emitir juicios, sino que son requeridas a la hora de hacer la crítica. Ahora bien, dicho término poco se usaba en la tradición. Realmente cobra forma y fama por la obra del filósofo alemán Immanuel Kant, conocido por cimentar su sistema de pensamiento en el “criticismo”. Kant nos aclara cómo concibe la crítica así:

La crítica de la razón conduce pues, en último término, necesariamente a la ciencia; en cambio, el uso del dogmático de ella sin crítica [conduce] a afirmaciones sin fundamento, a las que pueden oponérseles [otras] igualmente verosímiles, y, por tanto, conduce al escepticismo (Kant, 2011 [*KrV*], B 23).

De este modo, en un contexto en el que la ciencia y la filosofía estaban en crisis por la proliferación de discursos pseudocientíficos y anticientíficos, la crítica aparece aquí como un método por el cual es posible estudiar la razón —hoy diríamos *el pensamiento mismo*— para indagar cuáles son sus límites y, desde allí, intentar regularla (hoy, en el campo de la didáctica, a eso lo llamaríamos “metacognición”).

Ahora bien, en el campo práctico Kant brinda un segundo elemento para la crítica: además de la reflexividad del pensamiento —es decir, que la razón se estudie a sí misma—, un elemento fundamental para hablar de un “espíritu crítico” es la autonomía. Ante una pregunta que se le hizo acerca de qué significaba ser ilustrado, Kant (2013 [*WA*]) decidió responder deliberadamente:

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía del de algún otro. Sapere aude! ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración (Ak., VIII, 35).

Visto así, un pensador crítico debe ser autónomo en su pensar y actuar. Ello no solo implica que debe actuar conforme a los criterios que le dicte su razón, sino que también debe ser consciente de que dicha libertad lo responsabiliza dichas elecciones y, por lo mismo, no puede excusarse en terceros a la hora de responder por ellas...

En este orden de ideas, solo retomando estos cinco autores se puede concluir que:

- *Primero*, que el pensamiento crítico está fuertemente vinculado con el análisis lógico y las inferencias (hoy diríamos, especialmente, con la argumentación); es decir, *que de una idea sí se siga otra* (Frege, 2016).
- *Segundo*, que la crítica consiste en distinguir las percepciones y juicios que son reales y verdaderos de los que no lo son (Aristóteles, 2011[DA]; Capelleti, ed., 1996).
- *Tercero*, el pensamiento crítico implica la reflexión constante de la razón sobre sí misma para (auto)regularla y así evitar caer en confusiones o falacias (Kant, 2011 [KrV]).
- *Cuarto*, pensar críticamente está vinculado con la duda y el análisis negativo de las propias creencias para así poder llevar una vida serena y evitar cometer errores en la toma de decisiones por tener opiniones erradas (Sexto Empírico, 1996 [PH]).
- *Y cuarto*, que el pensador crítico debe ser autónomo y libre. Por lo mismo, debe ser capaz de reconocer desde sí los criterios de pensamiento y acción para interactuar con el mundo que le rodea y, en ese orden de ideas, debe responsabilizarse por ellos sin excusarse en terceros.

Incidencia filosófica en el modelo cognitivo-emotivo

Si bien, como se mostró en el modelo anterior, los orígenes del concepto 'pensamiento crítico' devienen de la filosofía desde la Antigüedad, y con



Kant se acentúa el juicio para la criticidad, es solo hasta inicios del siglo XX que Dewey (1989) empieza a hablar de ‘pensamiento reflexivo’; un término más cercano al actual y con el que, posteriormente, autores como Sternberg (1986), Ennis (1985, 1987, 1994 y 1996), Facione (1990); Facione y Facione (1996a y 1996b), Fisher y Scriven (1997), Bailin *et al.* (1999), entre otros, fundamentan sus estudios en torno al ‘pensamiento crítico’. Las teorías sobre este concepto se apoyan, además de la filosofía, en los aportes de la neurofisiología y la psicología.

Así, en la segunda mitad del siglo XX el término ‘pensamiento crítico’ resultó más prolífero en la literatura y se empezaron a consolidar dos modelos cognitivos en los que diferentes autores concurren, en gran parte, de sus definiciones: *modelo cognitivo-emotivo* y *modelo cognitivo-cientificista*. Los teóricos de ambos modelos convergieron al prestar mayor atención en sus constructos teóricos al desarrollo de habilidades de pensamiento de nivel superior (Paul y Elder, 2003). No obstante, algunos de ellos trabajan el pensamiento crítico en torno a las habilidades de pensamiento científico (Ennis y Wier, 1985).

Al hacer la revisión de las apuestas conceptuales de diferentes autores se puede observar que los estudios de Facione (1990 y 1992), Perkins *et al.* (1993), Tishman *et al.* (1994), Facione y Facione (1996a y 1996b), Lipman (1998), Paul y Elder (2003 y 2005), Tamayo *et al.* (2014 y 2015), Shannon y Allen (2001), Hernández (2019) y Nickerson (1994) coinciden en dar prioridad a la racionalidad y relacionan esta con los procesos cognitivos. En especial, se enfocan en el desarrollo de habilidades de pensamiento en nivel superior y en las disposiciones para la resolución de problemas.

Aun cuando algunos teóricos sean más cercanos en sus fundamentos epistémicos que otros, en el modelo cognitivo-emotivo se puede observar la prelación que se otorga al desarrollo de habilidades para la lógica, la argumentación, la suspensión del juicio, la reflexión, el análisis, la evaluación, la creatividad, el autocontrol, la regulación emocional, la reflexión metacognitiva, la toma de decisiones estratégicas y el planteamiento de solución a los de problemas.

Esta apuesta conceptual que propende por el desarrollo de habilidades de pensamiento (Facione, 1990; Paul y Elder, 2003) llevó a más de cuarenta y seis expertos a discutir entre 1988 y 1989 en torno a alcanzar un consenso sobre el pensamiento crítico. En este espacio se determinaron seis habilidades por asentimiento conjunto, que se presentaron en los resultados publicados en el Informe Delphi en 1990; entre ellas: *interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y el autocontrol* (Facione, 1990).

Por eso, en concordancia con dichos resultados se diseñó el *California Critical Thinking Skills Test* en aras de evaluar el desarrollo de estas. Sin embargo, en análisis posteriores se vincularon otras habilidades como la creatividad y la reflexión, recuperando la lógica y el juicio racional (Lipman, 1998) y contextualizando el ejercicio de la criticidad para resolver problemas (Nickerson, 1994; Tamayo *et al.*, 2015). Ahora bien, al analizar las estructuraciones teóricas de estos autores se observa cómo, en su mayoría, estos han tomado como referencia para fundamentar los orígenes de sus teorías los aportes de la filosofía de Kant (2004 [KA] y 2011 [KrV]); en especial, lo expuesto en torno al entendimiento, el conocimiento y el juicio o discernimiento.

La emisión de juicios en un pensador crítico debe ser de orden racional y basada en el conocimiento. Así lo asumen los diversos autores que comparten estos lineamientos conceptuales. Se retoman, desde la filosofía kantiana, elementos de la concepción presentada por el filósofo alemán en torno a la racionalidad para dar sustento a las habilidades lógicas y de argumentación y, a su vez, se distancian de la asunción de principios constitutivos *a priori* atribuidos a la facultad de conocer que intermedia entre el entendimiento y la razón misma.

El juicio reflexivo o crítico es un indicio de la autonomía propuesta por Kant. Se trata de una autonomía que otorga un papel esencial a la libertad para la toma de decisiones a la hora de dar solución a los problemas, como lo exponen Nickerson (1994) y Tamayo *et al.* (2015). Visto así, un pensador crítico, para los nueve autores que se clasifican en este modelo, está en capacidad de emitir juicios basados en el conocimiento que posee; proceso que hace de manera libre y autónoma, ya que tiene las razones que soportan la emisión del juicio, la valoración de este y la decisión asumida.

Partiendo de los planteamientos de Kant, así como de los estudios sobre la naturaleza del juicio crítico que realiza Evans (2008) y diversos aportes de las ciencias cognitivas —en especial, de la psicología cognitiva— los autores del modelo cognitivo-emotivo definen el concepto ‘pensamiento crítico’ y brindan herramientas para que los maestros trabajen en el aula en torno al desarrollo de habilidades de pensamiento de nivel superior. Así, la libertad, la conciencia racional y el querer son elementos esenciales, no solo para la teoría del juicio kantiana, sino también para este modelo. Sin embargo, aunque en los inicios para estos teóricos la racionalidad pura y la lógica llegaron a ser elementos constitutivos de gran parte de las teorías que soportan el modelo, posteriormente algunos de ellos empezaron a tomar aportes de Dewey (1989), Adorno (1920) y



Hume (1986 y 2012) para comprender la razón, ya no como facultad imperante y trascendental, sino como un medio esencial para la resolución de problemas, sin descuidar el papel que cumplen la experiencia como flujo constante para la vida misma (Dewey, 1948; Locke, 1999). Las emociones y los sentimientos en este proceso (Hume, 2012) y el rol del lenguaje para una propuesta desde la racionalidad comunicativa (Habermas, 1987a y 1987b) son determinantes. Se trata de una racionalidad que posibilita los criterios en la emisión de juicios de valor y que vincula elementos del diálogo y de la lógica crítica, así como de la abducción como una propuesta para la construcción del conocimiento (Peirce, 1992 y 1998), tal y como lo hace Lipman (1998). Otros tantos vinculan en sus teorías elementos de la argumentación dialéctica (Hegel, 2010 [PdG]) y del escepticismo (Descartes, 2014 [Med.]; Dewey, 1989), así como elementos de la teoría crítica de Horkheimer y Adorno (1998); además de la historicidad crítica, conciencia y el contexto histórico trabajado por Marx (2014) en su materialismo.

Así, la incidencia de diversas corrientes filosóficas en este modelo determina la asunción de las posturas teóricas que han adoptado cada uno de los autores en cuestión y brindan los sustentos para el engranaje conceptual que sostienen a la cognición y las emociones como elementos constituyentes para la resolución de problemas. Sin embargo, el modelo en sí mismo se queda corto ante las demandas del mundo actual, puesto que solo unos pocos de estos teóricos realizan una apuesta que vinculen a la acción y a la interacción social en el desarrollo de las habilidades y disposiciones. Pese a ello, es importante resaltar que autores como Lipman (1998), Nickerson (1994), Tamayo *et al.* (2015) y Hernández (2019) lo enuncian, aun cuando no le den un énfasis mayor y, en ocasiones, asumen como iguales ‘acción’ y ‘toma de decisiones’. En definitiva, algo que se destaca en este modelo es que los diferentes autores se quedan en una definición de ‘pensamiento crítico’ enfocado en el sujeto y los procesos cognitivos (racionales y emotivos) que sustentan las razones para emitir juicios y evaluar alternativas para dar solución a problemas. No se tienen en cuenta elementos que vinculen los estados mentales colectivos y tampoco la práctica social para actuar y transformar el mundo en el que habitan.

Incidencia de la filosofía en el modelo cognitivo-cientificista

Ahora bien, otro modelo que ha sido influido por el modelo lógico-racional —en especial, en los supuestos teóricos que lo fundamentan— es el

modelo cognitivo-cientificista. Para 1882 el *U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences* inició una serie de cuatro investigaciones en torno al pensamiento crítico de miembros de la armada. En 2009, Susan Fisher y su equipo de colaboradores dieron cuenta de un modelo cuyo constructo estaba como base *la racionalidad analítica*. A partir de los aportes del conocimiento construido en las ciencias cognitivas desde la neurociencias y la psicología, Fisher *et al.* (2009) presentaron los resultados de estas investigaciones en las que se diseñaron y validaron tests para medir los procesos cognitivos. Tomando aportes de diferentes filósofos y teóricos de la educación, construyeron un modelo que diera cuenta de habilidades de pensamiento como clasificaciones, categorizaciones, formulación de hipótesis, juicios y razonamientos que el pensador crítico debe llevar a cabo cuando se enfrenta a la resolución de problemas.

La visión científicista de Fisher *et al.* (2009) es muy cercana a la de Ennis (1962 y 1985), McPeck (2017) y a la de Caravita y Hallden (1994), quienes también realizan una apuesta hacia la búsqueda de la verdad y en sus teorías se conciben una postura de ciencia desde una perspectiva falsacionista, como dice la propia Fisher. Con ello, se deja ver la incidencia, no solo de Kuhn (2004), sino de Peirce (1992) y Popper en torno a la concepción de ciencia y la construcción del conocimiento, ya no desde el verificacionismo, sino desde el falsacionismo (Popper, 1967, 1997a, 1977b). Los problemas, la capacidad racional y creativa para resolverlos, así como las habilidades del pensamiento científico son elementos esenciales para este modelo. En términos de Gutiérrez-Pozo (2023), ser creativo es ser crítico a la hora de discernir sobre las creencias que sustentan el saber que se posee. Así, la racionalidad propuesta por Kant (2004 [KU] y 2011 [KrV]) y la duda y el análisis de Sexto Empírico (1996 [PH]) entran en escena; en especial, para hacer uso frente al dogmatismo, desde el escepticismo, a la hora de refutar y falsar supuestos que no tienen un fundamento claro y confiable. El dogmatismo no es aceptable en la ciencia, como tampoco lo puede ser en el pensamiento crítico.

Por otra parte, Kurfiss (1988), Alec Fisher (2001), Fisher y Scriven (1997), Halpern (2003) y Otto Kruse (2017) también trabajan el pensamiento crítico desde el desarrollo de habilidades cognitivas del pensamiento científico, vinculando —como los dos autores mencionados— la racionalidad, la lógica (desde una concepción formal) y la dialéctica desde los aportes de la teoría platónica y hegeliana. Al igual que en el modelo anterior, estos autores retoman los aportes de la teoría marxista sobre el materialismo histórico; en especial, asumen la conciencia histórica para leer los problemas en contexto. No obstante, dan prelación a las



habilidades que pueden ser medibles, como lo propone Halpern (1998 y 2006) en su test; modelo en el cual se puede medir el desarrollo de cinco habilidades específicas: 1) razonamiento verbal; 2) formulación de hipótesis; 3) análisis de argumentos; 4) toma de decisiones; y 5) probabilidad e incertidumbre y solución de problemas. En este modelo la apuesta es verificacionista y se trabajan elementos de la predicción, lo que permite evidenciar elementos de la filosofía analítica; en especial, de la filosofía del positivismo lógico, en su concepción de ciencia (Ayer, 1961). Por lo cual, autores como Frege (2016), Ayer (1991), Russell (1966) y, por supuesto, los primeros aportes de Wittgenstein (2009b) en su *Tractatus*, para quien el lenguaje y la lógica delimitaba el pensamiento y al mundo.

Incidencia de la filosofía en el modelo sociopragmático

233



Por otra parte, retomando algunos de los aportes expuestos por los teóricos del modelo cognitivo-emotivo, aparece un grupo de estudiosos que conciben nuevos elementos para entender el pensamiento crítico desde una perspectiva sociopragmática. En este modelo se vinculan seis elementos: 1) pensamiento (procesos cognitivos), 2) mente (creencias, intencionalidad y conciencia [individuales y colectivas]), 3) lenguaje (procesos comunicativos y condición de posibilidad de la realidad social), 4) emociones, 5) conocimiento y 6) acción; todo ello visto en interrelaciones y como condiciones de posibilidad para la interacción del pensador crítico en el mundo social. La capacidad crítica en esta perspectiva pragmática debe asumirse en todas las situaciones y dimensiones de la vida, pero en especial ante el conocimiento y la cultura, puesto que ser crítico es esencial a la hora de resolver los problemas que aparecen en un contexto determinado (Saharrea, 2022).

Ahora bien, quizás sea Ennis (1962) el primero en vincular la pragmática en los procesos del pensar crítico al exponer tres dimensiones de este tipo de pensamiento: *lógica, criterios y pragmática*. Sin embargo, estas dimensiones se agotan en la emisión de juicios críticos. En realidad, la pragmática se enuncia, pero no se desarrolla en relación con la acción y con la experiencia social, como sí lo llegan a sugerir los teóricos que realizan sus apuestas por un pensamiento crítico en el que el desarrollo de las habilidades cognitivas se evidencia en las acciones realizadas por un pensador crítico en el mundo social².

En revisiones y análisis de teorías de autores como Freire (1965), Moore *et al.* (1985), Brookfield (1987), Ennis *et al.* (1987 y 1994), Dewey

(1989), Moore y Parker (1991), Kurland (1995), Bailin *et al.* (1999), Bailin (2002), Aguilar (2000), Haidt (2001), Boisvert (2004), Rojas (2006), Montoya (2007), Martín y Barrientos (2009), McLaren (2012), Morales (2012), Valenzuela y Saíz (2010), Nieto y Saíz (2011), Nieto y Valenzuela (2013), Rodríguez (2018) y otros más se observa un énfasis en la dimensión pragmática del pensamiento crítico; entendida esta en la coherencia que se presenta entre el pensar, sentir, decir y actuar.

Elementos como los expuestos en el modelo cognitivo-emotivo continúan vigentes, pero se da prelación al componente pragmático y a la experiencia libre y reflexiva en el ámbito social. Razón por la cual, además de los filósofos anteriormente citados que dan sustento al modelo anterior, también se observa la incidencia de autores de la filosofía analítica, la filosofía moral y la filosofía política, tanto clásicos como contemporáneos.

En los aportes en torno al lenguaje, se halla la incidencia de Platón, quien desde sus concepciones del lenguaje (1987 [*Crát.*]) y en torno al conocimiento (2014 [*Taet.*]) resulta ser un constructo fundamental, así como lo es Russell (1966 y 1983) en lo que concierne a las cuestiones lógicas y al conocimiento. Para los autores que constituyen este modelo, el lenguaje ocupa un lugar central en la estructura de sus concepciones en torno al pensamiento crítico, pero no solo como capacidad lingüística y como habilidad argumentativa, desde sus componentes sintácticos y semánticos, sino de su dimensión pragmática, ya que con los discursos intencionales y su análisis es posible iniciar procesos de transformación social; razón por la cual, la filosofía de Habermas (1987a y 1987b), Austin (1962), Searle (1969, 1998 y 2010), Peirce (1992 y 1998) y Wittgenstein (2009a) aportan en gran parte de los referentes del modelo, dado que no solo permiten enlazar un puente entre lenguaje, mente y acción en el mundo social, sino ver la racionalidad discursiva desde una óptica más práctica.

También es importante destacar que en relación con la acción se vinculan conceptos que se corresponden con las razones para actuar, emitir juicios y tomar decisiones; por ello, los aportes de Kant (2004 [*KU*], 2005 [*KpV*] y 2011 [*KrV*]) para la racionalidad, la libertad, el juicio y la autonomía vuelven a ser esenciales. A su vez, en relación con los aportes de Searle (2001), Hume (1986) y Kellner *et al.* (2008) permiten entender esta racionalidad como una construcción que realizan los sujetos en la interacción social a través del uso del lenguaje. De igual forma, en esta perspectiva sociopragmática se buscan puntos intermedios entre la razón y las emociones a la hora de sustentar las razones para actuar, vinculando los estados mentales como elementos importantes para las decisiones y



acciones individuales y colectivas en los que las creencias, la intencionalidad y la conciencia (Ospina *et al.*, 2022).

Por otra parte, las creencias se sustentan no solo en el conocimiento científico, sino en el conocimiento ético y político a la hora de decidir y actuar críticamente. Como lo expone Kurland (1995), el conocimiento, las normas, valores y principios resultan ser constituyentes para el fundamento de la acción (Parsons, 1937) en el pensamiento crítico. Así, se evidencia la influencia del pensamiento de autores como Nussbaum (2005 y 2010), Lipman (1998), el Sócrates platónico (Platón, 2014), con sus aportes desde la mayéutica; Hegel (2010 [*PdG*] y 2017 [*Enz.*]), desde su propuesta dialéctica; Habermas (1985), con su conciencia moral y la acción comunicativa; y Marx (1984), quienes brindan herramientas en torno a la conciencia histórica para lo que algunos de estos autores han planteado en torno a la ciudadanía que debe ejercer todo pensador crítico. Herramientas útiles a la hora de asumir un pensamiento reflexivo (consciente y autoconsciente) y ser escépticos, como lo proponen Dewey (1989) y Sexto Empírico (1996; 1997), para llegar a la emancipación (Adorno, 1998; McLaren, 2012; Freire, 1965).

En relación con las reflexiones sobre la criticidad emancipadora —y, en especial, en la transformación social a la que debe comprometerse el pensador crítico— McLaren (2012) es, quizás, uno de los teóricos más relevantes, quien junto con Freire (1965) se enfocan en los problemas a los que se enfrenta el pensador crítico. En la teoría de McLaren se enfatiza en la libertad y en la acción liberadora para el cambio social. Este pensador se apoya en diferentes filósofos y sociólogos, pensadores como Nietzsche (2002, 2006 y 2012), Marx (1984), Hegel (2010 [*PdG*]), Kant (2011 [*KrV*]), entre otros, y centra su propuesta en la relación y coherencia entre pensamiento y acción, para lo cual se apoya en la teoría general de la acción propuesta por Parsons (1937).

La criticidad —entendida en esa coherencia entre *lenguaje, pensamiento y acción* que vincula los estados de la mente, las emociones y la historicidad— toma al conocimiento como eje central para las creencias con sustento científico, dado que dichas creencias están a la base, junto con las normas, valores y principios éticos de la toma de decisiones y la realización de acciones en el mundo social y para el cambio. Por lo cual, el pensamiento histórico y creativo, al igual que las normas para hacer lo explícito en el mundo social, como lo propone Brandom (1994) son elementos centrales; máxime si se tiene en cuenta que las decisiones y acciones deben ser estratégicas para un cambio real en el mundo social. De este modo, el desarrollo de habilidades de nivel superior como la ar-

gumentación, vinculada a procesos lógicos y dialécticos; el análisis crítico del discurso; la metacognición; en especial, para el manejo de las emociones (Davidson, 1976, 1980) y para la reflexión en torno a los procesos de regulación antes de las acciones y las capacidades para la resolución de problemas son constituyentes de esta propuesta.

Así pues, en esta concepción de criticidad no se asumen posturas radicales de las corrientes filosóficas, sino que se retoman elementos de diversas corrientes de la filosofía (analítica, hermenéutica y fenomenológica) que permitan sustentar por qué el pensamiento crítico se desarrolla en la interacción lingüístico-social y se evidencia en la acción misma. En términos de Agüero (2022), “la naturaleza conceptual del contenido de nuestros pensamientos y actos lo que hace posible la racionalidad crítica” (p. 96). Los autores, en su mayoría, coinciden al entender esta última no solo como el movimiento corporal, sino como actos de habla, como discursos y acciones liberadoras que inciden en la transformación social a través de la resolución de problemas que afronta un pensador crítico en el ejercicio de su autonomía y libertad.

Quizás por ello se puede inferir que este es el modelo que mejor vincula los constituyentes de los modelos anteriores, sustentando sus aportes desde la filosofía y las ciencias cognitivas, dando prelación a la acción social para la transformación y, aunque no se tienen aún instrumentos de medición —como sí ocurre con los modelos cognitivo-emotivo y cognitivo-cientificista—, dada su complejidad, el modelo sociopragmático puede llegar a aportar diversos elementos a la hora de pensar en formar seres críticos capaces de responder a los desafíos e incertidumbres de este mundo cambiante.

Constituyentes comunes en los cuatro modelos de pensamiento crítico

Una vez revisados y clasificados los teóricos que hacen parte de estos cuatro modelos se puede observar que existen algunos constituyentes transversales a los modelos hallados. Es importante destacar que si bien algunos de ellos prevalecen bajo el mismo término, las acepciones varían de acuerdo con los significados y funcionalidades que se les atribuyen.

Un ejemplo de ello es, precisamente, el concepto ‘racionalidad’. El cual, si bien está presente en cada uno de los autores, se asume de manera especial en los modelos cognitivo-emotivo y sociopragmático, así como en algunos teóricos del modelo cognitivo-cientificista; ya que esta no es



concebida como una facultad acabada, ni se le otorgan las funciones de juez, como factor determinante en la toma de decisiones y acciones, tal y como se pretende en el modelo lógico-racional.

La racionalidad, en los tres modelos restantes, en especial en los modelos cognitivo-emotivo y sociopragmático, no es una facultad natural; por el contrario, se desarrolla y ese desarrollo se presenta en relación con habilidades de pensamiento, es decir, se logra en una ejercitación permanente y consciente, y se evidencia en la elucidación, el análisis, la reflexión, el juicio, la toma de decisiones y, para el caso del último modelo, en la acción.

En este sentido, aun cuando, en los constructos teóricos no haya unificación semántica a lo que el término convoca y varíe la funcionalidad que se le atribuye, así como su origen (para algunos autores se asume como facultad, para otros como disposición y otros tantos la asumen como capacidad) no queda duda que ser racional es un atributo del pensador crítico y, en su mayoría, dicha racionalidad es asumida en relación con capacidades para argumentar, capacidades lógicas y con la emisión de juicios.

Otro elemento común en los cuatro modelos es, precisamente, el juicio. Este es sustentado desde diferentes factores (conocimiento, creencias, proposiciones lógicas, cuestiones axiológicas y normativas, etc.); no obstante, sin importar la acepción que se asuma, el juicio resulta ser un elemento constitutivo del pensamiento crítico. Un ser que piense críticamente está en condiciones de emitir juicios de valor, no solo sobre discursos y razones para decidir y actuar (modelo sociopragmático), sino sobre los discursos y acciones de otros agentes sociales.

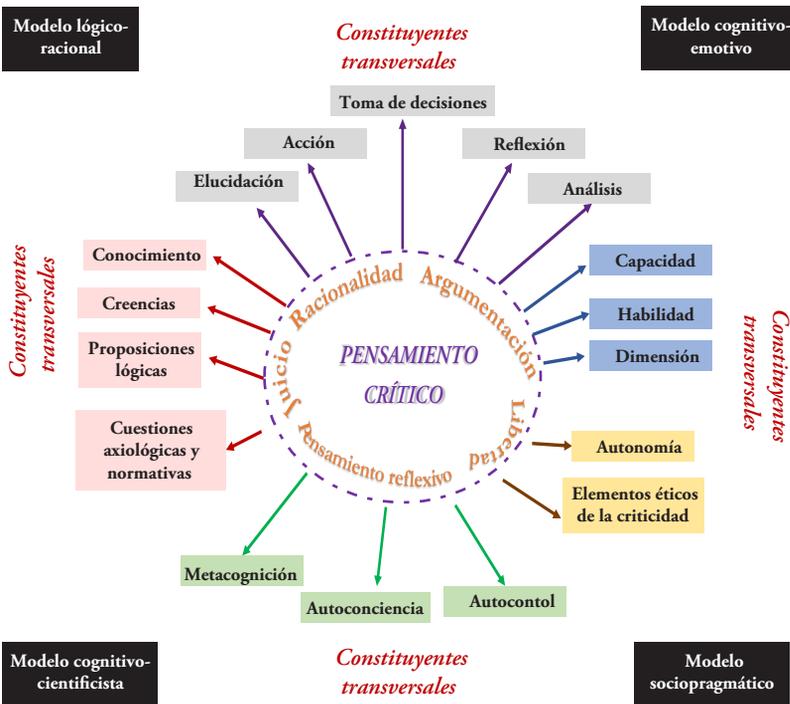
De igual forma, argumentar es otro constituyente esencial en estas teorías. Si bien algunos estudiosos la enuncian como habilidad, otros tantos como capacidad y unos pocos como dimensión del pensamiento crítico, la argumentación está presente en cada teoría estudiada. No solo es un elemento esencial para alcanzar la anhelada autonomía, a través de la asunción de juicios y posturas propias, sino a la hora de dilucidar y evidenciar falacias en los discursos de otros. Valga aclarar que en los cuatro modelos la argumentación resulta esencial para la discusión, la interacción social y en la solución de problemas; aun cuando en algunos de los modelos aquí caracterizados se aborde en relación con las cuestiones lógicas, procesos dialógicos o desde ejercicios dialécticos.

Así mismo, el pensamiento reflexivo está latente en las construcciones teóricas que sustentan estos modelos. Aunque algunos autores refieren directamente a este, otros lo ponen de manifiesto en sus discursos

cuando hacen alusión a la autoconciencia, el autocontrol o bajo el concepto ‘metacognición’. El concepto ‘reflexión’ está presente, con los anteriormente expuestos, cada vez que se enfrenta al pensador crítico a la resolución de problemas (lógicos, epistémicos, científicos, sociales, etc.), para dar respuesta a los requerimientos que el contexto social le demanda.

Por último y, no menos importante, está la libertad, que en la mayoría de los autores está presente en relación con la autonomía, vinculando allí elementos éticos a la criticidad. En los cuatro modelos el pensamiento crítico da cuenta de la libertad y para el modelo socioprágmatco es el fundamento para la emancipación y la transformación social (ver figura 5).

Figura 5
Integración general de los cinco modelos de pensamiento crítico



Fuente: elaboración propia.



Conclusiones

Pensar el mundo, los asuntos fundamentales de la existencia y las cuestiones sociales es algo que atañe al ser humano, dada su naturaleza y capacidad de indagación y asombro. Sin embargo, este pensamiento no se puede reducir a procesos determinados por las funciones meramente biológicas, ni a aquellos que se hallan anclados a las tradiciones socioculturales, ya que estas dos condiciones del pensar no llegan a ser suficientes para dar respuesta a los retos que se imponen en un mundo en el que la información y desinformación abundan; por ello, en el siglo XX aparece un interés particular, en el campo de las ciencias de la educación, por formar seres críticos, capaces de resolver los problemas que trae consigo el devenir social. No obstante, aunque el término ‘pensamiento crítico’ aparece en el siglo XX, este tuvo su génesis en las teorías de la racionalidad y el pensamiento reflexivo trabajadas desde la filosofía. Es precisamente esta que, por su misma naturaleza, demanda en su acción (*el filosofar*) elementos como la indagación, la lógica, la ética, el análisis, la reflexión, la racionalidad y la claridad conceptual en la construcción del conocimiento, entre otros elementos requeridos para la criticidad.

Desde la Antigüedad, como se intentó mostrar en este artículo, diversos filósofos han manifestado su preocupación por formar seres críticos, con capacidad para responder ante los desafíos y problemáticas de su entorno; seres virtuosos, quienes en sus pensamientos y acciones dieran cuenta de su conocimiento, sus formas entender, explicar y vivir en el mundo (Platón, 2014 [*Taet.*]). Como bien lo expuso Wittgenstein (2009a; 2009b), la filosofía cumple la función elucidatoria y en esa búsqueda de claridad para dar cuenta de un conocimiento confiable y para solucionar los problemas que atañen al ser humano, procesos en los cuales la criticidad está latente. En este sentido, *el pensamiento crítico no es una cuestión de modas, sino una necesidad que ha estado latente en cada época a lo largo de la historia.*

Puede concluirse, entonces, que si bien el término ‘pensamiento crítico’ es un constructo que en su base tiene fundamentos actuales que brindan las ciencias cognitivas y es usado con mayor énfasis en los discursos reflexivos en torno al propósito y requerimientos de la educación (pedagogía y didáctica), resulta innegable la incidencia que han tenido diferentes corrientes de la filosofía en la estructuración del mismo y en los constituyentes que los diferentes autores exponen en sus teorías, tal y como se ha intentado mostrar hasta ahora.

Se espera que de esta manera tanto docentes —de las diferentes ciencias y artes en general— así como también filósofos puedan generar reflexiones acerca de los fuertes compromisos teóricos y didácticos que este concepto tiene y cómo eventualmente podría desarrollarse en las aulas una forma crítica de pensar, vivir y sentir en el mundo.

Notas

- 1 En la traducción de Boeri y Salles (eds.) (2014) se traduce por ‘discurso’. Teniendo en cuenta la polisemia del término y el vínculo que los estoicos tienen tanto con la lógica como con la dialéctica y la retórica, el análisis del pensamiento parece no solo reducirse a los razonamientos, sino también a los discursos en general.
- 2 Los primeros estudios de Ennis no dejan ver de manera clara el papel de la interacción social y la acción en sus concepciones sobre pensamiento crítico. Por ello, estos primeros aportes han sido mayormente usados en el diseño de test que miden habilidades de pensamiento científico. Sin embargo, Ennis *et al.* (1987) y estudios posteriores sí permiten ver el énfasis sociopragmático que le da a su modelo.

240



Apoyos y soporte financiero de la investigación

Entidad: Universidad Autónoma de Manizales

País: Colombia

Ciudad: Manizales

Proyecto subvencionado: Co-critic.ar

Código de proyecto: 746-113

Bibliografía

ADORNO, Theodor

1998 *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, L.S.

AGUILAR, Marisol

2000 Creatividad, pensamiento crítico y valores: una mirada diferente en la educación. *Magistralis*, 18, 115-127. <https://bit.ly/3NKDIkT>

AGÜERO, Gustavo

2022 Lenguaje, institución y persona. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, 91-111. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.03>

ANÓNIMO

1998 [*Māṇḍ. Up.*] *Conciencia y Realidad. Estudio sobre la metafísica advaita con la Māṇḍūkya Upaniṣad, las Kārikā de Gauḍapāda y comentarios de Saṅkara* (ed. y trad. Consuelo Martín Díaz). Trotta.

ARISTÓTELES

2011 [DA] *Acerca del alma* (trad. M. Candel Sanmartín). (ed.), & T. Calvo Martínez (Trans.), *Obra completa I*. Gredos, Biblioteca de Grandes Pensadores.

- ARNAU, Juan
2008 *El arte de probar: ironía y lógica en la India antigua*. Fondo de Cultura Económica.
- ARNAU, Juan
2011 Introducción. En NĀGĀRJUNA. [MK] *Fundamentos de la vía media* (pp. 11-45). Siruela.
- AUSTIN, John
1962 *How to do things with words?* Oxford University Press.
- AYER, Alfred
1961 *El positivismo lógico*. Fondo de Cultura Económica.
- BAILIN, Sharon
2002 Critical Thinking and Science Education. En Gilbert, J., *Science Education*. Editorial Matter and selection.
- BAILIN, Sharon, CASE, Roland, COOMBS, Jerrold & DANIELS, Leroi
1999 Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 269-283. <https://doi.org/10.1080/002202799183124>
- BOERI, Marcelo & SALLES, Ricardo (eds.)
2014 *Los filósofos estoicos: ontología, lógica, física y ética*. Academia.
- BOISVERT, Jacques
2004 *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- BRANDOM, Robert
1994) *Making it explicit: reasoning, representing, and discursive commitment*. Harvard University Press.
- BROOKFIELD, Stephen
1987 *Developing critical thinking: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Jossey-Bass.
- CAPELETTI, Ángel J. (ed.)
1996 *Los estoicos antiguos*. Gredos.
- CARAVITA, Silvia & HALLDEN, Ola
1994 Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 89-111. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90020-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90020-5)
- DAVIDSON, Donald
1976 Hume's Cognitive Theory of Pride. En *Essays on Actions and Events* (pp. 277-290). Oxford Clarendon Press.
- DAVIDSON, Donald
1980 A Unified Theory of Thought, Meaning and Action. En *Problems of Rationality* (pp. 151-166). Oxford University Press.
- DESCARTES, René
2014 *Meditaciones acerca de la Filosofía Primera, seguidas de las objeciones y respuestas* (J. A. Díaz, Trans.). Universidad Nacional de Colombia, edición trilingüe.
- DEWEY, John
1948 *La experiencia y la naturaleza*. Fondo de Cultura Económica.
- DEWEY, John.
1989 *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

- EGGERS Lan & JULIÁ, Victoria
1981 *Los filósofos presocráticos*. Gredos.
- ENNIS, Robert & MILLMAN, John
1985 *Cornell Critical Thinking Test, Level X*. Midwest.
- ENNIS, Robert
1962 A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111.
- ENNIS, Robert
1987 A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron y R. J. Sternberg (eds.), *Teaching Thinking Skills* (pp. 9-26). Freeman and Company.
- ENNIS, Robert
1994 *Assesing critical thinking dispositions: Theoretical considerations*. Lecture presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- ENNIS, Robert
1996 *Critical Thinking*. Upper Saddle River. Prentice-Hall.
- EVANS, Jonathan
2008 Dual Processing accounts of reasoning, judgment and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093629>
- FACIONE, Noreen & FACIONE, Peter
1996a Externalizing the critical thinking in clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44, 129-36. [https://doi.org/10.1016/s0029-6554\(06\)80005-9](https://doi.org/10.1016/s0029-6554(06)80005-9)
- FACIONE, Noreen & FACIONE, Peter
1996b Assessment design issues for evaluating critical thinking in nursing. *Holistic Nursing Practitioner*, 10, 41-53. <https://doi.org/10.1097/00004650-199604000-00008>
- FACIONE, Peter
1990 *The California Critical Thinking Skills Test: College level*. The California Academic Press.
- FACIONE, Peter
2011 *Critical thinking: What it is and why it counts*. The California Academic Press.
- FISCHER, Susan, SPIKER, Alan & RIEDEL, Sharon
2009 *Critical thinking training for Army Officers*. U. S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- FISHER, Alec & SCRIVEN, Michael
1997 *Critical thinking: Its definition and assessment*. Point Reyes, CA: Edgepress.
- FISHER, Alec
2001 *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.
- FREGÉ, George
2016 El pensamiento. Una investigación lógica. En *Escritos sobre lógica, semántica y filosofía de las matemáticas* (pp. 321-350). Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- FREIRE, Paulo
1965 *La educación como práctica de la libertad*. Ronzoni, Lilién (Trad.). Siglo XXI Editores.



- FREIRE, Paulo
2005 *Pedagogía del oprimido*. J. Mellado (Trad.). Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ-POZO, Antonio
2023 Aproximación filosófica a la pedagogía paidocéntrica. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 34, 159-179. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.05>
- HABERMAS, Jürgen
1985 *Conciencia moral y acción comunicativa*. Ediciones Península.
- HABERMAS, Jürgen
1987a *Teoría de la acción comunicativa I*. Jiménez Redondo, M. (Trad.). Taurus.
- HABERMAS, Jürgen
1987b *Teoría de la acción comunicativa II*. Jiménez Redondo, M. (Trad.). Taurus.
- HAIDT, Jonathon
2001 The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, 108(4). <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- HALPERN, Diane
1998 Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- HALPERN, Diane
1998 Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- HALPERN, Diane
2003 *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. Lawrence Erlbaum Associates.
- HALPERN, Diane
2006 *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards (2° Report)*. [Unpublished manuscript]. Claremont, CA: Claremont McKenna College.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich
2010 [PdG]. *Fenomenología del espíritu*. Trad. Antonio Gómez Ramos. Edición bilingüe. Abada.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich
2017 [Enz.] *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* (R. Vals Plana, Trans.; edición bi). Abada.
- HERNÁNDEZ, Juan
2019 Pensamiento crítico: Un análisis filosófico del concepto. *Scientia in verba*, 2(supl.), 5-17. <https://bit.ly/42UrEBZ>
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor
1998 *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Sánchez, J. (Trad.). Trotta.
- HUME, David
1986 *A Treatise of Human Nature*. Clarendon Press.
- HUME, David
2012 *Investigaciones sobre el conocimiento humano*. Trad. J. de S. Ortueta. Alianza Editorial.

- KANT, Immanuel
 2004 [KU]. *Crítica sobre el discernimiento*. Roberto Aramayo y Salvador Mas (eds.). Mínimo Tránsito.
- KANT, Immanuel
 2005 [KpV]. *Crítica de la razón práctica*. Trad. Dulce Granja. Edición Bilingüe. Fondo de la Cultura Económica, Biblioteca Immanuel Kant.
- KANT, Immanuel
 2011 [KrV]. *Crítica de la razón pura*. Trad. Mario Caimi. Edición bilingüe. Fondo de Cultura Económica, Biblioteca Immanuel Kant.
- KANT, Immanuel
 2013 [WA]. *¿Qué es la ilustración?* R. R. Aramayo, Trans. Alianza.
- KANT, Immanuel
 2016 *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Rodríguez Aramayo, Trans. Alianza.
- KELLNER, Douglas, LEWIS, Tyson & PIERCE, Clayton
 2008 *On Marcuse: Critique, Liberation, and Reschooling in the Radical Pedagogy of Herbert Marcuse*. Sense Publishers.
- KRUSE, Otto
 2017 *Kritisches Denken und Argumentieren: Eine Einführung für Studierende*. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz mit UVK/Lucius.
- KUHN, Thomas
 2004 *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica
- KURFISS, Joanne
 1988 *Critical thinking: theory, research, practice and possibilities*. ASCHEERIC Higher Education, documento n° 2, 483. <https://bit.ly/3Pt9zaX>
- KURLAND, Daniel
 1995 *Pensamiento Crítico*. Eduketa.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel
 2017 *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes (11th ed.)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- LEWIS, Charlton, SHORT, Charles & FREUND, Wilhelm
 1956 *Latin Dictionary by Lewis & Short, Founded on Andrew's Edition of Freund's Latin Dictionary*. Oxford University Press. <https://bit.ly/3qYdOBh>
- LOCKE, John
 1999 *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Trad. Edmundo O'Gorman. Fondo de Cultura Económica.
- LYDELL, Henry & SCOTT, Robert
 1996 *Greek-English Lexicon*. Oxford University Press. <https://bit.ly/3XqcKm4>
- MARTÍN, Antonio y BARRIENTOS, Óscar
 2009 Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación*, 21(2), 19-44. <https://doi.org/10.14201/7150>
- MARX, Karl
 1984 *Miseria de la filosofía*. Trad. José Mesa. Orbis.
- MARX, Karl
 2014 La crítica como fundamento. En Textos selectos: *Textos de filosofía, política y economía. Manuscritos de París. Manifiesto del Partido Comunista. Crítica del programa de Gotha* (pp.75-151). Biblioteca de Grandes Pensadores. Editorial Gredos, S. A.



- MCLAREN, Peter
2012 *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Herramienta Ediciones.
- MCPECK, John E.
2017 *Teaching Critical Thinking*. Routledge.
- MONIER WILLIAMS
1960 *Sanskrit-English Dictionary* [rev. 2008]. Oxford University Press.
- MONTOYA, Javier
2007 Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 21(1), 317-333. <https://bit.ly/3CHwp7i>
- MOORE, Brooke & PARKER, Richard
1991 *Critical thinking*. Mayfield Pub. Co.
- MOORE, Edgar, McCANN, Hugué & McCANN, Janet
1985 *Creative and critical thinking*. Houghton Mifflin College Div.
- MORALES, Luis
2012 South Park: crítica del pensamiento crítico. *Reflexiones*, 91(2), 71-89. <https://bit.ly/46kILzF>
- NĀGĀRJUNA
2011 [MK] *Fundamentos de la vía media*. J. Arnau, Trans. Siruela.
- NICKERSON, Raymond
1994 The teaching of thinking and problem solving. En R. J. Sternberg (ed.), *Thinking and problem solving* (pp. 409-449). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-057299-4.50019-0>
- NIETO, Ana & SAIZ, Carlos
2011 Skills and dispositions of critical thinking: Are they sufficient? *Anales de Psicología*, 27(1), 202-209. <https://bit.ly/3Nr72vx>
- NIETO, Ana & VALENZUELA, Jorge
2013 Condicionantes intelectuales en la mejora del pensamiento crítico. *Anuario de Psicología*, 43(3), 349-362. <https://bit.ly/3Jron68>
- NIETZSCHE, Friedrich
2002 *Ecce homo o Cómo se llega a ser lo que es*. A. Sánchez Pascual, Trans. Alianza.
- NIETZSCHE, Friedrich
2006 *La voluntad de poder*. A. Broufe, Trans. EDAF.
- NIETZSCHE, Friedrich
2012 *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral*. M. Garrido, Trans. Tecnos.
- NUSSBAUM, Martha
2005 *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. J. Pailaya, Trad. Paidós.
- NUSSBAUM, Martha
2010 La pedagogía socrática: la importancia de la argumentación. En *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (pp. 75-111). M.V. Rodil, Trad. Katz Editores.
- OSPINA, José, TOBÓN, Gloria, MONTOYA, Diana & TABORDA, Javier
2022 Filosofía de la mente y algunos paradigmas del aprendizaje en Psicología de la educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, 43-69. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.0>

- PARSONS, Talcott
1937 *The Structure of Social Action*. New York Free Press.
- PAUL, Richard & ELDER, Linda
2003 *Una miniguía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://bit.ly/3XIDKMc>
- PEIRCE, Charles
1905 What Pragmatism Is? *The Monist* 15(2), 161-185. <https://bit.ly/46xB5KT>
- PEIRCE, Charles
1992 *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings (1867-1893)*. Volume 1, Peirce Edition Project. Indiana University Press.
- PEIRCE, Charles
1998 *The Essential Peirce*. Volume 2, Peirce Edition Project. Indiana University Press.
- PERKINS, David, JAY, Eileen & TISHMAN, Shari
1993 Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21. <https://bit.ly/3NpxaGT>
- PLATÓN
1987 Crátilo. Trad. J. L. Calvo. En *Diálogos II: Gorgias. Menéxeno. Eutidemo. Menón. Crátilo*. Editorial Gredos.
- PLATÓN
2014 [Taet.] *Teeteto*. En A. Alegre Gorri (ed.), Á. Vallejo (trans.). *Obra completa 2*. Gredos, Biblioteca de Grandes Pensadores.
- POPPER, Karl
1967 *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Paidós.
- POPPER, Karl
1977a *Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual*. Temas.
- POPPER, Karl
1977b *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- RODRÍGUEZ, Angélica
2018 Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Teoría de la educación*, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.14201/teoredu3015374>
- ROJAS, Carlos
2006 ¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos. *Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento 2006*. <https://bit.ly/3NJvitZ>
- RUSSELL, Bertrand
1966 *Lógica y conocimiento*. Taurus.
- RUSSELL, Bertrand
1983 *El conocimiento humano*. Néstor Míguez, Tra. Ediciones Orbis.
- SAHARREA, Juan
2022 El aprendizaje fuera de lugar como una crítica pragmatista de las ciencias cognitivas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, 245-273. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.08>
- SAIZ, Carlos
2002 *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas*. Pirámide.
- SAIZ, Carlos & RIVAS, Silvia
2008 Intervenir para transferir en Pensamiento Crítico. *Revista Praxis*, 10(13), 129-149. <https://bit.ly/3CKMb1h>



- SEARLE, John
1969 *Speech Acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge at the University Press.
- SEARLE, John
1998 *Minds, Language and Society. Philosophy in the Real World*. Basic Books.
- SEARLE, John
2001 *Rationality in Action*. MIT Press.
- SEARLE, John
2010 *Making the Social World. The Structure of Human Civilization*. Oxford University Press.
- SEXTO EMPÍRICO
1996 *Esbozos pirrónicos*. A. Gallego Cao y T. Muñoz, Trans. Planeta De Agostini.
- SEXTO EMPÍRICO
1997 *Contra los profesores*. J. Bergua, Trans. Gredos.
- SHANNON, Henry & ALLEN, Thomas
2001 Eficacia del programa de instrucción REBT en el aumento de rendimiento en estudiantes de matemáticas de secundaria. *RET, Revista de Toxicomanías*, 29(1), 10-17. <https://bit.ly/3PrgYaU>
- SHULMAN, Lee S.
2005 Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(5), 1-30. <https://bit.ly/46iabGx>
- STERNBERG, Robert
1986 *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. National Institute of Education. Educational Resources Information Center (ERIC). <https://bit.ly/3psuNv3>
- TAMAYO, Óscar, ZONA, Rodolfo & LOAIZA, Yasaldez
2014 *El pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Editorial de la Universidad de Caldas.
- TAMAYO, Óscar, ZONA, Rodolfo & LOAIZA, Yasaldez
2015 El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. <https://bit.ly/3CLdrwC>
- TISHMAN, Shari, PERKINS, David & JAY, Eileen
1994 *The Thinking Classroom: Learning and Teaching in a Culture of Thinking*. Pearson.
- UNESCO
2009 *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. París: Unesco. <https://bit.ly/3JvRtl8>
- VALENZUELA, Jorge, SAÍZ, Carlos
2010 Percepción sobre el coste de pensar críticamente en universitarios chilenos y españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 689-706. <https://bit.ly/3PrIJBj>
- VILLARINI, Ángel
2003 Teoría y pedagogía del Pensamiento Crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 35-42. <https://bit.ly/3NIwxsv>

WITTGENSTEIN, Ludwig

2009a Investigaciones filosóficas. En Isidoro Reguera (ed.), *Obra completa. Vol. 1: Tractatus logico-philosophicus. Investigaciones filosóficas. Sobre la certeza*. Biblioteca de Grandes Pensadores. Editorial Gredos.

WITTGENSTEIN, Ludwig

2009b *Tractatus logico-philosophicus*. En Isidoro Reguera (ed.), *Obra completa. Vol. 1: Tractatus logico-philosophicus. Investigaciones filosóficas. Sobre la certeza*. Biblioteca de Grandes Pensadores. Editorial Gredos.

Fecha de recepción del documento: 29 de diciembre de 2022

Fecha de revisión del documento: 21 de febrero de 2023

Fecha de aprobación del documento: 20 abril de 2023

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2023



USO DE LAS PARADOJAS COMO RECURSOS DIDÁCTICOS QUE DESARROLLAN EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES

Use of paradoxes as didactic resources that develop critical thinking in students

RAFAEL FÉLIX MORA-RAMIREZ*

Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú

rmora@unfv.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-6420-493X>

Resumen

Últimamente, la educación se ha visto desafiada por el contexto digital que beneficia a las plataformas virtuales que contienen creaciones de youtubers o influencers, los cuales se enfocan en entretener más que en formar integralmente al estudiante. En este sentido, este artículo considera a las paradojas como recursos didácticos que pueden ayudar al desarrollo del pensamiento crítico del estudiante durante su formación. Esta investigación es documental y se basa en la consulta de fuentes escritas y de internet. Comienza aclarando los conceptos de falacia y reducción al absurdo, pues las paradojas han sido vistas como falacias muy sutiles por algunos estudiosos como Bertrand Russell y, además, hay quienes utilizan las paradojas para realizar deducciones, como ocurre en la reducción al absurdo que se aplica en el argumento ontológico de San Anselmo de Canterbury. Enseguida, se analiza una lista de paradojas, pero con el objetivo de que puedan ser utilizadas en un aula de clase. Así, se trata sobre algunas paradojas como la paradoja de Aquiles y la Tortuga, la de Galileo, la del hotel de Hilbert, la de Tristram Shandy, la de Protágoras, etc. Este trabajo se cierra tratando de explicitar el aspecto afectivo y emocional que un estudiante experimenta cuando trata con esta clase de problemas.

Palabras clave

Paradoja, falacia, fractales, didáctica, crítica, educación.

Forma sugerida de citar: Mora-Ramirez, Rafael Félix (2023). Uso de las paradojas como recursos didácticos que desarrollan el pensamiento crítico en los estudiantes. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, pp. 249-279.

* Docente con grado de doctor y con posdoctorado en ciencias. Actualmente, es responsable de los cursos de lógica, lógica matemática y lógica jurídica en distintas universidades. Es presidente del Instituto Peruano de Investigación de Lógica y de Filosofía (IPILOF). Es docente investigador RENACYT. Es miembro del Centro de Estudios de Filosofía Analítica (CESFIA), de la Sociedad Peruana de Filosofía (SPF), de la Academia Mexicana de Lógica (AML), de la Red Holos Siglo XXI, del Grupo de Investigación Juan Bautista Ferro (GI JUBAFE) de la UNI y del Grupo de Estudios Andinos (GREa) de la UNFV.

Abstract

Lately, education has been challenged by the digital context that benefits virtual platforms that contain creations of youtubers or influencers, which focus on entertaining rather than comprehensively educating the student. In this sense, this article considers paradoxes as didactic resources that can help the development of students' critical thinking during their education. This research is documentary and is based on the consultation of written sources and the Internet. It begins by clarifying the concepts of fallacy and *reductio ad absurdum*, since paradoxes have been seen as very subtle fallacies by some scholars such as Bertrand Russell and, in addition, there are those who use paradoxes to make deductions, as occurs in the *reductio ad absurdum* applied in the ontological argument of St. Anselm of Canterbury. Next, a list of paradoxes is analyzed, but with the objective that they can be used in a classroom. Thus, some paradoxes such as the paradox of Achilles and the Tortoise, Galileo's paradox, Hilbert's hotel paradox, Tristram Shandy's paradox, Protagoras' paradox, etc. are discussed. This work closes by trying to make explicit the affective and emotional aspect that a student experiences when dealing with this kind of problems.

Keywords

Paradox, fallacy, fractals, didactics, criticism, education.

250



Introducción

La educación no puede competir con el avance de la tecnología. Lo que puede hacer es usar a la tecnología como un complemento para optimizar la consecución de los objetivos relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la tecnología no podrá enseñar a pensar a los seres humanos, esto solo lo puede realizar un profesor que se valga de estrategias para poder estimular el pensamiento adecuadamente. Precisamente, si un docente utiliza a las paradojas como recursos educativos en sus sesiones de clase, logrará algo que la tecnología de nuestro tiempo aún no puede, esto es, provocar el debate, enriquecer el pensamiento y generar distintos puntos de vista que tengan por meta resolver alguna cuestión controversial.

El objetivo de esta investigación es proporcionar una metodología de enseñanza a los docentes que los oriente a buscar paradojas para que con ayuda de estas puedan mejorar los contenidos que difunden en sus sesiones de clase.

El problema que se busca resolver se relaciona con el pobre nivel educativo que la sociedad actual tiene. ¿De qué modo las paradojas deben ser utilizadas en sesiones de clase para que se pueda mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Frente a esta cuestión, en este escrito se defiende la idea de que las paradojas sirven como disparadores educativos que motivan al estudiante a dar su opinión o perspectiva sobre el asunto problemático que está siendo presentado en clase. En ese sentido, el uso de las paradojas en

las sesiones de clase resulta más que necesario para lograr los objetivos planteados por el docente.

Hoy en día, la tecnología presenta una serie de estímulos visuales y auditivos con los cuales el docente no puede competir pues se encuentra en clara desventaja. Con un simple smartphone, un joven puede buscar en internet cualquier cosa de la que tenga duda y, además, se puede entretener mediante los videojuegos. Por lo anterior, resulta imprescindible dotar al maestro de herramientas cognitivas que le ayude a estimular el pensamiento de sus alumnos para que pueda hacer de la enseñanza un evento más interesante que el que ofrece la tecnología en la actualidad.

La metodología utilizada en este trabajo se basa en un enfoque cualitativo (Sampieri *et al.*, 2014). Se ha recurrido al método filosófico del análisis lógico-lingüístico dentro de los límites de la filosofía analítica (Salazar Bondy, 2000). Así, se respetarán los criterios de claridad en la terminología. En lo que toca a la argumentación, se prueba toda afirmación relevante a nivel filosófico. Ahora bien, para lograr realizar esta investigación se recurre a la técnica de la lectura de las fuentes de la recopilación documentaria y de análisis documental, es decir, se revisa diferentes bases bibliográficas y se ha realizado el análisis filosófico respectivo. En cuanto a los instrumentos, se han utilizado fichas de investigación (textuales, de resumen, de paráfrasis y mixtas) para seleccionar las citas relevantes respecto a nuestro tema. También, se ha guardado información encontrada en la web en un USB y se han usado los medios electrónicos disponibles para tipear información, así como para facilitar la comunicación fluida entre los investigadores. Finalmente, el procedimiento que se ha seguido es el siguiente: se revisaron fuentes bibliográficas, se eligieron diversos autores (que conforman el marco teórico de este trabajo), se inició la búsqueda de los archivos electrónicos relativos a la temática en estudio, se clasificó los datos, es decir, se distinguió entre libros, artículos de revista y publicación de periódicos, entre otros que nos permitan defender nuestra investigación, por último, se interpretó adecuadamente las publicaciones que se seleccionaron y procedió a realizar este escrito.

En cuanto a la estructura de este documento, se debe mencionar que este escrito inicia aclarando los conceptos de falacia y reducción al absurdo. Enseguida, se analiza una lista de paradojas, pero con el objetivo de que puedan ser utilizadas en un aula de clase. Así, se trata sobre algunas paradojas como la paradoja de Aquiles y la Tortuga, la de Galileo, la del hotel de Hilbert, la de Tristram Shandy, la de Protágoras, etc. Finalmente, se cierra este trabajo tratando de explicitar el aspecto afectivo y emocional que un estudiante experimenta cuando trata con estas paradojas.

Una estrategia educativa

La educación en el Perú atraviesa desde hace tiempo serias dificultades. A nadie le sorprende el bajo nivel educativo que aparece reflejado en las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) (Gestión, 3 de diciembre del 2019). Además, el escándalo de plagio detectado en las tesis de varios personajes mediáticos pone en entredicho si realmente tiene salvación el sistema educativo peruano.

El alumno promedio en el país tiene por cultura general a los *youtubers*, a los *influencers* y a los reggaetoneros de moda. La mayoría prefiere ver *Netflix*, algún programa de farándula y memes de alguna red social juvenil como *TikTok*. Muy pocos valoran la cultura, el genio, la creatividad, la lectura, los libros, las grandes películas clásicas, el teatro nacional, etc. Por este motivo, quien quiera ser educador en estas circunstancias debería recibir una medalla si realmente quiere cambiar este calamitoso estado de cosas.

Ser educado no significa solo conocer o saber de memoria algunos datos; a esto se le tendría que llamar “ser instruido”. Una persona educada conoce los temas sobre los que investiga, pero también es alguien que está formada en valores. Tener valores significa ser una persona que está dispuesta a vivir con dignidad, que quiere ayudar a los demás a entender la importancia de la justicia social y que entiende que la solidaridad no es un rasgo de debilidad, sino un gesto de nobleza hacia todos nuestros semejantes.

En la educación confluyen muchos factores, pues es una actividad compleja. Sin embargo, podemos concentrarnos en la cuestión de cómo organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que distingue a un profesor de otro es el modo de utilizar los recursos didácticos con el objetivo de que sus alumnos obtengan algún saber determinado, asociado a algún valor moral.

Lo ideal sería conseguir que el alumnado desarrolle su pensamiento crítico; esta habilidad se manifiesta en diversas actividades como realizar preguntas relevantes, hacer distinciones, buscar contraejemplos, sugerir clasificaciones, analizar afirmaciones, proponer hipótesis, definir conceptos, descubrir opciones no tan evidentes, poner en evidencia supuestos, buscar las causas, ordenar las razones que sustentan una tesis dada, detectar las relaciones entre las partes y el todo, conectar ideas, argumentar consistentemente sin caer en falacias, apreciar la importancia del contexto para estudiar algún hecho social, etc. (Rosas *et al.*, 2018). Lo que resulta más que interesante es que el alumno pueda elaborar una



argumentación coherente, sólida y con claridad usando la lógica para ello (Torres da Silva, 2016).

Lograr que los alumnos mejoren su pensamiento crítico para que ellos mismos tengan el interés de cultivarlo debería ser el objetivo central de la educación.

Al respecto, hay dos modos de educar que han sido superados. El estilo tradicional de educar, en el cual el profesor era considerado la fuente del saber que el estudiante debe procurar conocer, hoy se considera insuficiente. El otro estilo, el conductista, que consideraba que el alumno debía seguir las instrucciones de su maestro e imitarlo en todo, también se considera incompleto. En esta época el método más adecuado para enseñar se basa en teorías del aprendizaje de tipo constructivista representado por Piaget, Ausubel, Bruner y Vigotsky (Solé y Coll, 1995). Afirmamos que este método es más adecuado porque considera al alumno como el centro del aprendizaje (como lo sugiere Gutiérrez-Pozo, 2023) y, además, porque el concepto de “competencia” que se viene utilizando para diseñar los sílabos y los planes curriculares es compatible con el marco teórico del constructivismo, pues exige consciencia del estudiante acerca de su aprendizaje y también una posición crítica sobre lo que está aprendiendo.

El constructivismo sostiene “que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden” (Schunk, 2012, p. 229). De acuerdo con esta posición, el alumno puede construir su propio conocimiento si tiene realmente la intención de aprender. La tarea del profesor debe consistir en diseñar las condiciones adecuadas para que la actividad creadora y autónoma del alumno pueda iniciar. Escribe Schunk:

Otro supuesto del constructivismo es que los profesores no deben enseñar en el sentido tradicional de dar instrucción a un grupo de estudiantes, sino que más bien deben estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social (Schunk, 2012, p. 231).

Asimismo, el alumno no puede aprender en soledad, sino que más bien debe tener un espíritu colaborativo de tal modo que pueda trabajar en comunidad con sus demás compañeros. La idea es que el conocimiento se debe obtener mediante una actividad compartida (Schunk, 2012). La siguiente tabla provee una idea acerca de cómo son creados los ambientes de aprendizaje siguiendo principios constructivistas.

Tabla 1
Principios que rigen los ambientes de aprendizaje constructivistas

• Plantear problemas de importancia incipiente a los estudiantes
• Estructurar el aprendizaje en torno a conceptos primordiales
• Indagar y valorar los puntos de vista de los estudiantes
• Adaptar el programa de estudios para considerar las suposiciones de los estudiantes
• Evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la enseñanza

Fuente: Brooks y Brooks, 1999 (citado en Schunk, 2012, p. 261).



Una estrategia constructivista es la del aprendizaje basado en problemas (ABP) (Escribano y Del Valle, 2008). Estas son las características fundamentales de este método:

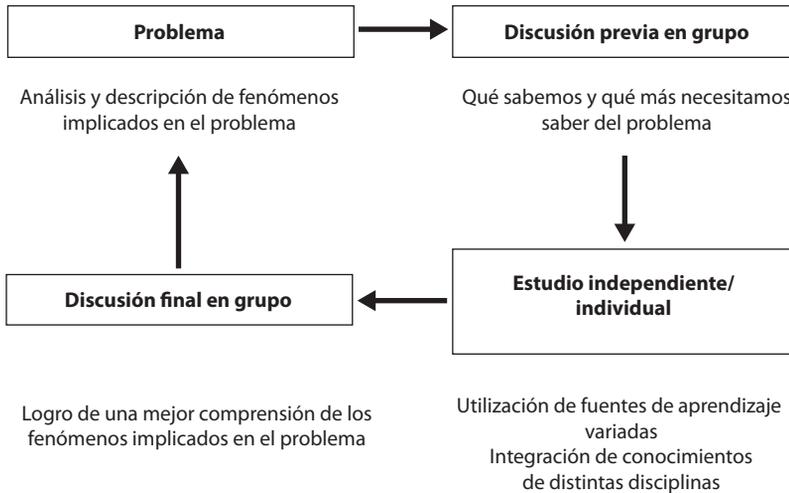
- El aprendizaje está centrado en el alumno.
- El aprendizaje se produce en pequeños grupos.
- Los profesores son facilitadores o guías de este proceso.
- Los problemas son el foco de organización y estímulo para el aprendizaje.
- Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.
- La nueva información se adquiere a través del aprendizaje auto-dirigido (Manzanares, 2008, p. 15).

Desde esta estrategia, el docente en tanto tutor o guía presenta un problema al estudiante para que lo vaya resolviendo con su grupo de trabajo. Juntos se encargan de investigar, leer y consultar para poder llegar a una solución o al menos para lograr una comprensión mejor de la cuestión analizada. Después, se reúnen para poder discutir sus resultados y así cumplir con la actividad encargada por el docente. Este es un modo efectivo de desarrollar el pensamiento crítico. La figura 1 ilustra lo anterior.

Ahora bien, la idea es que el tipo de problema más interesante, que aún no ha sido explorado de modo suficiente por los docentes, es el problema generado por el hallazgo y la exposición de una paradoja. Las paradojas pueden ser aliadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su uso puede beneficiar a la actividad educativa tanto en el aspecto del logro de competencias como en la formación moral del educando. Esta inves-

tigación se ha realizado con base en un estudio documental de fuentes escritas así como de Internet.

Figura 1
Visión del proceso de ABP desde el estudiante



Fuente: Manzanares, 2008, p. 20.

En ese sentido, se procederá a exhibir a las paradojas como recursos didácticos en términos educativos. Así, en principio, se distingue entre falacia y paradoja para mostrar cómo es posible que una paradoja pueda ser “resuelta” al descubrirse que, en realidad, se trataba de un argumento basado en un error de razonamiento poco perceptible. Además, se considera importante el enfoque de las paradojas como elementos contradictorios que pueden ser utilizados en pruebas por reducción al absurdo. Luego, se desarrolla una lista de paradojas, en parte superadas por la tradición, para reforzar nuestra perspectiva de que las paradojas pueden eventualmente resolverse y también para revelar el aspecto educativo y didáctico de las mismas.

Falacias y paradojas

Tanto las paradojas como las falacias tienen la forma de argumentos. Sin embargo, mientras que las paradojas son argumentos que procediendo lógicamente desembocan en una contradicción inesperada, las falacias son argumentos lógicamente inválidos pero persuasivos a nivel psicológico

(Copi y Cohen, 2001). Las falacias se producen cuando un argumento parece aceptable, pero en realidad esconde algún error que no es detectable a simple vista. Por ejemplo, la falacia *ad ignorantiam* puede parecerle correcta a algunos. Esta falacia se presenta cuando alguien afirma casos semejantes al siguiente: “como nadie ha probado de modo concluyente que Dios no existe, entonces tenemos que aceptar que en verdad Dios existe”. Lo cierto es que, en ausencia de pruebas, nada podemos afirmar ni negar sobre cualquier asunto dado. Otro ejemplo lo constituye la falacia del espantapájaros. Enseguida, se analiza el siguiente caso. Dos candidatos al congreso debaten. Uno dice que es vegano porque ama a los animales; el otro aprovecha eso y dice que él también ama a los animales, pero sobre todo ama a los pobres, a las madres solteras y a los niños sin hogar, dando a entender que su contrincante solo ama a los animales, pero desprecia todo lo demás. Cuando se nota que en una declaración se le adscribe al contrincante una serie de ideas que no ha mencionado explícitamente, se está ante un caso de falacia del espantapájaros. Esta es muy usual en política.

En relación con las paradojas ha existido el intento de parte de los estudiosos de reducir las paradojas a falacias para probar que escondían algún error. El propio Russell intentó probar que la paradoja de Cantor no era más que una falacia, pero falló en esa empresa. No obstante, lo que obtuvo no fue poco, pues al estudiar dicha paradoja pudo digerir los insumos suficientes como para proponer su propia paradoja tan o más desestabilizadora que la paradoja del máximo número cardinal de Cantor (Garcíadiego, 1992).

La revelación de que tal o cual paradoja ha sido desbaratada como una simple falacia ha sido objeto de polémicas. Sin embargo, aunque una paradoja haya logrado ser desenmascarada como una vil falacia, nadie duda de su valor propedéutico. La paradoja, en tanto problema que llama nuestra atención, nos enseña que existen límites en nuestra comprensión de algún fenómeno. Siempre esos límites pueden ser superados, pero el aprendizaje que hemos obtenido al procurar responder al reto planteado por la paradoja ha sido muy valioso. Precisamente, es este aspecto educativo de la paradoja lo que podría ser rescatado, a pesar de la superación epistémica y cognoscitiva de la misma.

Paradoja y reducción al absurdo

Aunque no siempre es el caso, uno de los ingredientes habituales de las paradojas es la contradicción. En la lógica, la contradicción ha sido utilizada de manera conveniente sobre todo en aquellos razonamientos clasificados como “reducción al absurdo”.



La estructura de la reducción al absurdo parte por una suposición. Luego, si de esa suposición se deduce tanto P como la negación de P , entonces podemos negar la suposición inicial. Por ejemplo, esta prueba fue utilizada por Euclides con éxito para probar que no existe un último número primo. Asimismo, mediante la reducción al absurdo es posible probar que la raíz de dos no es un número racional. Veamos un caso más sencillo. Supongamos que se afirma que la araña es un insecto. Si fuera así, tendría seis patas. Pero tras un examen notamos que, en realidad, no tiene seis sino ocho patas.

Así podemos deducir que no es cierto que la araña sea un insecto. Este es un caso sencillo de reducción al absurdo. El esquema lógico de la reducción al absurdo sería el siguiente: $[P \rightarrow (Q \wedge \sim Q)] \rightarrow \sim P$. Lo anterior se puede entender del siguiente modo. Si alguien afirma que P y esto nos lleva a contradicciones tipo $Q \wedge \sim Q$, entonces lo que se debe aceptar es que $\sim P$.

Esta es la manera en que algunas paradojas han sido utilizadas por la tradición intelectual. La demostración de A se llevaba a cabo de este modo. Si la falsedad de A llevaba a paradojas, entonces esto probaba que A no era falsa, sino más bien verdadera. Es necesario revisar un ejemplo usado por San Anselmo de Canterbury (trad. en 1998) para probar la existencia de Dios. Según este pensador, cuando se dice que Dios es aquello más grande que pueda ser pensado, cualquiera que escuche esta definición puede estar de acuerdo y, por ese solo hecho, Dios pasaría a existir como concepto en su mente. La cuestión es si Dios puede existir solo como concepto dentro de la mente humana y no como una realidad fuera de la mente humana. Vamos a plantear una prueba por reducción al absurdo. Si es falso que Dios pueda existir fuera de la mente, eso plantearía un problema. Por un lado, Dios es lo más grande por definición, pero, por otro lado, si Dios no existiera fuera de la mente, entonces no sería tan grande como se planteó en un inicio pues tendría una existencia limitada. Esta es una paradójica contradicción. Por lo tanto, es verdad que Dios puede existir también fuera de la mente. A esto se le conoce como argumento ontológico.

Las paradojas no solo tienen el objetivo de desconcertar a la audiencia, también pueden ser utilizadas para reforzar una idea o para discutir conceptos fundamentales de alguna disciplina. En este sentido, las paradojas pueden ser utilizadas como recursos didácticos. En lo sigue, se examina las siguientes paradojas: la de Aquiles y la Tortuga, la de Galileo, la del hotel de Hilbert, la de Tristram Shandy, la de Protágoras, la de Monty Hall, la de Dios y la piedra, la de Epicuro, la de los viajes en el tiempo, la

del huevo y la gallina y algunas paradojas geométricas. Esta investigación termina tratando de explicar qué es lo que siente un estudiante cuando su profesor o profesora le presenta una paradoja. A continuación, se estudiará la paradoja de Aquiles y la tortuga.

Paradoja de Aquiles y la Tortuga

Esta paradoja aparece en el capítulo 9 del Libro VI de la *Física* de Aristóteles (trad. en 1995) y fue planteada por Zenón de Elea para probar que el movimiento es absurdo. Para lograr este objetivo, el discípulo de Parménides imagina una supuesta carrera entre Aquiles y una tortuga. Como Aquiles es un experimentado corredor, le da una ventaja de 10 metros a la tortuga. La velocidad de Aquiles y la tortuga son 10 m/s y 1 m/s, respectivamente. Durante el primer segundo de esta carrera Aquiles ha llegado donde estaba la tortuga, pero para ese mismo momento la tortuga habrá avanzado un metro. Apenas Aquiles recorre ese metro, la tortuga habrá recorrido 0,1 metro. Cuando Aquiles recorra ese 0,1 metro, la tortuga habrá recorrido 0,01 metro y así sucesivamente. Dado que el espacio es infinitamente divisible, siempre existirá una pequeña cantidad de espacio que la tortuga habrá adelantado a Aquiles y, por lo tanto, Aquiles nunca podrá alcanzarla. Sin embargo, por otro lado, es obvio que Aquiles sí la alcanzará, porque el más rápido siempre alcanza al más lento y Aquiles es el más rápido. Esta es la paradoja.

258



Algunos consideran que la solución a este problema se basa en la idea de que una adición de infinitos sumandos no necesariamente da un resultado infinito. De hecho, si sumamos las cantidades que recorre Aquiles, a saber, $10 + 1 + 0,1 + 0,01 + 0,001 + \dots$ el resultado que obtenemos es $11 + 1/9$, es decir, $11, \bar{1}$. Esta cantidad es menos que 11,12. Por ende, podemos decir que Aquiles alcanza a la tortuga cuando recorre casi 11,12 metros (Sthal, 1971). Esta solución es polémica, pero es aceptable para un gran número de personas. Sin embargo, la enseñanza que esta paradoja nos provee puede ser utilizada en un aula de clase para poder motivar el aprendizaje. También se ha propuesto la idea de que esta paradoja se basa en una falacia, a saber, la falacia del continuo. Esta falacia sostiene que muchas diferencias pequeñas acumuladas no son relevantes para determinar si hay un cambio o no. Por ejemplo, dado que no se puede saber cuánto exactamente hay que quitarle a un rico para que se vuelva pobre, entonces no hay diferencia entre ser rico y ser pobre. Esto es incorrecto pues del hecho de que desconozcamos cuando se producen los cambios, no se infiere

que las cosas no cambien. Ahora bien, debido a que la paradoja de Aquiles hace un uso pernicioso de la expresión “aunque no la habrá alcanzado estará cerca de lograrlo” (Mora, 2019), se puede afirmar que cae en la falacia del continuo pues asume que nunca se pasará del “estará cerca de alcanzarlo” a “lo alcanzó”. Enseguida, se revisará la paradoja de Galileo.

Paradoja de Galileo

Esta paradoja fue planteada por Galileo (1945) al reflexionar sobre la relación entre números naturales y números cuadrados. Si pensamos en los primeros diez números naturales, solo encontraremos tres números cuadrados. Si pensamos en los primeros 100 números naturales, solo encontraremos diez números cuadrados. Si pensamos en los 1000 números naturales, solo encontraremos 31 números cuadrados. Por ende, siempre habrá más números naturales que números cuadrados y se mantiene la idea de que el todo es más grande que la parte, siendo el todo conformado por números naturales y la parte, por números cuadrados. Ahora bien, ¿qué pasa si consideramos todos los números naturales los cuales son infinitos? Si los números naturales son infinitos, entonces los cuadrados también lo son. Pero si esto es así, entonces ya no se mantendría la idea de que el todo sea más grande que la parte porque el todo y la parte serían igual de infinitas. También se suele afirmar que lo que Galileo concluye es que las relaciones de mayor, menor e igual, no tienen el mismo sentido entre cantidades finitas que entre cantidades infinitas.

Este problema sería revisado más tarde por Georg Cantor. Y la solución que propone se basa en el uso del concepto de correspondencia biunívoca. La idea es que, efectivamente, el número de números naturales es el mismo que el número de números cuadrados, y esto puede comprobarse porque a cada número natural le corresponde un número cuadrado. Y sí, se tratan del mismo tipo de infinito, a saber, álef cero \aleph_0 . Ahora bien, la sorpresa es que no existe un solo tipo de infinito sino toda una sucesión de números transfinitos. Por ejemplo, el número de números reales es más grande que el número de números naturales. Puede concluirse que lo que Galileo halló fue una paradoja desde el punto de vista de las matemáticas de su época. Sin embargo, desde otro marco teórico, a saber, el de las matemáticas del siglo XIX, esta situación ya no constituye una paradoja sino más bien un hecho. No obstante, de nuevo la enseñanza que esta paradoja nos deja es muy valiosa, pues revela que lo que llamamos “conocimiento” es relativo a un estadio del desarrollo científico. A continuación, se estudiará la paradoja del hotel de Hilbert.

Paradoja del hotel de Hilbert

El matemático David Hilbert (2013) planteó algunas curiosas ideas contraintuitivas sobre el infinito. En lo que sigue, se intentará simular una sesión de clase de un profesor de matemáticas. Imagínese un hotel de infinitas habitaciones. En un momento determinado llegan infinitos huéspedes. El hotel se llena y todas las habitaciones están ocupadas. Sin embargo, en ese momento llega un turista y pide una habitación. En este instante se le pregunta al aprendiz, ¿qué se puede hacer para que entre este nuevo huésped? Es preciso dejarlo pensar un momento. Luego de un tiempo prudencial se le dice que el asunto interesante es que, a pesar de estar lleno, el hotel podría organizarse de tal modo que se pudiera admitir a este nuevo huésped. Entonces, bajo las órdenes del gerente todos los visitantes se moverán a la habitación contigua y así, el nuevo visitante podrá obtener su habitación. Este impase se solucionó, no obstante, al rato ocurrió otro problema, pues llegó una excursión con infinitos huéspedes. De nuevo, se le vuelve a preguntar al aprendiz, ¿qué se puede hacer para que entre esta excursión de infinitos huéspedes? Otra vez, es preciso dejarlo razonar por un tiempo breve para después comentarle que, aunque pareciera que ya no pudieran admitirse más visitantes, este no es el caso. De nuevo, bajo las órdenes del gerente los huéspedes de las habitaciones n fueron movidos a una habitación $2n$. De este modo, quedaban libres las habitaciones impares y dado que los impares son infinitos, la excursión pudo encontrar alojamiento.

David Hilbert ya era consciente de las travesuras del infinito. Estas paradojas, en realidad, son solo modos de difundir de modo más didáctico la extraña naturaleza del infinito. Sin embargo, queda claro que el modo de aprender a través de paradojas implica tratar de resolver estos desafíos mentales. La aceptación de estos retos hará del alumno alguien más preparado para la toma de decisiones en su vida diaria, pues habrá ejercitado de modo conveniente el pensamiento crítico. Enseguida, se analiza la paradoja de Tristram Shandy.

Paradoja de Tristram Shandy

Tristram Shandy (un personaje creado por Lawrence Stern) sostuvo que no le alcanzaría la vida para escribir sobre sus vivencias porque se dio cuenta de que tardó dos años en escribir acerca de sus primeros dos días de vida. Sin embargo, Bertrand Russell (1983) afirmó que hay un modo en que él puede escribir sobre toda su vida. ¿Cuál sería este modo? Debe-

260



mos dejar pensar al alumno esta cuestión. Russell sostuvo que, si Tristram Shandy viviera infinitos años con elevada intensidad cada uno de sus días, el escritor podría escribir todo aquello que quisiera sobre cada uno de sus días de vida. Así, el día 1000 le llevaría escribirlo 1000 años y el día 1600 le llevaría escribirlo 1600 años. De acuerdo con Clark:

Esto es así porque cada par de días de vida pueden hacerse corresponder con un par sucesivo de años que tarda en redactar esos días, si bien su memoria necesitará retrotraerse cada vez más, sin límite. Por ejemplo, tendrá que redactar los días 101 y 102 alrededor de un siglo después, en los años 101 y 102, y los días, 1001 y 1002 los redactará casi un milenio después (2009, p. 239).

Llegados a este punto, debe quedar claro que hubo una época de la historia en la que los matemáticos se preocuparon mucho por la naturaleza del infinito. Uno también puede jugar con sus estudiantes proponiéndoles estos rompecabezas para que puedan, poco a poco, acostumbrarse a pensar de modo libre y creativo. A continuación, conoceremos la paradoja de Protágoras.



Paradoja de Protágoras

Esta paradoja también se conoce como la paradoja de los abogados. El primero en presentarla fue Aulo Gelio (cerca del año 150), pero Diógenes Laercio (1985) la volvería a escribir tiempo más tarde. Protágoras le enseñó abogacía a un tal Euatlo a cambio de la mitad de su paga, a condición de que completaría el pago de la enseñanza cuando ganase su primer juicio. Evidentemente, si perdía su primer juicio, no tenía que pagarle a Protágoras. Ambos aceptaron este pacto. Sin embargo, después de cierto tiempo Protágoras aún no recibía su dinero por haberle enseñado a su alumno, entonces le preguntó la razón y Euatlo respondió que no había podido pagarle porque todavía no había defendido ningún pleito, ya que se había dedicado a otras actividades. Protágoras en ese momento decidió demandarlo para que le pagase. Los dos ante el juez presentaron sus alegatos. Protágoras señaló que, pese al resultado del juicio, Euatlo debe pagarle, puesto que si Protágoras gana el juicio, Euatlo debe pagar porque el fallo del juez le obligaría y si Protágoras pierde el juicio, Euatlo debe pagarle pues de acuerdo con el pacto, Euatlo habría ganado su primer juicio y eso implicaba que cumpliera con cancelarle económicamente. Euatlo también quiso tomar la palabra. Él afirmó que no debería pagarle a su maestro porque del mismo modo, pese al resultado del juicio, él no estaría obligado a

ello. Si Euatlo gana el juicio, entonces la demanda de Protágoras no tendría lugar y, por ende, el juez no podría obligarlo a pagar. Si Euatlo pierde el juicio, entonces habría perdido su primer juicio y de acuerdo con el pacto acordado, no debería pagarle. La pregunta desconcertante es: ¿quién tiene la razón? Es evidente que no pueden tenerla ambos.

Esta paradoja es muy apropiada formularla a alumnos de derecho de primeros años de universidad, pues permite conocer conceptos básicos de la carrera tales como demanda, alegato, juicio, pacto y demás. Sin embargo, también es útil para poder diferenciar entre la moral y el derecho y, en específico, entre las normas morales y las normas jurídicas. De este modo, el hecho de que un alumno le deba pagar a su profesor por lo aprendido se podría considerar un caso de norma moral, no obstante, el hecho de que los pactos y/o contratos se deban cumplir, se puede considerar como un caso de norma jurídica. Una forma de solución de esta paradoja estriba en determinar qué tipo de norma tiene mayor jerarquía. Leibniz propuso otra solución en su tesis doctoral titulada *Disputatio Inauguralis de Casibus perplexis in Jure* de 1666 (publicado en Artosi *et al.*, 2013). Afirmó que Euatlo ganará el juicio, pero Protágoras podría volver a demandarlo. En este último caso, el fallo del juez sería favorable a Protágoras pues la condición de ganar su primer juicio ya habría sido cumplida por Euatlo. Enseguida, se expondrá la paradoja de Monty Hall.

262



Paradoja de Monty Hall

En 1975 la revista *The American Statistician* publicó la carta de Steve Selvin (1975) donde aparece esta paradoja. Mediante esta se pueden discutir conceptos vinculados a la teoría de probabilidades. En un programa concurso, el conductor llamado Monty Hall, ofrece a los concursantes un gran auto si es que eligen correctamente una puerta de tres que se ofrecen. Si pierden, se les dará un regalo consuelo, a saber, una cabra. Un concursante elige una puerta y el presentador no le abre la puerta elegida, sino que abre otra puerta detrás de la cual se descubre que no hay premio. En ese caso, Monty Hall le ofrece la oportunidad de cambiar de puerta o de quedarse con la elegida. El concursante comienza a dudar porque la situación pareciera ser utilizada por el presentador para, de algún modo, persuadirlo a cambiar de puerta. Pero, ¿debe o no debe cambiar de puerta el concursante?, ¿cuál es la opción que hará más probable que gane?

El análisis de esta paradoja permite estudiar con más detalle los conceptos fundamentales de la probabilidad. De hecho, esto ha sido inves-

tigado en Gea *et al.* (2017). Si consideramos que el premio solo se encuentra detrás de una de las tres puertas presentadas, entonces podemos decir que hay una probabilidad de $1/3$ de ganar. El presentador del programa le abre una de las puertas que está vacía y le pregunta si quiere cambiar su elección. Esto podría interpretarse como que ahora la probabilidad de ganar es de $1/2$, pero, de hecho, no es así. Lo que pasa en realidad es que cuando uno elige una puerta se pueden dar tres situaciones, a saber, el auto puede estar detrás de la primera, la segunda o la tercera puerta.

Tabla 2
Esquema de la paradoja de Monty Hall

	PUERTA 1	PUERTA 2	PUERTA 3
SITUACIÓN 1			
SITUACIÓN 2			
SITUACIÓN 3			

Fuente: Elaboración propia.

Primera situación: si hemos elegido la primera puerta ganadora en la que está el auto, el presentador nos mostrará una puerta vacía. En ese caso, si cambiamos, perdemos.

Segunda situación: si hemos elegido la primera puerta perdedora, el presentador nos mostrará una puerta vacía pues sabe que el auto se encuentra en la segunda puerta. En ese caso, si cambiamos, ganamos.

Tercera situación: si hemos elegido la primera puerta perdedora, el presentador nos mostrará una puerta vacía pues sabe que el auto se encuentra en la tercera puerta. En ese caso, si cambiamos, ganamos.

Esto indica que siempre que cambiamos, tenemos más posibilidad de ganar que de perder, específicamente, dos veces de tres en total. En consecuencia, lo recomendable es, a pesar de las apariencias, cambiar de puerta. Lo interesante de esta paradoja es que sirve para explorar conceptos matemáticos asociados a la probabilidad. A continuación, se estudiará la paradoja de Dios y la piedra.

Paradoja de Dios y la piedra

Esta paradoja, que tiene raíces medievales, pero aparece en Savage (1967), podría enseñarse en el curso de filosofía de la religión o incluso podría plantearse como desafío para estudiantes de teología. ¿Puede Dios crear una piedra tan grande que él mismo no sea capaz de levantar? Si la puede crear, entonces ya no la podrá levantar y, por ende, no lo podría todo. Si no la puede crear, entonces no lo podría todo. Considerando ambas opciones, se deduce que Dios no lo podría todo, es decir, no sería todopoderoso. Y si es así, ¿podemos seguir llamándolo Dios? Aquí se ponen en cuestión los conceptos de Dios y de omnipotencia.

Una versión física asociada a lo anterior se vincula con la paradoja del objeto inamovible versus la fuerza irresistible. Por un lado, un objeto inamovible es uno que nadie ni nada pueden mover. Por otro lado, una fuerza irresistible es una fuerza que no encuentra oposición, es decir, que nada le puede ofrecer resistencia. ¿Qué pasaría si un objeto inamovible se topa con una fuerza irresistible? Estamos ante otra paradoja.

Estas paradojas podrían replicarse bajo la idea de que las expresiones “Dios (que lo puede todo) crea una piedra tan grande que él no puede cargar” y “la fuerza irresistible (a la cual nada se le puede resistir) es resistida por un objeto inamovible”, son frases contradictorias a nivel semántico y, por lo tanto, razonar con ellas desemboca en paradojas. Lo mismo ocurre con frases tales como “el número par que también es impar”, “los solteros que están casados”, “los círculos cuadrados”, “el olor a azul”, etc. Todas estas frases son sinsentidos y, por ende, los objetos a los que aluden no existen. En el primer caso, Dios está condicionado por una acción que limita su naturaleza, cuando en principio, nada lo puede limitar. En el segundo caso, la fuerza irresistible también encuentra una limitación (el objeto inamovible) que destruye su propia definición. Lo que podría afirmarse es que no existen los mundos donde Dios cree una piedra que no puede cargar y donde una fuerza irresistible se encuentre con un objeto inamovible. Esto podría ser materia de discusión en un salón de clases de filosofía o, incluso, en uno de física. A continuación, conoceremos la paradoja de Epicuro.



Paradoja de Epicuro

Lactancio (trad. en 2014) en *De Ira Dei* atribuyó a Epicuro una paradoja al respecto de Dios (Hickson, 2014). Si Dios existe, ¿por qué permite la existencia del mal? Tal vez no sepa que existe. Si fuera así, Dios no lo sabría todo y esto es absurdo. Tal vez sí sepa que existe, pero no puede evitarlo. Si fuera así, Dios no lo podría todo y esto es absurdo. Tal vez sí sepa que existe y también puede evitarlo, pero no quiere evitarlo. Pero si fuera así, Dios no sería bueno y esto es absurdo. Entonces, ¿por qué Dios permite que el mal exista? Quizás lo haga para probarnos. Pero esto es inútil porque Dios, al ser omnisciente, ya sabe lo que ocurrirá y siendo así, no necesita probarnos. Tal vez esto sea culpa del diablo, sin embargo, si Dios es omnipotente y supremamente bueno, ya habría derrotado al diablo hace mucho tiempo. Otra opción puede ser la del libre albedrío. No obstante, ¿es posible que Dios pueda crear un mundo con libre albedrío y carente de maldad? Si no es posible, Dios no lo puede todo, lo cual es absurdo y si es posible, entonces Dios también creó al mal y eso no lo haría bueno, pero, nuevamente, esto es absurdo.

En la *Teodicea*, Leibniz (trad. en 2013) propone una manera de resolver la cuestión de la existencia del mal en un mundo creado por un Dios sumamente bueno. Dios sabe que la pura bondad no produce variedad, en cambio, un poco de maldad puede generar mayor bien que la sola bondad. Escribe Savater:

Pensemos, por ejemplo, en una biblioteca, y en una obra tan extraordinaria como la *Iliada*. Una biblioteca que tiene la *Iliada* está enriquecida por un libro importante. Pero imaginemos una biblioteca de diez mil volúmenes y que todos fueran la *Iliada*. Se trataría de un lugar inferior, frente a otros que tuvieran la *Iliada* y otros novecientos noventa y nueve libros menores, pero distintos. Es decir, lo que nos parece una deficiencia —no todas las obras son tan buenas como la *Iliada*— en realidad es un enriquecimiento, porque así hay una diversidad que de otro modo no existiría (Savater, 2008, p. 111).

Estudiemos otra analogía que se ha elaborado con base en Rawls (2006). Lo anterior se puede comparar con la idea de permitir la existencia de multimillonarios en sociedades donde hay pobreza, injusticia social y desigualdad. Aunque parezca contraintuitivo, es bueno permitir que existan personas muy adineradas porque esto genera más movimiento económico y la economía podría desarrollarse de modo conveniente si no para todos al menos sí para la gran mayoría. En un país donde no hay este tipo de personas, no hay quien invierta el capital suficiente como para hacer

rodar la economía hacia el progreso. En cambio, en países donde se permite el libre mercado, el avance económico es posible hasta cierto punto. Análogamente, Leibniz razona que si no existiera un poco de mal, no se podría dar toda la variedad existente en comparación con otros mundos donde no existe el mal. Por eso, existe el mal en este mundo. Esta solución, sin embargo, es discutible y los alumnos podrían aceptar como no aceptar esta idea. El objetivo es provocar la discusión y el intercambio de puntos de vista. Enseguida, se analiza la paradoja de los viajes en el tiempo.

Paradoja de los viajes en el tiempo

266



Esta paradoja (a la cual también se le conoce como la paradoja del abuelo) fue planteada en la novela *Le Voyageur Imprudent* de René Barjavel (1944) y puede ser utilizada para discutir la naturaleza del tiempo con estudiantes de física o de filosofía. Imaginemos que una persona viaja en el tiempo hacia el pasado. Ahora bien, este viajero de modo involuntario termina matando a su propio abuelo. Esto genera un problema porque si el abuelo no vivió, entonces su padre tampoco y, en consecuencia, el viajero tampoco existiría. Pero si dicho viajero no existió, entonces tal viaje no se hizo, el abuelo siguió con vida, engendró al padre del viajero el cual, a su vez, engendró al viajero mismo. Luego, este viajero visitaría el pasado y mataría a su abuelo y así continúa la paradoja.

El asunto se relaciona con la idea que tenemos del tiempo. El tiempo puede ser concebido como lineal o circular. Esta interpretación es cultural, aunque, desde la Ilustración, Occidente asume que el tiempo avanza hacia adelante marcando la senda del progreso. Con respecto a la paradoja, podría decirse que una vez que el viajero mata al abuelo, él no tendría por qué verse afectado, ya que se habría creado otra línea temporal donde efectivamente él no ha nacido, pero no se trata del mismo viajero, sino de su versión en esa nueva línea del tiempo recién creada. Esta cuestión entonces implica abrir la mente a ideas tales como líneas temporales alternas y mundos posibles. Precisamente, esta es la tendencia de las últimas películas de ciencia ficción como *Avengers: Endgame* del 2019 y *Everything Everywhere All at Once* del 2022. El tema de los mundos posibles, a su vez, puede llevar a revisar nociones básicas de lógica modal. Y la idea de líneas temporales alternas nos permite pensar acerca de si los hechos históricos acontecen de forma necesaria o de forma contingente. Si los hechos históricos son necesarios, entonces no existen líneas temporales alternas; pero si se asume que los hechos históricos son contingentes, eso significa que

pueden acontecer como no acontecer. Y la discusión puede continuar. A continuación, se analizará la paradoja del huevo y la gallina.

Paradoja del huevo y la gallina

Esta paradoja aparece en la cuestión III del libro II de las *Charlas de Sobremesa* de Plutarco (1987) y plantea la dificultad de decidir el origen de algo. Se dice que de un huevo salen gallinas y que también las gallinas producen huevos. Y esto genera un círculo vicioso, porque dejaría sin explicación la idea de si fue primero el huevo o la gallina.

Al respecto se podría considerar la teoría del acto y la potencia de Aristóteles (trad. en 1994) para intentar evaluar la cuestión de cierto modo. Según el filósofo, el movimiento es el paso del acto a la potencia. Por ejemplo, cuando una semilla crece y se vuelve una planta, podemos decir que en la semilla se actualizó la potencia de “ser planta” y así alcanzó su perfección (*entelequia*). Ahora bien, en relación con la paradoja podemos afirmar que en el huevo existe la potencia de “ser gallina” con la cual alcanzaría su perfección. En ese sentido, el huevo sería primero porque si bien es cierto que el huevo se convierte en gallina, no es cierto que la gallina se convierta en huevo. La gallina produce huevos, que es muy diferente. Sin embargo, Aristóteles también planteó ideas metafísicas controversiales. Por ejemplo, afirmó que lo que es primero en el tiempo a nivel físico, no es primero en el ser a nivel metafísico. Así, se puede constatar que existe una preeminencia de lo intelectual sobre lo sensible porque lo primero al ser inmaterial no se corrompe ni es contingente. En este punto se puede notar la influencia de su maestro Platón. Aristóteles afirma que para que el niño se convierta en hombre, debe existir de alguna manera la potencia “ser hombre” como una capacidad previa, como una especie de plan a seguir. Desde este punto de vista, la potencia “ser gallina” sería lo primero. Como vemos dentro de la teoría del acto y la potencia de Aristóteles, la cuestión queda indecisa.

No obstante, podemos sugerirles a los alumnos que investiguen por su cuenta teorías biológicas actualizadas para que puedan emitir una opinión con fundamentos, con respaldo científico y no solo sobre la base de especulaciones libres, aunque interesantes. Por ejemplo, desde la biología evolutiva se puede afirmar que la gallina, en tanto ave, proviene de los reptiles. Y, además, los reptiles en su gran mayoría se reproducen mediante huevos. Con el transcurrir de cientos o miles de años, uno de esos huevos generó una protogallina, que al engendrar produjo otro huevo,

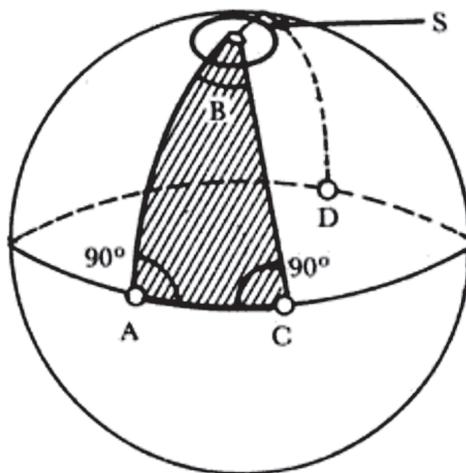
del cual, mediante sucesivos procesos de reproducción a lo largo de otros cientos o miles de años, emergió una gallina tal y como hoy la conocemos. Si esto fuera cierto, el huevo sería primero. Pero recordemos que la ciencia está en constante proceso de autocorrección. Así que en el futuro esto podría cambiar. Por ese motivo, urge siempre estar actualizado al respecto del avance de la ciencia. Enseguida, conoceremos algunas paradojas geométricas relacionadas con los fractales.

Paradojas geométricas. Fractales

La geometría es aquella parte de la matemática que estudia el espacio. Existen muchos teoremas geométricos conocidos. En especial, son bien conocidos los que tratan sobre triángulos. Por ejemplo, el teorema de Pitágoras es particularmente famoso. Sin embargo, hay una propiedad que es muy reconocida por los estudiantes, a saber, que la suma de ángulos internos de un triángulo equivale a 180 grados.

El asunto es que esta verdad es aceptable hasta cierto punto pues existen otras geometrías donde la suma, incluso, puede ser más. Pensemos en una esfera. Fijémonos en el ecuador y en el triángulo que se forman gracias a los meridianos que salen de un mismo polo como en la siguiente imagen.

Figura 2
Análisis de una esfera

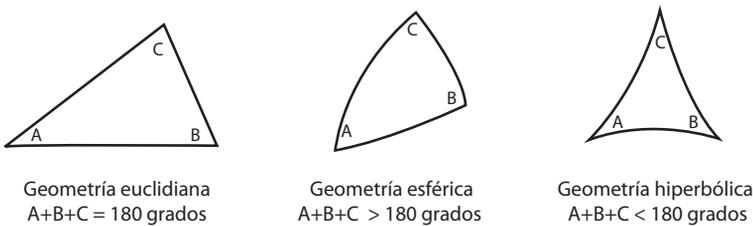


Fuente: Sánchez, 2022.



Es evidente que los ángulos que hacen los meridianos con el ecuador son de 90 grados y si le agregamos el ángulo B de la parte superior, tendríamos un triángulo cuya suma de ángulos es más que 180 grados. A esta geometría se le llama “esférica”. Pero existe también otra denominada “hiperbólica”, donde la suma de ángulos internos es menor que 180 grados. Veamos la siguiente imagen.

Figura 3
Tres geometrías diferentes



Fuente: Elaboración propia.

Entonces, ante la pregunta ¿cuánto suman los ángulos internos de un triángulo? La respuesta debe ser: “depende de en qué geometría nos estamos ubicando”.

De la misma forma, la cuestión acerca de cuántas dimensiones tiene una figura depende de la geometría en la que nos ubiquemos. Incluso, la dimensión podría no ser un número entero, como ocurre entre los fractales. Precisamente, la teoría de los fractales fue propuesta por Mandelbrot (1983). Esta es una teoría científica que pretende estudiar los patrones que rigen las fracturas, las rugosidades y las grietas. Escribe Benoît Mandelbrot: “¿Por qué a menudo se describe la geometría como algo “frío” y “seco”? Una de las razones es su incapacidad de describir la forma de una nube, una montaña, una costa o un árbol. Ni las nubes son esféricas, ni las montañas cónicas, ni las costas circulares, ni la corteza es suave, ni tampoco el rayo es rectilíneo” (Mandelbrot, 1983, p. 15). Los fractales son objetos matemáticos cuya estructura básica, irregular o fragmentada, se repite a escalas diferentes. Tienen los siguientes rasgos: son muy irregulares, son autosimilares y sus dimensiones vienen dadas por números fraccionarios.

Enseguida, se presentarán tres fractales y se analizarán sus aspectos paradójicos. Sin embargo, es importante advertir que el aspecto controversial de estas figuras desaparece cuando se comprende que forman parte del marco teórico de una geometría totalmente diferente a la usual.

Polvo de Cantor

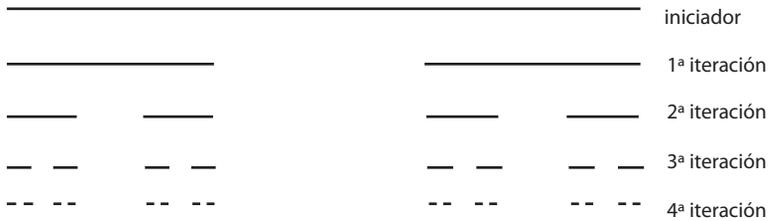
El polvo de Cantor se construye de acuerdo con los siguientes pasos:

Primer paso. Sea una línea que luego ha de ser partida en tres. Enseguida, se borra el segmento central. Esta es la primera iteración.

Segundo paso. Dividamos en tres los otros segmentos y borremos la parte media de cada uno de los dos segmentos. Esta es la segunda iteración.

Tercer paso. Hagamos lo mismo con los siguientes segmentos restantes hasta el infinito.

Figura 4
 Iteración del polvo de Cantor



Fuente: Argote, 6 de abril del 2013.

La figura resultante de aplicar el anterior proceso infinitas veces es el polvo de Cantor. El problema con esta figura radica en ubicarlo en su espacio geométrico. ¿Cuántas dimensiones tiene? No es un punto, tampoco una recta, menos una figura. ¿Qué es? Se trata de un tipo de figura que corresponde a un fractal. Un fractal es un constructo geométrico cuyas dimensiones no están dadas por números enteros, sino más bien por números fraccionarios. La dimensión de esta figura está entre 0 y 1, esto es, 0.6309297.

Triángulo de Sierpinski

Este triángulo se construye siguiendo estos pasos:

Primer paso. Partimos de un triángulo equilátero normal. Ya que el lado es 2, su perímetro es 6. Además, sabemos que el área de la región sombreada con color negro de esta figura es $\sqrt{3}$, ya que la fórmula para encontrar el área de un triángulo equilátero es $\frac{l^2\sqrt{3}}{4}$ (es decir, lado al cuadrado por $\sqrt{3}$ entre 4).

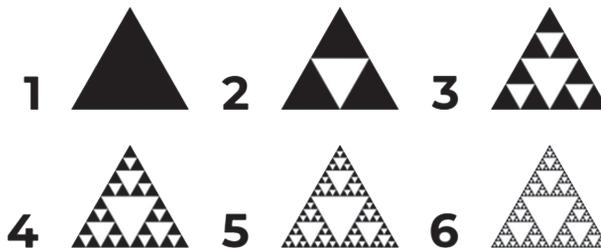
Segundo paso. Enseguida, dividimos su área en cuatro borrando el pedazo de área del centro. El perímetro de los 3 triángulos ahora es: $3 \cdot 3 = 9$. Asimismo, puesto que se ha dividido entre 4 y, además, nos hemos quedado con 3 pedazos, el área de la región sombreada es igual a $\frac{3}{4} \sqrt{3}$.

Tercer paso. Volvemos a aplicar este proceso, es decir, dividimos cada triángulo en cuatro partes y borramos el pedazo de área central. El perímetro de los 9 triángulos será: $3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot (\frac{1}{2}) = \frac{27}{2}$. Mientras, debido a que se ha dividido entre 16 y, además, nos hemos quedado con 9 pedazos, el área de la región sombreada es $(\frac{3}{4})^2 \sqrt{3}$.

Cuarto paso. Seguimos aplicando este proceso y obtenemos los siguientes resultados. El perímetro de los 27 triángulos sigue aumentando y es: $3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot (\frac{1}{4}) = \frac{81}{4}$. Y su área, con base en consideraciones similares a las anteriores, es igual a $(\frac{3}{4})^3 \sqrt{3}$.

Quinto paso. En esta quinta fase aplicamos lo mismo. El nuevo perímetro es: $\frac{243}{8}$ y el área será $(\frac{3}{4})^4 \sqrt{3}$.

Figura 5
Construcción del triángulo de Sierpinski



Fuente: Olexandrgodomich, 2022.

Como se puede apreciar, este fractal manifiesta una relación poco común entre el área y su perímetro. Mientras que el perímetro tiende hacia el infinito, el área tiende a ser cero. En la geometría euclidiana suele suceder que una figura con un área infinita tiene un perímetro infinito y, a su vez, una figura con perímetro infinito tiene área infinita. Además, una figura con área igual a cero, no debería tener existencia gráfica, lo cual no sucede con el triángulo de Sierpinski. Asimismo, una figura con perímetro igual a infinito tiene por medidas de sus lados al infinito o bien tiene infinitos lados. Pero, en el triángulo analizado sucede que tan solo se ven acumulaciones de puntos por doquier. La dimensión fractal de este objeto es 1.58496.

Copo de nieve de Koch

Esta figura se construye del siguiente modo:

Primer paso. Comencemos analizando el perímetro de la imagen (a) de la figura 10 que representa un triángulo equilátero. Si cada lado es igual a 1, su perímetro será 3. El área vale $(\sqrt{3})/4$ y esto lo sabemos al aplicar la fórmula para triángulos equiláteros.

Segundo paso. Dividamos cada lado en 3 partes y sobre las partes medias construyamos otros triángulos equiláteros como en la imagen (b). Se han agregado 6 segmentos de $1/3$, pero hemos borrado 3 segmentos de $1/3$. En total hemos aumentado 3 segmentos de $1/3$. El nuevo perímetro es: $3 + 1$. Dado que se han agregado tres nuevos triángulos equiláteros cuyos lados valen $1/3$, la nueva área ahora vale $(\sqrt{3})/4 + (\sqrt{3})/12$

Tercer paso. Volvamos a repetir el proceso. Comenzamos dividiendo en 3 partes esos segmentos de $1/3$ y luego hacemos todo lo demás. Al final hemos de aumentar 24 segmentos de $1/9$, pero también borramos 12 segmentos de $1/9$. En total hemos aumentado 12 segmentos de $1/9$, o sea $4/3$. El nuevo perímetro es: $3 + 1 + 4/3$. Debido a que se han agregado doce nuevos triángulos equiláteros cuyos lados valen $1/9$, la nueva área ahora vale $(\sqrt{3})/4 + (\sqrt{3})/12 + (\sqrt{3})/27$.

Cuarto paso. Nuevamente, volvemos a realizar todo este procedimiento. El perímetro sería igual a: $3 + 1 + 4/3 + (4/3)^2$. Y si continuamos así, este proceso repetido infinitas veces dará como resultado el aumento constante de una nueva potencia de $(4/3)$. Tendremos, por ello, una figura cuyo perímetro es Z.

$$Z = 3 + 1 + 4/3 + (4/3)^2 + (4/3)^3 + (4/3)^4 + \dots$$

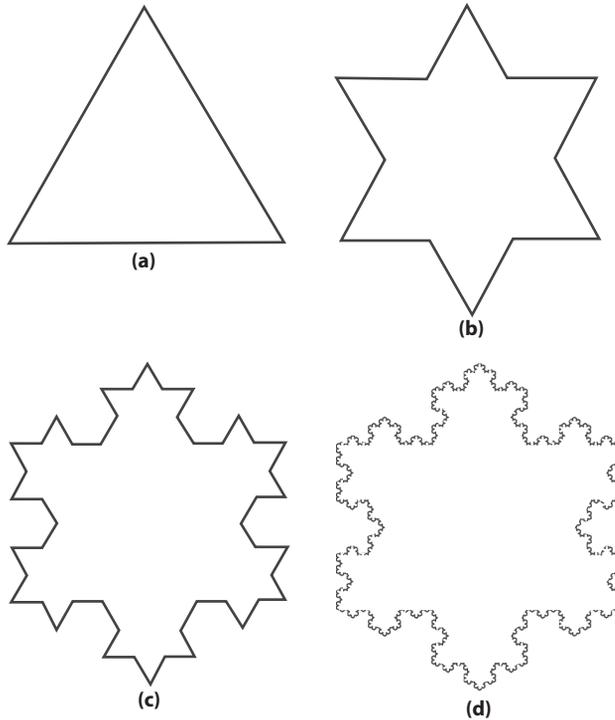
Pues bien, Z forzosamente tiende a ser infinito. Pero gráficamente observamos su finitud. Por otro lado, el área A mide

$$A = (\sqrt{3})/4 + (\sqrt{3})/12 + (\sqrt{3})/27 + \dots$$

Esto significa que tiende a ser finito, aunque pequeño. Esta cantidad no pasa de 0.7 y, es 0.6928 aproximadamente. Por ello, esta figura conserva ciertas propiedades de las figuras planas como la finitud del área, pero distorsiona otras como la infinitud de su perímetro.



Figura 6
Copo de nieve de Koch



Fuente: Northrop, 1949, p. 190.

Todas las figuras planas de dos dimensiones tienen un perímetro finito porque están limitadas por líneas cerradas. Sin embargo, la figura analizada tiene un perímetro infinito a pesar de que gráficamente es posible detectar su finitud. Con lo anterior demostramos que este copo de nieve rompe con la unidimensionalidad, puesto que se proyecta hasta el infinito superando los segmentos de recta. Pero en el plano de la bidimensionalidad se sigue respetando la finitud del área de los polígonos cerrados. Por ello, esta figura del copo de nieve, en realidad, es un fractal cuya dimensión es más que la de la línea (metros) y menos que la del plano (metros cuadrados), es decir, está entre 1 y 2. Exactamente, su dimensión es 1.26186. Ahora, se discutirá acerca de lo que siente un estudiante cuando se ubica ante estas paradojas.

¿Qué siente un estudiante ante las paradojas?

Cuando un estudiante comprende la auténtica y tétrica naturaleza problemática de una paradoja, se asombra, pero es posible que sienta algo de vértigo. Se vuelve a repetir la misma sensación que experimentan cuando ven una serie muy interesante y, de pronto, el protagonista triunfante y heroico es atravesado por una filosa espada que el antagonista alcanza a usar con su último aliento.

“¡Ahhh! ... ¡Ohhh! ... ¿Qué?...”. Los alumnos sorprendidos suelen expresarse de manera emotiva y afectiva ante estos grandes problemas. Incluso, puede parecer que las paradojas los asustan o que los fastidian. Esa es la idea. Una clase no puede convertirse en la exposición de una lista de saberes o de conocimientos que el docente fríamente transmite a sus pupilos. En realidad, una buena sesión educativa debería motivarlos para que ellos, por su cuenta, puedan seguir investigando. Y esta consideración implica que el docente debe enseñar transmitiendo valores, es decir, con cariño, amor, respeto, cuidado y diligencia. Al mismo tiempo, hay que mantener la autoridad en el aula tratando de que se den cuenta de que ellos, los pupilos, están ante un hombre o una mujer de cultura. Desde esta perspectiva, los docentes son guardianes de la cultura y el pensamiento.

El maestro debe estar preparado. La educación brindada debe basarse en estrategias para que los conceptos básicos del estudiante puedan “artificialmente” entrar en crisis. El docente debe dosificar el uso de estas potentes paradojas para que el pupilo pueda aprender que incluso lo más seguro del mundo cae ante el poderoso peso del pensamiento crítico. Los profesores deben ayudarles a derrotar al desánimo, al miedo, a la falta de libertad, al qué dirán, al abuso y, en fin, a todo aquello que ponga en peligro nuestra humanidad. Esto muestra que en el proceso educativo se ponen en juego tanto el razonamiento como la inteligencia emocional (Bravo y Urquiza, 2016).

El estudiante debe sentir que aprender es algo bonito. Debe sentirse desafiado no tanto por el docente como sí por su propia mente. Es necesario que el profesor pueda dominar el uso de las paradojas como recursos didácticos ante la situación actual de nuestra educación. Debido a esta lamentable situación, el estudiante asume que ir a la escuela prácticamente no lo ayuda a conseguir sus metas más prácticas para poder incorporarse a la realidad laboral. Las paradojas pueden servir como apoyo para mejorar la realidad educativa. Ha llegado el momento de que desaparezca esa vieja manera de enseñar que aleja a los estudiantes de la discusión, la polémica, el debate y las ansias por querer saber más cada día.



Conclusiones

En este artículo se han considerado las paradojas como recursos didácticos. Así, se aclararon los conceptos de falacia y reducción al absurdo pues las paradojas han sido vistas como falacias muy sutiles por algunos estudiosos y, además, hay quienes utilizan las paradojas para realizar deducciones como ocurre en la reducción al absurdo.

Enseguida se analiza una lista de paradojas, pero con el objeto de que puedan ser utilizadas en un aula de clase. Así, se trata sobre algunas paradojas tales como la paradoja de Aquiles y la Tortuga, la paradoja de Galileo, la paradoja del hotel de Hilbert, la paradoja de Tristram Shandy, la paradoja de Protágoras, la paradoja de Monty Hall, la paradoja de Dios y la piedra, la paradoja de Epicuro, la paradoja de los viajes en el tiempo, la paradoja del huevo y la gallina y algunas paradojas geométricas relacionadas a los fractales.

Se ha finalizado esta investigación tratando de explicitar el aspecto afectivo y emocional que un estudiante experimenta cuando trata con esta clase de problemas, es decir, se trata de explicar qué es lo que siente un estudiante cuando su profesor o profesora le presenta una paradoja.

Ahora bien, hemos encontrado hallazgos así como limitaciones en este trabajo. Empezaremos por las limitaciones. Esta investigación tiene algunas dificultades. En primer lugar, los profesores tendrían que desarrollar constantemente trabajos académicos para encontrar paradojas y así difundirlas en sus diferentes clases. En segundo lugar, las paradojas que se han seleccionado en este trabajo, de alguna manera ya han sido conocidas en otros ámbitos académicos y, en ese sentido, no representan novedad alguna. Finalmente, en tercer lugar, el hecho de que existan tantas paradojas podría cultivar en los alumnos una perspectiva escéptica acerca de la realidad y el conocimiento de tal modo que opten por guardar silencio antes que seguir indagando.

Para terminar señalaremos los logros de este escrito. Este trabajo ha buscado revelar el aspecto educativo y didáctico de las paradojas. Se recomienda que se aproveche didácticamente el problema generado por el hallazgo y la exposición de una paradoja. Lo cierto es que las paradojas pueden ser aliadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su uso puede beneficiar a la actividad educativa. La enseñanza que las paradojas nos dejan es muy valiosa, pues revela que lo que llamamos “conocimiento” es algo que siempre puede ser ampliado constantemente. Las paradojas poseen valor propedéutico y, en tanto problemas que llaman la atención, enseñan que existen límites en nuestra comprensión de algún fenómeno.

El modo de aprender a través de paradojas implica tratar de resolver los desafíos mentales planteados. Con las paradojas, los alumnos de cualquier carrera pueden pensar de forma adecuada sobre los conceptos fundamentales de su misma especialidad. Así, la educación brindada debe basarse en estrategias para que los conceptos básicos del estudiante puedan “artificialmente” entrar en crisis. Con las paradojas, el pupilo aprende que incluso lo más seguro del mundo cae ante el poderoso peso del pensamiento crítico. Las propuestas de solución (o disolución) que inspiran las paradojas son discutibles y los alumnos podrían aceptarlas como rechazarlas, precisamente, el objetivo es provocar la discusión y el intercambio de puntos de vista. Este el asunto. Ante las paradojas uno siente ganas de hablar, de opinar o al menos de pensar la cuestión con detenimiento.

Si no se llega a una respuesta, el docente puede comprometer a que los alumnos investiguen por su cuenta teorías actualizadas para que puedan emitir una opinión con fundamentos, con respaldo científico y no solo sobre la base de especulaciones. Una clase no puede convertirse en la exposición de una lista de saberes o de conocimientos que el docente fríamente transmite a sus pupilos. En realidad, una buena sesión educativa debería motivar a los alumnos para que ellos, por su cuenta, puedan seguir investigando con el fin de que sepan más sobre la cuestión planteada. Los profesores deben ayudarles a derrotar al desánimo, al miedo, a la falta de libertad, al qué dirán, al abuso y, en fin, a todo aquello que ponga en peligro nuestra humanidad. Y el camino de la investigación es un buen sendero para ejercitar nuestra libertad sin miedo y con ganas de saber cada vez más.

Cuando un estudiante comprende la auténtica y tétrica naturaleza problemática de una paradoja, se asombra de una forma muy parecida a la que experimentaron los primeros filósofos al ver el orden y el caos que exhibe el mundo. Los alumnos sorprendidos suelen expresarse de manera emotiva y afectiva ante estos grandes problemas. Cuando conocen el reto planteado por una paradoja, se genera cierta preocupación de su parte. La aceptación de estos retos hará del alumno alguien más preparado para la toma de decisiones en su vida diaria, pues habrá ejercitado de modo conveniente el pensamiento crítico. Asimismo, una paradoja nos enseña lo que desconocemos, nos hace conscientes de nuestros límites. En ese sentido, nos vuelve más humildes. El estudiante debe sentir que aprender es algo revitalizante. La vida no debe ser olvidada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El pupilo debe sentirse desafiado no tanto por el docente como sí por su propia mente.



Bibliografía

ANSELMO

1998 *Prosligion*. (Trad. J. Velarde). Madrid: Editorial Tecnos. (Trabajo original publicado ca. 1077).

ARGOTE, José

6 de abril del 2013 Polvo de Cantor. *Mundo fractal*. <https://t.ly/OPIub>

ARISTÓTELES

1994 *Metafísica*. (Trad. T. Calvo). Madrid: Gredos. (Trabajo original publicado ca. 1311)

ARISTÓTELES

1995 *Física*. (Trad. G. R. de Echandía). Madrid: Gredos. (Trabajo original publicado ca. 1837)

ARTOSI, Alberto, PIERI, Bernardo & SARTOR, Giovanni

2013 *Leibniz: Logico-Philosophical Puzzles in the Law. Philosophical Questions and Perplexing Cases in the Law*. Heidelberg: Springer.

BARJAVEL, René

1944 *Le Voyageur Imprudent*. Paris: Denoël.

BRAVO MANCERO, Patricia & URQUIZO ALCIVAR, Angélica María

2016 Razonamiento lógico abstracto e inteligencia emocional: trayectorias en la formación de estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 21(2), 179-208. <https://bit.ly/3PL6xiP>

BROOKS, Jacqueline & BROOKS, Martin

1999 *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

CLARK, Michael

2009 *El gran libro de las paradojas*. Madrid: Gredos.

COPI, Irving & COHEN, Carl

2001 *Introducción a la lógica*. México: Limusa.

ESCRIBANO, Alicia & DEL VALLE, Ángela (coords.)

2008 *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

GALILEI, Galileo

1945 *Diálogos acerca de dos nuevas ciencias*. Buenos Aires: Losada.

GARCIADIEGO, Alejandro

1992 *Bertrand Russell y los orígenes de las "paradojas" de la teoría de conjuntos*. Madrid: Alianza Editorial.

GEA, María, BATANERO, Carmen, CONTRERAS, José & ARTEAGA, Pedro

2017 Paradojas como recurso didáctico en la enseñanza de la probabilidad. En Serna, Luis Arturo (ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, pp. 385-393, México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. <https://bit.ly/3Jti9CS>

GESTIÓN

3 de diciembre del 2019 Perú mejora en prueba PISA 2018, pero sigue último entre los países de la región. *Gestión*. <https://bit.ly/3NI9ILU>

GUTIÉRREZ-POZO, Antonio

2023 Aproximación filosófica a la pedagogía paidocéntrica. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 34, 159-179. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.05>

277



- HICKSON, Michael
2014 A brief history of problems of evil. En J. P. McBrayer y D. Howard-Snyder, *The blackwell companion to the problem of evil* (pp. 26-27). Wiley-Blackwell.
- HILBERT, David
2013 *David Hilbert's Lectures on the Foundations of Arithmetics and Logic 1917-1933*. William Ewald and Wilfried Sieg (eds.). Springer-Verlag.
- LAERCIO, Diógenes
1985 *Vidas, opiniones y sentencias de los Filósofos más ilustres*. Barcelona: Teorema.
- LACTANCIO
2014 *La obra creadora de Dios. La ira de Dios*. (Trad. C. González). Madrid: Editorial Ciudad Nueva. (Trabajo original publicado ca. 320).
- LEIBNIZ, G.
2013 *Ensayos de Teodicea. Sobre la bondad de Dios, la libertad del hombre y el origen del mal*. (Trad. M. García-Baró y M. Huerta). Salamanca: Editorial Sígueme. (Trabajo original publicado ca. 1710).
- MANDELBROT, Benoît
1983 *La geometría fractal de la naturaleza*. Barcelona: Tusquets.
- MANZANARES, Asunción
2008 Sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Escribano, Alicia y Del Valle, Ángela (coords.), *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior* (pp. 14-23). Madrid: Narcea.
- MORA, Rafael
2019 La paradoja de Aquiles y la tortuga como una falacia del continuo. *Tesis*, 13, 12(15), 43-62. <https://doi.org/10.15381/tesis.v12i15.18820>
- NORTHROP, Eugene
1949 *Paradojas Matemáticas*. México: UTEHA.
- OLEXANDRGODOMICH
2022 Pasos de construcción del triángulo de Sierpinski. *Dreamstime.com*. <https://bit.ly/3Niz1bq>
- PLUTARCO
1987 *Obras morales y de costumbres (Moralia)*. IV. *Charlas de Sobremesa*. Madrid: Gredos.
- RAWLS, John
2006 *Teoría de la justicia*. México: FCE.
- ROSAS, Patricia, ACOSTA, Ricardo & AGUILAR, Julio
2018 *Diálogo abierto*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- RUSSELL, Bertrand
1983 *Los principios de la matemática*. Madrid: Espasa-Calpe.
- SALAZAR BONDY, Augusto
2000 *Iniciación filosófica*. Lima: Mantaro.
- SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos & BAPTISTA, María del Pilar
2014 *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- SÁNCHEZ, Roberto
2022 La historia de la geometría. *Robertosnchz*. <https://bit.ly/3NrkGig>
- SAVAGE, Wade
1967 The Paradox of the Stone. *Philosophical Review*, 76(1), 74-79 <https://doi.org/10.2307/2182966>

- SAVATER, Fernando
2008 *La aventura de pensar*. Barcelona: Random House Mondadori.
- SCHUNK, Dale
2012 *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- SELVIN, Steve
1975 A problem in probability (letter to the editor). *The American Statistician*, 29(1), 67-71. <https://doi.org/10.1080/00031305.1975.10479121>
- SOLÉ, Isabel & COLL, César
1995 Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 7-24). Barcelona: Graó.
- 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. <https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.02>

Fecha de recepción del documento: 29 de diciembre de 2022

Fecha de revisión del documento: 21 de enero de 2023

Fecha de aprobación del documento: 20 abril de 2023

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2023

ARMANDO HART Y SUS CLAVES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL MARXISMO

Armando Hart and his methodological keys for the teaching of marxism

YENISEY LÓPEZ-CRUZ*

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba
yenisey@uo.edu.cu
<https://orcid.org/0000-0003-2985-0933>

LÍDICE DUANY-DESTRADE**

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba
lidiced@uo.edu.cu
<http://orcid.org/0000-0003-3952-9457>

Forma sugerida de citar: López-Cruz, Yenisey & Duany-Destrade, Lídice (2023). Armando Hart y sus claves metodológicas para la enseñanza del marxismo. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, pp. 281-302.

* En el 2006, culminó sus estudios de Licenciatura en Filosofía Marxista Leninista. Alcanzó el título académico de Máster en Estudios Cubanos y del Caribe en el 2019, con la tesis *La tradición ética decimonónica cubana en la obra Ética, cultura y política, del Dr. Armando Hart Dávalos*. Actualmente es profesora auxiliar de la Universidad de Oriente. Sus resultados investigativos han sido publicados en la revista Santiago, en la Revista Caribeña de Ciencias Sociales, Griot, revista de Filosofía.

** Se doctoró en el 2014 en Filosofía con la tesis *Antonio Maceo Grajales y el pensamiento ético cubano del siglo XIX. Aproximación conceptual*. Es investigadora titular y secretaria del Programa Doctoral en Ciencias Históricas y Filosóficas. Actualmente es profesora titular de la Universidad de Oriente. Sus resultados investigativos han sido publicados en las revistas Del Caribe, Santiago, Revista Caribeña de Ciencias Sociales e Islas. Así como en libros formando parte de colectivo de autores y autora principal.

Resumen

Armando Hart Dávalos (1930-2017) fue uno de los intelectuales que reconoció la validez del marxismo cuando el mundo hablaba de su "crisis". Realizó valoraciones sobre los errores cometidos en la asunción de esta teoría. Además confirmó su utilidad para formar individuos con un pensamiento crítico capaces de cuestionar el mundo contemporáneo. Sus reflexiones son válidas para interpretar y transformar los complejos escenarios sociales que caracterizan la realidad. A pesar de ser distinguido como uno de los marxistas más lúcidos, no abundan los estudios en torno a sus reflexiones. De ahí que este trabajo pretenda revelar las claves metodológicas que se identifican en su pensamiento. Las que resultan necesarias para la interpretación y la utilización del marxismo en calidad de recurso educativo para formar al hombre encargado de cambiar su contexto. Los resultados obtenidos señalan como claves esenciales: el reconocimiento de la esencia antidogmática del marxismo, el electivismo como instrumental teórico-metodológico para pensar y hacer praxis política, el papel determinante de la producción material, sin desdeñar el papel activo del aspecto subjetivo y la incidencia de la espiritualidad en la política, la relación entre cultura y política, y el reconocimiento del carácter relativo de todo conocimiento asociado a los procesos políticos y sociales.

Palabras clave

Armando Hart, marxismo, enseñanza, filosofía, Cuba, claves.

Abstract

Armando Hart Dávalos was among the intellectuals who recognized the validity of Marxism when the world was talking about its "crisis". He made assessments about the mistakes made in the assumption of this theory. He also confirmed its usefulness to form in the subjects cultural tools that enable critical thinking and the ability to question the contemporary world. Its reflections are valid for interpreting and transforming the complex social scenarios that characterize reality. In spite of being distinguished as one of the most lucid Marxists, there are not many studies about his reflections. Thus, the present work aims to reveal the methodological keys that are identified in his thought. These keys are necessary for the interpretation and use of Marxism as an educational resource to train the man in charge of changing his context. The results obtained point out as essential keys: the recognition of the anti-dogmatic essence of Marxism, electivism as a theoretical-methodological tool for thinking and doing political praxis, the determining role of material production, without disdaining the active role of the subjective aspect, the importance of spiritual life as an essential theme of political life, the relationship between culture and politics, and the recognition of the relative nature of all knowledge associated with political and social processes.

Keywords

Armando Hart, Marxism, teaching, philosophy, Cuba, keys.

Introducción

Para establecer una sociedad saludable es imprescindible formar sujetos históricos racionales, críticos y previsores. Los que, ante los desafíos actuales, encaucen la libertad personal en función de cuestionar y transformar la sociedad a favor de una vida digna. En esta tarea tienen un rol importante los centros de Educación Superior. Instituciones donde se forman los futuros profesionales que deben contribuir a crear un desarrollo humano sostenible y una cultura de paz (UNESCO, 2021; Sánchez, 2011).



Entre las asignaturas que favorecen la misión de las Universidades de educar e instruir se encuentra la Filosofía. Para la enseñanza de esta materia se debe recurrir a todo el arsenal teórico que define el constructo de las naciones. A todos los sistemas y pensadores que hayan resultado útiles para interpretar y transformar los contextos, en correspondencia con las urgencias epocales. Pero particularmente aquellos que, como definió Escalona Delfino, se convierten en “permanencias ideológicas”, en tanto “[...] pervivencias o permanencias transhistóricas de las utopías sociales [...]”¹.

En el caso de la historia de las ideas cubanas, Armando Hart Dávalos legó un pensamiento valioso para entender el presente y proyectar el futuro de Cuba y del mundo. Sin embargo, sus ideas han sido poco sistematizadas. La Historia ha recogido más su accionar en la lucha insurreccional. Y en el imaginario popular es recordado por ser el primer ministro de Educación y Cultura del Gobierno Revolucionario, y como promotor martiano. Como demuestran López y Duany (2022), aun cuando muchos intelectuales han destacado sus aportes teóricos, existe un vacío que convida a emprender estudios desde las ciencias sociales donde se evalúe su pensamiento en sus dimensiones y en su unidad orgánica.

En toda la documentación generada por este intelectual martiano durante su práctica revolucionaria, se descubre un pensamiento marxista. Si con la debacle del socialismo europeo comienza a subestimarse esta teoría, Hart (2005) se erige como defensor de la misma. Reflexiones que al decir de Duany (2020), resultan valiosas en tiempos en que se habla de crisis del marxismo y se desmerita su valor como ciencia y teoría para la acción, a favor de la construcción de un mundo de justicia social.

La comprensión del pensamiento de Marx, Engels y Lenin por Armando Hart le permitió establecer la utilidad práctica y metodológica del marxismo. Desde este criterio, desarrolló en su concepción demostraciones y reflexiones críticas acerca de esta teoría como método potenciador de capacidades intelectuales y prácticas sociales necesarias en la formación de los profesionales cubanos. Su pensamiento constituye una síntesis, actualización y revitalización de la misma en función del proceso de formación del sujeto de la transformación social. Y sellan sus aportaciones al pensamiento marxista revolucionario cubano.

Por lo que estas reflexiones constituyen claves necesarias para la enseñanza de la filosofía en las aulas universitarias. Convirtiéndose en recursos educativos para motivar, dinamizar y actualizar los contenidos no solo de esa asignatura, sino de toda la disciplina del marxismo. Una de las que se encuentra definida en el currículo base de las carreras universita-

rias cubanas, según el Documento Base para el diseño del Plan de Estudio E, elaborado por el Ministerio de Educación Superior (2016).

Todo lo anterior permite identificar como problema científico la carencia de un tratamiento sistematizado sobre el pensamiento de Armando Hart Dávalos, a través del cual se revelen los aspectos que, como recursos educativos, son valiosos para formar sujetos históricos comprometidos con sus contextos desde la disciplina del marxismo.

El objetivo de este artículo es revelar las claves metodológicas que se identifican en el pensamiento de Armando Hart Dávalos. Las que en calidad de recurso educativo, desde la disciplina del marxismo, son valiosas para formar al hombre encargado de cambiar su contexto. Entre las que se identifican como medulares la asunción del electivismo como instrumento teórico metodológico y la comprensión dialéctico materialista de los procesos sociales.

La investigación se desarrolla a partir de un enfoque dialéctico materialista, apoyado en el paradigma hermenéutico para interpretar y analizar los textos². Durante su desarrollo se utilizaron como métodos científicos el histórico lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo. Todos útiles para cumplir con el objetivo de este escrutinio científico.

El resultado de la investigación se ha organizado en dos momentos. Parte de evaluar el comportamiento de la enseñanza de la Filosofía en las Universidades cubanas. Diagnóstico que permite reconocer como, a pesar de ser un contenido neurálgico en la formación de los profesionales, ha enfrentado problemáticas que afectan el cumplimiento de sus objetivos instructivos y educativos.

El marxismo en la formación de los profesionales cubanos

La educación superior se enfrenta cada vez más a fuertes retos. Como apunta Yanes (2016), la complejidad del mundo actual está urgida de individuos capaces de interpretar los contextos a partir de leyes generales, que permitan penetrar en la esencia de los procesos y fenómenos que ocurren en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Potenciar en las universidades, dentro de las materias a impartir los contenidos de la asignatura de Filosofía, favorece la formación de un pensamiento complejo, crítico, racional y radical (pp. 121-141).

Sin embargo, en contraposición con esto señala Orozco (2015), se percibe una tendencia a disminuir la presencia de la filosofía y al reduccionismo de su contenido en el diseño curricular (p. 326). Hoy se habla de



disminuir el tiempo lectivo de esta materia para ampliar los contenidos propios de la profesión. Para Pupo (2004), hoy se desconoce el valor práctico incalculable de este saber sintético-integrador, que ofrece un corpus teórico útil no solo para entender la relación del hombre con el mundo, sino para transformarlo (p.1).

La filosofía ofrece al sujeto presupuestos teóricos útiles para transformarse a sí mismo y reedificar su contexto. Determinado por las condiciones materiales de vida y resultado de la evolución del conocimiento humano; no es algo intemporal y abstracto, sino que constituye expresión de su época. En correspondencia con lo anterior su evolución histórica se caracteriza por ser un proceso de continuidad, ruptura y superación. Muestra de la ascensión del proceso del conocimiento humano, de su propia esencia y de sus vínculos multifacéticos con la realidad.

En este sendero de desarrollo del quehacer filosófico universal, el Marxismo constituyó un momento especial de superación y ruptura. Representó una revolución en el pensamiento, caracterizada fundamentalmente por la conversión de la filosofía en ciencia. Como apuntó Lenin (1980), su genio estuvo “[...] en haber dado solución a los problemas planteados antes por el pensamiento avanzado de la humanidad. Su doctrina apareció como continuación directa inmediata de las doctrinas de los más grandes representantes de la filosofía, la economía política y el socialismo” (p. 21).

Aunque surge en Europa, es asumida en América Latina por una clase revolucionaria presta a realizar transformaciones sociales radicales. Su asunción se ha distinguido de otras regiones del mundo. Sánchez (2018) afirma que ha estado en correspondencia con las luchas políticas revolucionarias en torno a posiciones antiimperialistas, nacionalistas y patrióticas, frente a los problemas políticos económicos, sociales y culturales generados por la globalización neoliberal (Sánchez, 2018).

A partir del 1° de enero de 1959 en Cuba se asume el marxismo como sostén teórico y conceptual de toda la revolución naciente. Al explicar el proceso de institucionalización y masificación del pensamiento marxista, González (2021) señala que no dejó de ser complejo, particularmente por las polémicas suscitadas entre dos posiciones enfrentadas. Una representada por quienes apoyaron la total influencia soviética, y otra, la socialista cubana, que abogaba por retomar el pensamiento socialista nacional histórico, pero sin desechar al marxismo auténtico. En la enseñanza al decir de González (2021) se institucionaliza el marxismo como “fundamento teórico general dentro del medio académico, docente y de investigación”. Se impulsó la obligación de cursar en todos los planes universitarios la filosofía y economía política marxista (pp. 2-3).

En la actualidad la disciplina del marxismo pasa a formar parte del currículum base de todas las carreras universitarias. El Ministerio de Educación Superior (Cuba, 2016) establece que su misión está en dotar a los estudiantes de los presupuestos filosóficos, teóricos, metodológicos y políticos-ideológicos que fundamentan la concepción científica del mundo; para la interpretación práctico-revolucionaria de los complejos problemas del mundo contemporáneo (pp. 17-18). Es la asignatura de Filosofía la primera en el ciclo, le sigue la Economía Política y concluye con Teoría Política.

La enseñanza de esta teoría no ha estado exonerada de errores y complejidades, como lo señalan Ferrer *et al.* (2021). Desde sus inicios y hasta la actualidad, factores internos y externos han coincidido y afectado su aceptación y el cumplimiento de su misión social. Entre ellos el tener un sistema de conocimientos desactualizados y la no problematización de su contenido (pp. 55-62). La autora Carmen Julia Pulido (2018) hace un análisis, a nuestro juicio acertado y objetivo, de las causas y como se expresa la crisis en la enseñanza del marxismo. Es optimista cuando habla del futuro de esta disciplina. Asegura que la solución está en recurrir a las armas cognoscitivas que ofrece esta materia para evaluar los problemas contemporáneos, las cuales constituyen nuestras propias fortalezas y que se hallan en todo el pensamiento cubano. Hoy pobremente expuesto, y donde como apunta Guerra (2010) puede encontrarse “un modo de pensar y vivir críticos frente a las alienaciones originadas por los sistemas de dominio y exclusión” (p.14).

A finales del 2000 el Ministerio de Educación Superior emite la Resolución No. 83 en la que se aprueban modificaciones para las asignaturas de la Disciplina Marxismo. Entre ellas los fondos de tiempo, el orden de precedencia, el objetivo general y las indicaciones metodológicas. Entre las líneas de trabajo se hace hincapié en la articulación del marxismo con las ideas más revolucionarias de la nación (p. 5).

En correspondencia con lo anterior apremia renovar los contenidos y enriquecerlos desde la mirada de seguidores del marxismo que le han enriquecido a la luz de las urgencias actuales. Tal es el caso de Armando Hart Dávalos.

Claves para enseñar el marxismo

Convenientes en la impartición del marxismo, a juicio de las autoras, pueden asumirse como recursos educativos dos claves que se advierten en el pensamiento de Hart: el antidogmatismo y el electivismo. Ambas



son efectivas para valorar toda la producción teórica universal y nacional. Facilitando la asunción de las ideas que han sido resultado de la aprehensión de individuos para transformar los contextos socio históricos.

La primera de las claves en la que debe apoyarse el docente que imparte la disciplina del marxismo está en el reconocimiento de su esencia antidogmática. Ante la denominada “crisis del marxismo”, Hart (2005) señala que este es un cuerpo de ideas que no son “verdades eternas” o recetas, sino que orientan y alientan hacia la liberación social del ser humano (p. 25). Apunta, que fue concebido no solo como instrumento teórico para interpretar los diferentes contextos y estudiar las realidades sociales y las tendencias económicas. Es, sobre todo, un arma ideológica para la transformación revolucionaria, en un hacer que implica además, su propio enriquecimiento. Este pensador tiene en cuenta el principio materialista del análisis histórico concreto.

Entonces, para Hart (2005) el marxismo es, y así lo asume, un método, un instrumento que se revela como fundamento científico y filosofía de la praxis para la redención humana. De esencia antidogmática. Caracterizado por “ser una espiral, que obliga permanentemente y por razones de su propia naturaleza a analizar comportamientos nuevos presentes en la vida real” (pp. 20-21). Reconoce que la herencia cultural no puede ser desechada. El pensamiento filosófico y social de Marx, Engels y Lenin debe ser estudiado de la mano de un análisis socio histórico, pero atemperado para los días que corren. Esto es posible solo porque el marxismo leninismo es una ciencia que brinda herramientas para comprender una realidad no prevista por sus fundadores (pp. 20-21).

En correspondencia con lo anterior, el antidogmatismo caracterizó el pensamiento y el actuar de Hart. De esta manera deja para la Educación Superior una premisa esencial, que perdura en sus líneas de trabajo:

Las universidades no pueden vivir al margen de sus tiempos, pues corren el riesgo de verse envueltas como antes de la Reforma una inercia inflexible. Para ello, tienen que insertarse ágilmente en las actualizaciones del medio circundante, con flexibilidad y sin perder rigor, como agentes impulsores del desarrollo, de lo nuevo, tienen que ser capaces de asegurar las respuestas urgentes que el país demanda (Carreras, 2013, p. 320).

Hart (2005) convoca a releer las obras originales de los clásicos del marxismo, para interpretar científicamente el complejo escenario que caracteriza la sociedad humana en la actualidad (p. 21). Particularmente todas las contradicciones y fenómenos sociales que hoy afectan al mundo debido a la unipolaridad, el hegemonismo imperial, la globalización neo-

liberal y el impacto negativo de la ciencia y la tecnología. Resulta también una teoría valiosa para comprender los procesos revolucionarios que se han llevado a cabo en América Latina. En fin, los aciertos y desaciertos de la izquierda americana. Entre ellos el fenómeno nacionalista, el incremento de la productividad del trabajo en los países capitalistas más desarrollados y la explotación neocolonial en el tercer mundo, la revolución científico-técnica y su impacto, los fuertes antagonismos sociales, la globalización y su incidencia en la cultura, el hegemonismo imperial. Así como: las causas subjetivas de la desaparición del socialismo europeo, las tendencias y líneas principales del capitalismo y su proceso de decadencia, la contradicción entre imperialismo y neocolonia, despotismo revolucionario, entre otros. Sin dejar de lado el valor para explicar la experiencia cubana y los errores que no deben cometerse.

288



Siguiendo la mirada de Hart (2005), el marxismo es indispensable en la formación profesional. No solo como método científico para el estudio de la realidad, sino también para transformar revolucionariamente la sociedad y lograr la liberación humana (pp. 62-71).

A los estudiosos y profesores de esta disciplina, Hart (2005) les recomienda “relacionar las ideas expuestas por los clásicos con fenómenos objetivos presentes en la sociedad y en la historia” (pp.19-29), y les alerta del peligro de la enseñanza de esta ciencia a partir de los manuales. Criterio que está en correspondencia con la posición asumida ante la polémica intelectual surgida a partir de cómo enseñar el marxismo. Aseguró que para una mejor comprensión de los filósofos y sus teorías era necesario alejarse de las interpretaciones y de los manuales. Era imprescindible “ir a sus fuentes originales, para interpretar y estudiar lo que realmente ha pasado, con vistas a orientar las acciones de hoy y de mañana” (p. 20). Actuar en las aulas en correspondencia con esto potencia en los estudiantes reflexiones críticas frente al aprendizaje reproductivo.

Otra de las claves está asociada al electivismo cubano. Hart (2014) asume el electivismo como instrumento teórico-metodológico para pensar y hacer su praxis política, ajustado al afán de escoger lo mejor de todos los sistemas, sin adscribirse a ninguno (p.159). En tal sentido utiliza el electivismo como método para analizar la herencia de la tradición filosófica universal y cubana, en su unidad, superación y ruptura. Y para desarrollar una elección crítica, en contraposición a los juicios preconcebidos.

Concepción que define al electivismo asumido por Armando Hart en su vertiente dialéctica. Es decir, como anota Pérez (2012), la utilidad de realizar “una selección crítica coherente que apunte a las tendencias y posibilidades de su aplicación práctica, considerando el carácter mutable

de la realidad y el nivel de relatividad que acompaña a la verdad en cada momento del desarrollo histórico de las ciencias” (p. 97). Por tanto, su propuesta estuvo orientada a aportar objetividad y cientificidad a los análisis referidos a la defensa de los intereses de los oprimidos y explotados, “sin ismos ideologizantes” (Carreras³, 2017, p. 30). O sea, este método, le llevó a emplear los argumentos necesarios para oponerse a las teorías hegemónicas. Por consiguiente, Hart rechaza “la asimilación acrítica de lo que viene de afuera y acepta su asimilación crítica sobre el fundamento del análisis de las realidades concretas” (Carreras, 2017, p. 107).

El electivismo dialéctico distinguió —al decir de este intelectual martiano— la asunción del marxismo en el caso de Cuba. De este modo señala con fortaleza el hecho de que:

[...] quienes entendieron las ideas de Marx y Engels en el sentido cabal, fueron a sus esencias, las aplicaron a la realidad objetiva concreta que tenían delante y lo hicieron con inteligencia y sin concesiones, pudieron promover un cambio revolucionario en la historia (Hart, 2014, p. 74).



Es primordial entonces, a la hora de explicar en las aulas cómo llegó y se aplicó el marxismo en Cuba, tener en cuenta que el pensamiento cubano está caracterizado por ser resultado de un proceso de continuidad y ruptura. Es decir, todo nuestro constructo teórico nacional ha estado transverzalizado por ideas que buscan dar solución a nuestras problemáticas epocales, particularmente las asociadas a la dependencia económica y política y a la aspiración de una sociedad basada en la justicia social. Una de las esencias del marxismo es que constituye un arma ideológica a favor de los más humildes y en busca de un ideal social humanista. Por tanto, no puede establecerse una barrera entre el pensamiento revolucionario nacional y la teoría marxista. Se trata pues, afirma, de encontrar entre los pensadores cubanos las esencias del marxismo que le permitieron lograr lo que hasta entonces había sido una utopía libertaria, es decir, la construcción de un proyecto socialista que no es una copia del socialismo europeo. De ahí que Hart (2014) apunte: “[...] en el pensamiento marxista cubano se encuentran las claves para no cometer los errores del llamado socialismo real” (p.108).

Para Hart (2006), el pensamiento cubano es aquel que ha dado respuesta a las urgencias epocales de la nación. Que además ha estado abierto a todo el pensamiento universal que le fuera útil para explicar y transformar su realidad (p. 22). Y hacia donde consideró, debían dirigirse las miradas en aras de revelar sus particularidades y su valor práctico para llevar a cabo las transformaciones sociales.

En la Reforma educacional cubana, que necesariamente debió realizarse con el advenimiento de la Revolución triunfante, se asume un ideal educativo que partía de la tradición de lucha y las ideas de los pensadores cubanos, en unión con lo más universal del pensamiento occidental. Todo ello en función de desarrollar habilidades que garantizaran la formación de un profesional en correspondencia con los imperativos de nuestra realidad y de la práctica social contemporánea. Y en consonancia con los valores morales que deben distinguir al profesional revolucionario.

Coincidiendo con Pulido (2018), afirmamos que la enseñanza del marxismo adoleció del acercamiento al pensamiento cubano y de los seguidores de esta teoría. Es solo a partir del significado que tuvo en el plano ideológico la desaparición del campo socialista, que se han dado pasos, aún insuficientes, para incorporar en el contenido de la asignatura, la temática de pensamiento cubano. Dejando de lado el pensamiento latinoamericano y buena parte del universal. Por supuesto con la intención de que estos contenidos sean abordados en el postgrado a partir de lo asumido como formación continua.

290



El papel de la subjetividad en la enseñanza del marxismo en Cuba

La tergiversación del marxismo por algunos de sus seguidores motivó a Hart a reflexionar en torno al “determinismo económico”. Interpretación que minimizaba el valor que los clásicos le otorgaban al papel de la subjetividad para los procesos sociales. En relación con ello se descubren en el pensamiento de este martiano, ideas que se revelan como claves metodológicas para la enseñanza de esta teoría.

Evaluar la respuesta que Hart da al problema fundamental de la filosofía es, a nuestro juicio, neurálgico para entender su pensamiento y su praxis revolucionaria. En tanto, como indica Carreras Varona (2014) esto “le abrió un camino insospechado al conocimiento humano al ejercicio de la voluntad del hombre” (p.167). El esclarecimiento teórico sobre los problemas de la identidad entre el ser y el pensar y de su relación dialéctica es clave en cuanto al aspecto ontológico. La posición asumida por Hart es materialista. Pero se detiene para esclarecer el “abismo infranqueable” que algunos seguidores del marxismo habían establecido entre lo objetivo (materia o ser) y lo subjetivo (espíritu o conciencia) (p.166).

Para Hart (Carreras, 2014), el hombre está hecho de carne y espíritu, constituye en esencia una sola identidad. Por ello consideró que “el

debate en torno a lo primario entre la materia o la conciencia debe superarse resaltando que separar o divorciar estos dos grandes componentes de la vida es erróneo” (pp. 166-167). De este modo, reafirma el daño realizado por los marxistas reduccionistas a la teoría, al divorciar lo material de la vida espiritual. Convoca entonces a releer a Marx para no pecar de reduccionistas e ignorar que el materialismo clásico, al valorar los factores subjetivos en los procesos históricos encerraba una noción ética.

En función de lo planteado, Hart (2017) asume como esencial la forma en que los clásicos explicaron el papel determinante de la producción material, sin desdeñar el papel activo del aspecto subjetivo (p.18). Analiza entonces sobre una de las tesis fundamentales del marxismo: la relación establecida entre base económica y superestructura. Para Hart (2005) esta tesis “es la llave necesaria para abrir el camino del conocimiento científico de la historia de la sociedad” (p. 4). Alerta que, “en ella está el sustento del equilibrio social y su coherencia” (p. 6).

Sin embargo, Armando Hart reconoce que los clásicos, no se detuvieron en profundizar en el papel de la superestructura y su independencia con respecto a la base económica. Lo que ha sido señalado por muchos como determinismo económico. Criterio asumido por seguidores de esta teoría, marxistas dogmáticos, quienes no reconocieron la relación dialéctica entre estos elementos y obviaron que su esencia materialista está “precisamente en la relación causa y efecto y su infinita multiplicidad de interrelaciones” (Hart, 2005, p. 6).

En función de esto, es importante dejar establecido que Hart no niega al factor económico como determinante a las formas de la superestructura. Pero considera importante no subestimar el papel de la superestructura o tratar de forma anticultural sus complejidades. Profundiza entonces en cómo inciden las formas de la superestructura en la vida material, y se detiene a explicar la relación dialéctica de estos elementos como expresión causa y efecto, así como su vínculo con las relaciones sociales. Convoca a estudiar la complejidad de esta relación base económica y superestructura para entender los cambios sociales que urgen a la sociedad en función de la dignificación humana, y los resultados negativos en la construcción del socialismo.

Lo anterior llevó a Hart (2005) a considerar lo neurálgico de abordar con rigor el papel de la superestructura. Asegura, que si bien las condiciones de vida materiales económicas condicionan los movimientos sociales. [...] para realizarlos se requieren paradigmas culturales [...] (p. 13). Es por lo que, considera lo subjetivo prioritario para asegurar una revolución social fundada en la justicia, donde es inevitable resguardar

los valores sociales y humanos. Solo respetando esta relación afirma, se asegura la victoria del socialismo sobre el capitalismo voraz que destruye la humanidad (p.13).

Al reconocer a la superestructura política, jurídica, ideológica, moral y cultural como la forma a través de la cual opera la economía, Hart (2005) deja claro el peligro que entraña subestimar su papel, sus valores o tratar de forma anticultural sus complejidades (p. 40).

Atender la producción espiritual, un imperativo contemporáneo

292



Vinculado a lo analizado en el subtítulo anterior, se destacan las valoraciones de Hart sobre la vida espiritual. Tema que motivó la atención del martiano en muchos de sus escritos, y que está ajustada a las exigencias contemporáneas de explicar, entender y construir el socialismo. Y que están dirigidas esencialmente a valorar, a la luz de la teoría leninista de Revolución Social, las revoluciones sociales en el siglo XX.

Según Hart (2014), no es una limitación que Marx y Engels no fueran explícitos en evaluar el papel de la producción espiritual en el proceso revolucionario. Esa no era su urgencia social. A ellos les urgía revelar el papel determinante de la producción capitalista en la explotación de la clase obrera. Lo esencial para los clásicos fue “separar el abismo creado entre la producción espiritual y lo material” (p. 74), en ello está uno de sus aportes. En reconocer, que el hombre necesitaba tener satisfechas sus necesidades primarias de vida, para luego crear la producción espiritual. Valoraciones necesarias en las aulas para sostener la tesis de que el marxismo no es un dogma y su vigencia.

Magistralmente Hart (2014) hace uso del precepto filosófico del condicionamiento objetivo de las ideas para explicar el hecho de que los clásicos del marxismo no se hubiesen detenido en desarrollar el valor de la producción espiritual en los procesos sociales. No los crítica, respondieron a una urgencia social de su época histórica. La actual exige, afirma el intelectual, prestar atención a los fenómenos espirituales, como cuestión vital para el mantenimiento de los procesos revolucionarios en sentido universal, y el cubano en particular. Es una tarea por la que esperan todos los pueblos de América y el mundo (p. 85).

En este sentido, Hart centra su atención en temas tan importantes como el fundamento objetivo de lo espiritual. La necesidad de la utiliza-

ción de la herencia cultural de los pueblos en las revoluciones, la importancia de las utopías libertarias, y la función ideológica del arte.

En los procesos sociales actuales, afirma Hart (Hart y Carreras, 2014), no debe desestimarse el valor del legado cultural de la humanidad. El hecho de tergiversar el legado filosófico, particularmente el marxismo y renunciar a las enseñanzas de la primera revolución socialista encabezada por Lenin, llevó a privar a la cultura “de la rica e ilimitada capacidad humana de crear, amar y soñar”. Así como a la incapacidad de producir los cambios que necesitaba la construcción del “socialismo real” (p. 74). Ideas en las que, a juicio de las autoras, refuerza el valor actual del marxismo y de la Revolución Socialista. Teoría y proyecto social que muestran un mundo mejor, asociado a la justicia, la dignidad humana, frente a lo que prima y es considerado como estándar de calidad de vida: la ideología y el modelo económico capitalista.

En el caso de Cuba, este intelectual es del criterio que la construcción del socialismo parte de una herencia universal, pero también de una rica herencia nacional donde convergen las ansias de justicia y el alto sentido de sensibilidad humana. Por tanto, no concibe antagonismo entre la producción espiritual nacional y la teoría marxista. Lo que refuerza lo ya abordado sobre lo imprescindible de actualizar los contenidos de la disciplina del marxismo. Fue consciente Hart que aún cuando la institucionalización de la enseñanza nacional tuvo un marcado sustento marxista no era apropiado desechar el resto del quehacer teórico, particularmente el nacional. Afortunadamente, el hecho de no prestar atención a las ideas nacionales ha sido superado, y en los programas de estudio se potencia el tratamiento del pensamiento cubano.

Hart (2005) reafirma el valor de la teoría marxista acerca de las transformaciones sociales a favor de la libertad y la conquista de la felicidad (p. 26). Concuere da con los clásicos que las revoluciones sociales no son hechos casuales, sino resultado de condiciones objetivas y subjetivas. Advertida ya por Marx y Engels lo determinante del “ser social”, Hart presta atención a “la conciencia social”. Particularmente al fundamento científico de la capacidad humana de producir su vida espiritual. Significando con ello que las utopías sociales no son producto de la enajenación social y constituyen el impulso a partir del cual los hombres orientan su práctica humana transformadora.

En el mismo orden de valoraciones en torno a la producción espiritual se revela en las reflexiones de Hart (2005) el reconocimiento del fundamento ético de la teoría marxista como otra de las claves para tener en cuenta. Aún cuando los padres del marxismo no realizaron amplias

reflexiones éticas, lo ético, se reflejó en la sociedad pensada para dignificar al ser humano. Y en cómo, al descubrir verdades científicas colocan en el centro de su atención al sujeto, capaz de transformar su realidad (pp. 48-49).

Idea que es defendida y desarrollada también por Vázquez Sánchez (2006), destacado estudioso ético, cuando apuntó:

Si bien en Marx no encontramos una ética en sentido estricto, como un cuerpo de verdades sistemáticamente articulado, no se puede ignorar que, a lo largo de su obra, se encuentran explícitas —para no hablar de las implícitas más abundantes— reflexiones, afirmaciones e ideas sobre la naturaleza ideológica de la moral y su carácter histórico social, su vinculación con las relaciones de producción y los intereses de clase, así como sobre su función en la sociedad, y particularmente en la sociedad socialista (p. 298).

294



Hart (2005) en la crítica marxista al capitalismo y en la defensa de la utopía social de una sociedad de justicia e igualdad descubre el fundamento ético de esta teoría. De ahí que afirmase:

Podemos cimentar la ética a partir del estudio de la plusvalía, y colocar como piedra esencial de una moral ciudadana el honor del trabajo; otro elemento a destacar es la disposición humana para asociarse con el objetivo de forjar una sociedad enriquecida material y espiritualmente. Constituyen valores fundamentales de la ética: exaltar el honor del trabajo y la vocación social del ser humano (Hart, 2005, pp. 48-49).

La idea anterior se reitera en la obra del pensador cubano. Pone al descubierto la crítica que realizan los clásicos del marxismo al sistema capitalista. Descubren el cimienta inmoral de la propiedad privada y de la plusvalía, y fundamentan el valor moral de la propiedad social y con ella de los valores del socialismo: el amor al trabajo y el colectivismo. Refuerza Hart (2017), la interpretación marxista de que “la lucha en favor de los pobres”, es “la pieza central de la ética universal”. Solo así afirma, podrá “comprenderse la verdadera dimensión y el alcance de los grandes errores que tuvieron lugar bajo la bandera del socialismo en el siglo XX” (p. 43).

Esta mirada favorece que, en las aulas universitarias, el docente promueva intercambios en los cuales se debata sobre el escenario socio-político actual. Potenciando en los educandos una posición crítica objetiva sobre la realidad cubana y el valor del proyecto social socialista. Pertinente en tiempos donde se minimiza el valor del socialismo y se ensalza el capitalismo. Contribuyendo a la formación de educandos en corres-

pondencia con los imperativos de nuestra realidad y de conformidad con los valores morales que deben distinguir al profesional revolucionario.

Cabe destacar que la ética se constituye en uno de los pilares del pensamiento de Hart. Sus análisis sobre el papel de la eticidad en el proceso histórico cubano y en el pensamiento nacional llevan a entender por qué, a su juicio, en la moral está el fundamento de la existencia humana. Pero solo si se asumen los postulados éticos más humanistas que conduzcan a un decir y un hacer en función de la redención universal del hombre. Es decir, para Hart (2005), “el sentido de la vida del ser humano está en su pasión por la verdad científica y la justicia entre los hombres” (p. 87).

En el caso de la experiencia cubana, Hart (2014) identifica a Fidel Castro como el marxista más completo. Considera que en él se sintetizan los principios éticos más revolucionarios y humanistas del siglo XX. Convoca entonces a estudiar el pensamiento y el accionar del líder histórico de la Revolución Cubana. Portador de un pensamiento síntesis de la eticidad universal de América y de Cuba. Quien en su praxis política reconoció el papel determinante de los factores morales para alcanzar y defender las conquistas sociales (p. 58).

Con respecto a las reflexiones sobre lo ético se debe resaltar lo oportuno de ellas en la formación de los profesionales cubanos. Teniendo en cuenta que la formación universitaria cubana tiene un carácter fundamentalmente humanista. En tanto está dirigida no solo a formar competencias profesionales, sino a formar valores que definan a un mejor individuo, comprometido con la especie humana. En correspondencia con el objetivo primordial que declara Hart para el sistema educacional cubano:

Educar para una sociedad democrática, para un pueblo libre preparar a cada individuo para pensar por sí mismo. Si nuestro primer deber es garantizar la libertad, protejámosla de la ignorancia, de los prejuicios y de los miedos, que tienden a detener o a desviar la marcha del hombre hacia el mundo realmente libre (Carreras, 2017, p. 593).

A partir de lo anterior, Hart manifiesta otra clave para tener en cuenta en la enseñanza del marxismo, en este caso la relación que establece entre cultura y política. Que descubre como una de las particularidades de nuestro constructo teórico, y a partir de la cual se fundamenta su concepción de “política culta”. La que, como apuntó, es herencia legada desde los padres fundadores de la nación hasta Fidel Castro: “Félix Varela nos enseñó en pensar; José de la Luz y Caballero, nos enseñó a conocer; José Martí, nos enseñó a actuar, y Fidel Castro, nos enseñó a vencer” (Hart, 2014, p. 58).

Visceralmente martiano, Hart (2018) entiende la política como “sensibilidad ante los problemas de los demás, la política como el arte o la capacidad de llegar a los demás, la política como la identificación con las aspiraciones y los objetivos del pueblo [...]” (p. 91). Asumir esto lo llevó a desarrollar una concepción y una praxis política que está en correspondencia con lo establecido por Max Weber (2000) como un intelectual y “político de vocación” (pp. 21-23).

Por lo anterior, Hart (Carreras 2018) introduce el tema de la cultura para significar el papel de la subjetividad en la política. Insiste en advertir que “[...] la cultura no es asesoría a la vida del hombre, está comprometida con el destino de la humanidad y situada en el sistema nervioso de las civilizaciones” (p. 36). Basada en las amplias posibilidades de alcanzar la dignificación humana a través del vínculo entre la cultura y la política. Advierte que, ante los nuevos contextos, “la necesidad de la unidad de nuestros pueblos es tan profunda que no se manifiesta por la vía política, sino por las vías culturales” (p. 174).

En relación con esto, Armando Hart desde su cargo como Ministro de Educación del Gobierno revolucionario, expuso en el mensaje al pueblo cubano: “[...] en un sistema político en que la dignidad moral de la persona humana representa su fin más alto, la acción política, singularmente en el orden económico, y la acción educativa, se complementan como factores correlativos de un proceso integrador, tendiente a elevar los niveles de vida del pueblo” (Carreras, 2013, p. 313).

Las reflexiones de este marxista consecuente demuestran que el análisis de la cultura requiere no hacer abstracción de su dimensión ideo-política, porque eso sería obviar la finalidad de su función transformadora. En este sentido, Hart (Carreras, 2018) afirmó: “[...] todo el que asuma desde la política la defensa de la soberanía y las transformaciones sociales en nuestros pueblos y países a favor de la justicia para todos tiene que ser un fiel defensor de los propósitos culturales a más largo alcance” (p. 21). De ahí que defendiese la ideología socialista, pues “[...] lo que trata es de ampliar la libertad, de ampliar la democracia y de profundizar en el campo del arte” (p. 81).

Estas reflexiones son opuestas a la falsa concepción de neutralidad política del arte. Según Hart (Carreras, 2018) existe un “nexo sutil, dialéctico y consiguientemente contradictorio entre el arte y la política” (p. 90). Lo que emerge durante todo el desarrollo histórico de la humanidad. Donde, al decir del intelectual, se advierte el papel político e ideológico del arte, como “forma de expresión que facilita la trasmisión del mensaje ideológico” (p. 97).

Todo lo anterior ronda en torno a la idea que ya hemos expuesto en este artículo. La importancia que Hart da a la subjetividad en la construc-



ción del socialismo, vinculado a cuestiones relacionadas con el ideal de la cultura de hacer política. Particularmente cuando evalúa el caso Cuba. Donde afianza que deberá enseñarse a profundidad el legado cultural de la nación que acompaña nuestro proceso político. La conjugación de este legado con la tradición del pensamiento marxista posibilitará formar una aptitud crítica sobre fuertes bases culturales y científicas que permitan la defensa de nuestra identidad nacional.

Todo lo abordado por Hart sobre la relación política-cultura es contenido esencial de la Teoría Política. El pensamiento de este intelectual es de obligada referencia en esta asignatura. En tanto ofrece un sistema de ideas acerca de la política, desde un enfoque marxista leninista, que revitalizan y actualizan este contenido. En sus ideas se sostiene el carácter objetivo y clasista de la política, su relación con la lucha de clases, la participación política, la socialización política, la cultura política, la democracia, entre otros aspectos. Es mucho más útil si se tiene en cuenta que lo hace enjuiciando la realidad nacional y los movimientos de izquierda en el siglo XX y XXI. Sus análisis no son contemplativos, su crítica no es para nada contrarrevolucionaria. Está dirigida a revelar esas deficiencias que quebrantan el ideal socialista.

Para interpretar los procesos sociales, la historia de la humanidad Hart (2014) nos insta a comprender la dialéctica del conocimiento. Solo una reflexión dialéctica de la historia posibilita sustraer de ella las vías para construir mejor el futuro. Convoca a promover una cultura crítica acerca del desarrollo de la ciencia, que se contraponga a la adopción de modelos o esquemas rígidos en la vida social. Lo cual conduce a otra de las claves a tener en cuenta en la enseñanza del marxismo: el reconocimiento del carácter relativo de todo conocimiento. En ello está implícito el valor práctico revolucionario del materialismo de Marx y Engels. Lo que expresa de la siguiente manera:

Ni negar las posibilidades de nuevos conocimientos ni elevar las verdades descubiertas a la categoría de valores absolutos e inmutables. El conocimiento de hoy contribuye a forjar el de mañana, como el de ayer hizo posible el de nuestro presente. Es en la cadena y el proceso mismo de conocer donde se haya lo verdadero, es en la relación causa-efecto y sus posibilidades de entrelazamiento donde se encuentra la esencia de la gnoseología de Marx (p.79).

En toda la obra de Hart este alude a lo obligatorio del estudio de los procesos sociales ocurridos en todo el desarrollo de la humanidad. Pero no solo de los más universales, sino de las etapas de luchas llevadas a cabo

por cada uno de los pueblos. Pues, la verdad del presente es resultado de toda la historia nacional y local. Es decir, para explicar el presente y proyectar el futuro hay que conocer el pasado.

Por tanto, volvemos al punto en el que hace referencia Hart a la importancia de la asunción del marxismo-leninismo a partir de la conjugación de la cultura universal, con la política y el sentido ético de la vida. Lograr un mundo mejor requiere de no obviar los fundamentos éticos del movimiento humanista y de liberación universal que se creó con el marxismo. Esta fue y ha sido siempre la posición asumida por el pensamiento cubano con respecto a la teoría marxista. Hemos sido capaces de guiarnos por sus métodos de análisis histórico para conquistar nuestra realidad. Armando Hart (2014) lo subraya así:

298



Los cubanos asumimos los descubrimientos científicos, económicos y sociales de Carlos Marx desde la cultura espiritual y ética de nuestra América. Nos guiamos por el pensamiento de Marx, porque sus aportes y su sentido humanista universal —punto de partida de la ética socialista— nos sirvieron para interpretar la historia humana, nos brindaron claridad en el estudio de la evolución económica y social de Cuba y América Latina, nos dieron los métodos de análisis histórico para confirmar la raíz popular de nuestro patriotismo [...] (p. 88).

En la Cuba actual, como señaló Díaz Canel (2022), Presidente de la República, se es consciente que el marxismo se fundió con la sólida tradición política heredada de las luchas libertarias (p. 4). Lo que ha permitido la consolidación de una concepción socialista con sólidas bases científicas. La misma que, por medio de la práctica revolucionaria, logró crear una sociedad humanista y de justicia social. Ratifica esto el valor metodológico de tomar las lecciones que nos brinda la historia. Para alcanzar un futuro mejor, es necesaria la aplicación objetiva y concreta de cada conocimiento adquirido de la historia. Por supuesto, siempre teniendo en cuenta su condicionamiento económico. Actuar así le otorga a este proceso variedad de posibles resultados prácticos a partir de los cuales se conforma la historia real.

Todo esto indica que los horizontes educativos de nuestra nación cuentan con concepciones fundamentadas en un saber crítico, auténtico y profundamente humanista. Las que constituyen herramientas en el proceso de enseñanza del marxismo. Dígase potenciar la enseñanza desde posiciones antidogmáticas, reconocer el papel activo de lo subjetivo en las transformaciones sociales, el carácter objetivo de las utopías y de los movimientos sociales para promover cambios prácticos y duraderos. Así como el valor de la conciencia humana, agente fundamental de la práctica

social, y de la ética en la lucha revolucionaria, liderada por la clase obrera para vencer las desigualdades sociales.

Todas ellas aportan al proceso educativo la posibilidad de traducir los problemas emergentes que enfrenta la humanidad. Puesto que la enseñanza debe convertirse en un proceso de formación de profesionales con alto sentido universal, preparados para enfrentar nuevos contextos y retos.

Conclusiones

Lo valorado hasta aquí permite afirmar que resultan aún insuficientes las vías y métodos utilizados para dar cumplimiento a la misión social de la disciplina del marxismo en la Educación Superior cubana. De ahí que este trabajo sea un llamado a los esfuerzos científicos sistematizadores del pensamiento nacional, donde están los fundamentos históricos e ideológicos del proyecto social cubano. Resultados que, incorporados en la docencia universitaria, contribuirían a formar sujetos transformadores de una realidad que reclama trabajar en función de la supervivencia de la especie humana.

Las ideas marxistas de Armando Hart Dávalos constituyen valiosas herramientas para cumplir con la misión social de la disciplina del marxismo de potenciar en los futuros profesionales un pensamiento crítico y una praxis social comprometidos con las urgencias sociales contemporáneas.

En este resultado científico se identifican como claves metodológicas que en calidad de recurso educativo contribuyen a motivar, dinamizar y actualizar la disciplina del marxismo las siguientes: el reconocimiento de la esencia antidogmática del marxismo, el electivismo cubano como instrumental teórico-metodológico, la explicación al problema fundamental de la Filosofía, la argumentación del papel determinante de la producción material, el fundamento ético del marxismo, el reconocimiento de la relación dialéctica entre la vida material y la espiritual, la incidencia de la espiritualidad en la vida política, la relación entre cultura y política, y la relatividad del conocimiento asociado a la comprensión de los procesos políticos y sociales.

Notas

- 1 La cita ha sido tomada de un material inédito que guardan las autoras con el título “Antonio Maceo: una breve mirada a las premisas filosóficas de su pensamiento y otras determinaciones”. Ellas preparan un libro sobre los estudios del José Antonio Escalona Delfino, Profesor universitario que realizó indagaciones científicas al pen-

samiento maceista, utilizando presupuestos históricos filosóficos. Un resumen del artículo se encuentra publicado en la revista *Santiago*, No. 120, 2009, pp. 26-42.

- 2 Ver a Bueno (2022, pp. 95-96) quien explica en la introducción de su artículo lo que se entiende como hermenéutica y su validez para estudios como el que se propone.
- 3 Eloísa Carreras Varona es la albacea de los documentos de Armando Hart. Dirige el proyecto *Crónicas*, que publica, bajo su autoría la complicación de la documentación de quien en vida fue su esposo.

Apoyos y soporte financiero de la investigación

Entidad: Universidad de Oriente

País: Cuba

Ciudad: Santiago de Cuba

Proyecto subvencionado: Pensamiento, Cultura, Economía e Historia.

Código de proyecto: 9469

Este artículo es resultado del tema de investigación *La relación ética, cultura y política en el pensamiento de Armando Hart Dávalos*, realizada para optar por el grado científico de Doctor en Ciencias Filosóficas. Adjunto al Programa Doctoral en Ciencias Históricas y Filosóficas de la Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.

300



Bibliografía

CARRERAS VARONA, Eloísa

2013 *Por Esto I*: Ediciones abril.

2014 *Hart Pasión por Cuba*. Editorial del Centro de estudios Martianos.

2018 *Cuba una cultura de liberación. Selección de escritos 195-2016. Revolución y cultura*, tomo 5, Vol. 1, Editorial Letras Cubanas.

CUBA. Ministerio de Educación Superior

2016 Documento Base para la Elaboración de los Planes de Estudio E. La Habana: MES

DUANY DESTRADE, Lídice

2020 Releer el marxismo a la luz del Dr. Armando Hart Dávalos. *Islas, 196* (mayo-agosto), 1-17. <https://bit.ly/3CJbUY1>

DÍAZ-CANEL BERMÚDEZ, Miguel Mario

2022 Es cada vez más necesario e impostergable que los partidos marxistas nos unamos. *Granma*, julio 29.

ESCALONA DELFINO, José Antonio

2009 Antonio Maceo: una breve mirada a las premisas filosóficas de su pensamiento y otras determinaciones. *Revista Santiago, 120*, 26-42. Universidad de Oriente: Ediciones UO. <https://bit.ly/3XpHSBW>

FERRER HECHAVARRIA, Bertha Niuvis, CARRIÓN CABRERA Luisa & ÁLVAREZ MCKITTY, Cecilia

2021 La problematización de la enseñanza del marxismo: una necesidad de la universidad cubana hoy. *EduSol, 21*(77), 55-62. Universidad de Guantánamo. <https://bit.ly/3pqW6WH>

- GONZÁLEZ LAGE, Valeria
 2021 Hacia un marxismo cubano. El Departamento de Filosofía de la Universidad de La Habana en sus primeras etapas (1962-1965). *Naveg@mérica, Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*, 27. Asociación española de americanistas, España. <http://doi.org/10.6018/nav.492121>
- GUERRA BRAVO, Samuel
 2010 Caminos de liberación ante el bicentenario. *Sophia*, 9, 13-46. Quito: Abya-Yala. <https://doi.org/10.17163/soph.n9.2010.01>
- HART DÁVALOS, Armando
 2005 *Marx, Engels y la condición humana. Una visión desde Cuba*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
 2006 *Ética, cultura y política*. Centro de Estudios Martianos.
 2009 Prólogo en La obra del artista. Una visión holística del universo, de Frei Betto: Editorial de Ciencias Sociales, pp. XV-XVII.
- HART DÁVALOS, Armando & CARRERAS VARONA Eloísa
 2014 *Por Esto II*. Ediciones Abril.
 2017 Volvamos a leer a Engels. En E. Carreras Varona, *Cuba, una cultura de liberación. Selección de escritos del Dr. Armando Hart Dávalos (1952-2016). La Utopía libertaria de nuestra América* (Vol. 10, pp. 17-26). Editorial de Ciencias Sociales.
 2018 Nunca antes los valores nacionales de nuestra cultura fueron más exaltados que tras el triunfo de la Revolución. En M. Encinosa Fu. (ed.), *Cuba una cultura de liberación. Revolución y cultura. Pasión por Nuestra América* (pp. 58-84). Editorial Letras Cubanas.
- LENIN, Vladimir
 1980 Tres partes y tres fuentes integrantes del Marxismo. En *Obras escogidas en tres tomos*, t. 1. Editorial Progreso.
- LÓPEZ CRUZ, Y. y DUANY DESTRADE Lídice.
 2022 Apuntes a la concepción materialista de la historia desde la mirada de Armando Hart Dávalos. En *Santiago 158*, mayo-agosto. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/issue/view/323>
- SÁNCHEZ QUIROZ, Rafael
 2018 El marxismo en América Latina y la Revolución cubana. Reflexiones a partir del pensamiento de Fernando Martínez Heredia. *El Cotidiano*, 210, julio-agosto, 73-81. Ediciones Eón. <https://bit.ly/3XoUf0G>
- SÁNCHEZ ÁLVAREZ, Vicente
 2011 ¿Qué enseñar y para que enseñar filosofía? *Sophia*, 10, 11-36, Quito: Abya-Yala. <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.01>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)
 2021 *Por qué un día de la filosofía?* <https://dialektika.org/2021/11/18/por-que-un-dia-de-la-filosofia-unesco/>
- OROZCO, Richard Antonio
 2015 Rol y futuro de la filosofía. *Letras*, 86(124), 325-345. <https://doi.org/10.30920/letras.86.124.10>
- PÉREZ FERRER, Alexis
 2012 *La influencia de las concepciones filosóficas de José de la Luz y Caballero en el desarrollo del pensamiento cubano decimonónico*. [Tesis doctoral, Universidad de Oriente].

PUPO PUPO, Rigoberto

2004 La Filosofía y su discurso plural. *Revista Espacio el Latino. Com.* <https://bit.ly/3NsQRO5>

PULIDO BENÍTEZ, Carmen Julia

2018 La crisis de la enseñanza del marxismo en el sistema educativo superior cubano. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (junio). <https://bit.ly/3r06ghA>

YANES GUZMÁN, Jaime Rafael.

2016 Pensamiento complejo abstracto en el aula. *Sophia*, 21, 121-141, Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, <https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.05>

VÁZQUEZ SÁNCHEZ, Adolfo

2006 Ética y marxismo. En A. A. Boron, J. Amadeo y S. González (comps.), *La teoría marxista hoy; problemas y perspectivas* (pp. 297-307). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO. <https://bit.ly/3CTgvql>

WEBER, Max

2000 *Política y Ciencia*. Ediciones elaleph.com. <https://bit.ly/3CKXwOX>

302



Fecha de recepción del documento: 13 de septiembre de 2022

Fecha de revisión del documento: 5 de diciembre de 2022

Fecha de aprobación del documento: 10 de diciembre de 2022

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2023

PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL SOBRE LA DISCRIMINACIÓN Y EL RACISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Student perception about discrimination and racism in higher education

*PATRICIA CECILIA BRAVO-MANCERO**

Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador
patybravom@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4671-8611>

*TANIA MARÍA GUFFANTE-NARANJO***

Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador
tguffante@unach.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-4903-8694>

*MARTHA YOLANDA FALCONÍ-URIARTE****

Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador
yfalconi@unach.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-9027-6902>

Forma sugerida de citar: Bravo-Mancero, Patricia Cecilia, Guffante-Naranjo, Tania María & Falconí-Uriarte, Martha Yolanda (2023). Percepción estudiantil sobre la discriminación y el racismo en la educación superior. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, pp. 303-324.

* Doctora en Educación. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Chimborazo.

** Doctora en Gerencia Educativa. Docente de la Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Chimborazo.

*** Magíster en Desarrollo Local. Analista de Posgrado. Universidad Nacional de Chimborazo.

Resumen

Este artículo examina la percepción estudiantil sobre discriminación y racismo en la educación superior. La pregunta que orienta el estudio es: ¿Qué percepciones tienen los estudiantes sobre la discriminación y el racismo en el contexto universitario? El racismo es considerado una ideología que naturaliza la desigualdad y que toma como base las particularidades biológicas para establecer situaciones de diferenciación social. Así, la discriminación se refiere a circunstancias de exclusión, segregación, restricción debido a estereotipos que limitan los derechos de las personas. El estudio fue de carácter cuantitativo, descriptivo y transversal. Participaron 263 estudiantes provenientes de cuatro facultades de la Universidad Nacional de Chimborazo. Los datos de la investigación fueron recogidos mediante el Cuestionario de Percepción sobre racismo y discriminación en la Educación Superior. Se evidencia que el 29,9 % de estudiantes manifiesta haber experimentado racismo y discriminación; el 89,7 % afirma que nunca lo han ejercido y el 57,7 % aduce que ha observado diversas manifestaciones en las interacciones. Los principales focos de la discriminación son: etnia, género, identidad sexual, situación socioeconómica y/o discapacidad. Las manifestaciones de la exclusión son explícitas e implícitas y las formas más evidentes de ejercerlos son a través de violencia psicológica, verbal y física. Finalmente, existe una negación y naturalización del fenómeno que se encuentra enraizado en la dinámica institucional.

304



Palabras clave

Racismo, discriminación, estereotipos, prejuicios, exclusión, desigualdad.

Abstract

This article examines the perceptions of discrimination and racism among college students. The guiding question is: What perceptions do students have about discrimination and racism in the university context? Racism is regarded as an ideology that engenders inequality. The ideology is based on biological particularities to establish differentiation. Consequently, discrimination refers to situations of exclusion, segregation, and restriction based on stereotypes that limit the rights of a group of individuals. The study combines quantitative analysis with descriptive analysis and cross-sectional design. 263 students from four Faculties of the National University of Chimborazo participated. In order to collect the necessary information, a survey titled "Perception Questionnaire on Racism and Discrimination in Higher Education" was drafted. The results indicate that 29.9 % of students have experienced racism and discrimination, 89.7 % have never engaged in such behavior, and 57.7 % have witnessed its various manifestations in social interactions. The primary causes of discrimination include race, gender, sexual orientation, socioeconomic status, and/or disability. Exclusion manifests itself in explicit and covert ways, with psychological, verbal, and physical violence being the most egregious forms of its exercise. Finally, there is a denial and normalization of the phenomenon that is rooted in institutional dynamics.

Keywords

Racism, discrimination, stereotypes, prejudices, exclusion, inequality.

Introducción

El racismo y la discriminación son fenómenos complejos que se han abordado a través de distintos estudios que demuestran que, no obstante de su naturaleza, se encuentran vigentes en las dinámicas sociales ya que tienen la capacidad de reinventarse y expresarse de múltiples formas. Las instituciones de Educación Superior no escapan de esta realidad debido a

que en los diferentes espacios universitarios se viven y observan manifestaciones de segregación, exclusión y separación. Si bien, existen diversas propuestas para minimizar su impacto en la convivencia; son esporádicas las acciones concretas que se han ejecutado en el ambiente universitario, debido principalmente a que se niega la existencia del problema.

Para comprender cómo aterriza la problemática en el ámbito universitario, se presenta el artículo titulado: “Percepción estudiantil sobre la discriminación y el racismo en la Educación Superior”, cuyo objetivo es describir la percepción de los estudiantes acerca del racismo y la discriminación en la institución de educación superior. De ahí que, la idea que se defiende en el estudio es que el racismo y la discriminación se han naturalizado en el ámbito universitario y muestran diferentes manifestaciones, actores y acciones.

Debido al impacto y vigencia de la problemática en el bienestar y la convivencia de los actores, es necesario y emergente investigar el problema para que al interior de la Universidad se tome conciencia de la existencia y se reflexione profundamente en torno a sus manifestaciones y formas de expresión, a fin de trabajar en la generación de lineamientos y mecanismos de intervención que aseguren un clima de respeto y sana convivencia para todos los miembros del centro de educación superior.

En cuanto a la metodología, corresponde a una indagación de tipo cuantitativa, descriptiva, explicativa y transversal. La muestra estuvo compuesta de 263 estudiantes de cuatro unidades académicas: Ciencias Políticas y Administrativas, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud e Ingeniería, durante el período académico 2021-1S.

La información se recogió mediante el Cuestionario de percepción sobre racismo y discriminación, el mismo que estuvo compuesto por 19 ítems distribuidos de la siguiente manera: siete ítems que estudian el racismo y la discriminación vividos; seis la discriminación o racismo ejercidos; cinco la discriminación y racismo observados en el centro y un ítem que interrogó sobre las acciones que ejecuta la Universidad para afrontar esta problemática. El instrumento presentó cinco opciones de respuesta. Previa su aplicación los participantes en el estudio aceptaron la carta de consentimiento informado.

Los resultados indican que algunos estudiantes han vivido situaciones de racismo y discriminación; un grupo minoritario acepta que lo ha ejercido y mientras otros actores aceptan que han observado determinadas acciones de exclusión. Existen dos manifestaciones principales de su presencia en la convivencia: las explícitas y las implícitas. A su vez, las explícitas tienen dos formas de expresión: la violencia verbal y la física;



en tanto que las implícitas se manifiestan mediante la violencia psicológica. Lo más significativo de los hallazgos es la naturalización, negación e invisibilización del problema y, por consiguiente, la escasa intervención para su erradicación.

El trabajo presenta la siguiente estructura: estado de la cuestión en el que se describe el problema y sus implicaciones; estado del arte que se presenta las principales conceptualizaciones; metodología que refiere los pasos y procedimientos; resultados obtenidos en el trabajo de campo; y, finalmente, discusión y conclusiones sobre los hallazgos.

Estado de la cuestión

306



El racismo y la discriminación son acciones concretas que se ponen de manifiesto en la cotidianidad de las relaciones en la sociedad ecuatoriana y que asumen disímiles formas de expresión para revelar manifestaciones de segregación y exclusión hacia los otros, los considerados “diferentes” o “minorías”. Siguiendo a Wiewiorka (2009), el racismo es la personalización de la discriminación basada en características innatas, que, de acuerdo con dicha forma de entender las diferencias, establecen particularidades intelectuales, físicas y morales. A partir de estas peculiaridades se justifican prácticas de negación, inferiorización y exclusión. Saltzman (1992) aduce que, para comprender lo que sucede en la educación superior, se debe reconocer la vigencia del patriarcado y del sistema capitalista, que configuran determinados mecanismos de hegemonía y poder en las instituciones, en las que se concretan maniobras de separación y exclusión con base en características de los sujetos, como sexo, identidad de género, clase social, discapacidad y condición étnica.

Con relación a la etnia, Walsh (2007) señala que la historia de la mal llamada conquista de América es un ejemplo de dominación, clasificación y estigmatización, ya que a través de lo que Aníbal Quijano (2000) llamó “colonialidad del poder”, se utilizó la raza como la razón para clasificar a la población en castas, espacios, funciones, y en base a lo cual se dividió el trabajo y se asignaron roles laborales. Estas acciones crearon la perspectiva de superioridad de una raza respecto a otra y de acuerdo con Zapata Olivella (1998), ocasionó la explotación de indios y negros en el continente americano. Además, es necesario mencionar que, a pesar de no estar institucionalizado, el racismo se encuentra distante de desaparecer, pues se han instaurado nuevas maneras de expresarlo y por lo tanto, permanece vigente en la idiosincrasia.

Las instituciones de educación superior reproducen al interior de sus espacios académicos, distintos mecanismos de discriminación que están atravesados por construcciones mentales negativas respecto a las diferencias individuales. Estas percepciones devienen en actos de violencia que inciden en la convivencia institucional. En este sentido, Troyano (2010) señala que, la Universidad tiene la obligación de ofrecer mecanismos para erradicar y derribar las barreras mentales que separan, y; generar espacios para el diálogo y la construcción de nuevas formas de relación, sustentadas en el respeto y la valoración de los otros.

Concepciones sobre racismo y discriminación

Para Knauth (2000), el racismo es un vocablo que justifica las diferencias en consideración de las características físicas. Al respecto, Taguieff (2001) afirma que el racismo se encuentra articulado a la teoría de la desigualdad de las razas humanas, cuyo postulado principal se sustenta en el determinismo biológico, el mismo que se traduce en prácticas discriminatorias vinculadas con ideas preconcebidas y actitudes de segregación. De su parte, Wiewiorka (2009) afirma que el racismo sirve para establecer categorías de personas en base a los rasgos fenotípicos, los mismos que devienen en características intelectuales y morales. Esta es una concepción que se asienta en las características biológicas de los sujetos.

De ahí que el racismo sea una ideología que naturaliza la desigualdad basada en las particularidades biológicas de los sujetos, para justificar situaciones de diferenciación social. A través de tiempo se ha utilizado para defender la supremacía sobre el otro, al cual le coloca en estado de desventaja. La negación de la diversidad tiene como propósito poner en funcionamiento, modelos homogéneos de ciudadanía, estándares uniformes de ser y actuar. Así, el racismo se constituye en una de las principales causas de la desigualdad; que pretende invisibilizar y/o negar al otro, como resultado de un sistema de clasificación en el que el fundamento biológico lo define, y a la vez genera condiciones de orden político, económico, cultural, ambiental, jurídico que preservan la inequidad, la marginación y la exclusión.

En concordancia con lo señalado anteriormente, Mato (2021) afirma que el racismo clasifica a los seres humanos en castas superiores e inferiores. El autor aduce que esta corriente fundamentó el colonialismo europeo, y de igual manera, ha servido de base para la estructuración de políticas y prácticas racistas que persisten en la convivencia social. Por ende, las instituciones de educación superior son sistemas claves para la ruptura de la reproducción del racismo y violencia en la sociedad (Mato, 2021).

Por otra parte, la Convención Interamericana contra toda forma de Discriminación e Intolerancia (OEA, 2019), en el artículo 1, señala que discriminación representa cualquier acto de exclusión que tenga como propósito, coartar el derecho a la igualdad y al ejercicio de los derechos humanos fundamentales de un individuo o grupo. De ahí que, la discriminación es considerada como un acto que afecta los derechos humanos de quienes son afectados por el trato desigual y que limita el desarrollo personal y social.

Todo acto de separación involucra un conjunto de prejuicios y estereotipos los mismos que evidencian la exclusión de ciertas personas o grupos, argumentando que las diferencias son la causa del rechazo. En este sentido, Puertas (2004) sostiene que el estereotipo se traduce en un conjunto de ideas que sirven para valorar positiva o negativamente las particularidades de un grupo o persona; en tanto que el prejuicio, en una acción concreta sobre personas o grupos, sustentado en estereotipos que se han construido en base a experiencias directas o indirectas.

Para Jiménez *et al.* (2019), las diferencias no son la causa de las desigualdades, más bien son el producto de relaciones sociales y culturales asimétricas y que se han institucionalizado por los grupos que ostentan el poder y mantienen las relaciones de racismo y discriminación hacia personas con características valoradas socialmente en forma negativa.

En Ecuador, de la misma manera que en otros contextos, los rasgos que determinan la segregación se conjugan en los aspectos mencionados en los párrafos anteriores. Al igual que en otros países de la región, la población ecuatoriana es diversa en cuanto a su estructura étnica, debido al proceso de colonización española y posterior mestizaje. No obstante, la huella de la conquista española permanece vigente (SENESCYT, 2015, p. 21). Estos hechos explican por sí solos el origen social de la desigualdad y los mecanismos de prolongación de la dominación y segregación.

Cabe señalar que la Constitución Política del Ecuador (2008, p.11) en el artículo 11, numeral 2 de su texto normativo manifiesta que todos los ciudadanos tiene los mismos derechos, deberes y oportunidades y por consiguiente, son iguales. Lo expresado en la norma determina que no debe existir distinción personal por cualquier diferenciación que menoscabe el cumplimiento de los derechos de los ciudadanos. Sin embargo, las medidas y acciones para concretar su cumplimiento siguen siendo escasas debido a que las manifestaciones de la discriminación superan las posibilidades de intervención. Se requiere entonces, un reconocimiento de la complejidad de factores que la ocasionan, así como de las débiles intervenciones a nivel gubernamental e institucional.

En concordancia con lo señalado y en respuesta a lo establecido en la normativa nacional, el Consejo de Educación Superior CES (2013)



propuso un proyecto social y educativo sustentado en la interculturalidad y transversalización de los principios de igualdad y equidad. Esta propuesta incorporó en los diferentes momentos de concreción curricular los constructos antes mencionados, con lo cual se pretendió, según Larrea (2014) la ejecución de un modelo curricular basado en la organización inter y transdisciplinar de los conocimientos y el aprendizaje, que ofrezca solución a situaciones problémicas de la realidad y que a la vez permita una organización contextualizada y flexible de los contenidos teóricos-metodológicos y procedimentales abordados en los diferentes campos profesionales. Este modelo curricular dejó atrás, por un lapso de tiempo, el tratamiento disciplinar de los contenidos, abordándolos a través de los proyectos integradores de saberes de una manera holística y con una mejor comprensión de la realidad.

Acerca de los estereotipos y prejuicios



Para Barrera *et al.* (2021) se evidencia una cercana relación entre estereotipo, prejuicio y discriminación debido a que su producción se sustenta básicamente en la diversidad como base de la diferenciación y, por consiguiente, de la separación. Entonces, lo diferente es sujeto de ideas, imaginarios, construcciones subjetivas de la realidad, por lo que un estereotipo busca siempre un grupo social de referencia para establecer comparaciones. Aunque comparten algunos elementos comunes, los tres términos se expresan de distinta manera.

Huici (1999) plantea que los estereotipos involucran elementos cognitivos y racionalizados que se expresan en creencias acerca de los rasgos que definen al grupo. Son estándares que simplifican la realidad para establecer parámetros de actuación o formas de pensar semejantes. Sobre esta base, Del Olmo (2005) aduce que los estereotipos enfatizan en la forma en que los sujetos se relacionan. Por consiguiente, los estereotipos consisten en ideas sencillas que dividen y encasillan a las personas o grupos. Según los estereotipos, las personas que pertenecen a determinados grupos actúan conforme lo que se espera de ellos, dada su situación y origen.

En este estudio, los estereotipos se consideran como ideas compartidas por los miembros de un grupo y que sirven para justificar modos de actuación frente a personas o grupos que pertenecen a determinadas categorías como sexo, etnia, identidad de género o procedencia. Por ende, comprenden representaciones mentales preestablecidas que pueden ser positivas o negativas. Además, son determinados por el contexto social y justifican acciones de violencia, exclusión o indiferencia. Se encuentran vinculados a los prejuicios ya que son la base para su manifestación.

Respecto a los prejuicios, Huici (1999) asevera que están más vinculados a manifestaciones prácticas de las ideas preestablecidas acerca del grupo, es decir, son el resultado de una percepción negativa. Para Del Olmo (2005), las dos categorías analizadas se relacionan porque las dos son aprendidas culturalmente y pueden ser tanto negativas como neutras o a veces hasta positivas. El autor sostiene que una vez que se adquieren es difícil cambiarlas.

Gordon Allport (1979, p.7) también se preocupó de estudiar el tema de los prejuicios. Lo importante de su aporte no fue en sí mismo el concepto de prejuicios sino que la aclaración que los prejuicios no forman parte de la personalidad, como hasta el momento se consideraba, si no que eran ideas sostenidas sobre algo o alguien y por consiguiente aprendidas en la interacción con los otros.

Para Del Olmo (2005), se consideran imágenes mentales que facilitan la estructuración de categorías predictivas de las conductas de los individuos en base a las ideas pre establecidas sobre ellos.

De este modo, los prejuicios representan acciones concretas de violencia ante la presencia de grupos minoritarios, por considerarlos una amenaza para preservar las reglas de convivencia social establecidas y vigentes en la sociedad. Para que se desarrollen se requiere en primer lugar de creencias erróneas y generalizadas, es decir, de estereotipos y, en segundo lugar, de actitudes desfavorables. Cabe señalar que los prejuicios tienen diferentes formas de expresión, entre las cuales se encuentran las visibles y las invisibles. Las primeras se traducen en actitudes directas, hostiles y cercanas mientras que las segundas, admiten formas de expresión de indiferencia y distanciamiento.

Formas de racismo y discriminación en las Instituciones de Educación Superior

Según Collins (2012), el racismo estructural o sistémico está arraigado en las dinámicas sociales e institucionales. En este sentido, la etnia no es el único indicador de su existencia. Al contrario, en la actualidad existen otros elementos que lo estructuran como el contexto sociocultural, el aumento de las desigualdades económicas, la globalización, el fenómeno migratorio, entre otros. De ahí que al interior de las instituciones se evidencien modos más sutiles de expresión, pero igual de peligrosas, pues este fenómeno se ha transformado de acuerdo con los contextos y situaciones y hasta se lo ha naturalizado, de manera que forma parte de las relaciones entre los actores. Según Balibar y Wallerstein (1991), existen



múltiples maneras de expresar el racismo, tantas como la infinidad de interacciones en las que se producen.

Al igual que en el resto de organizaciones e instituciones, el racismo y la discriminación son problemas presentes en las IES o en el seno de las universidades y escuelas politécnicas. En muchas de ellas han sido naturalizados, y se fortalecen en la medida que dichas instituciones no cuentan al menos con datos estadísticos que permitan reconocer la diversidad existente a lo interno de las instituciones.; situación que sin duda repercute en la determinación de políticas y acciones tendientes a garantizar el cumplimiento de derechos universales como el acceso a la educación. Mato (2020), confirma lo indicado cuando manifiesta que:

En América Latina, las políticas, sistemas, e instituciones de educación, no garantizan a todos los grupos de población su acceso igualitario a la misma, y menos aún a la educación superior. Si bien, las normas vigentes no excluyen explícitamente a ninguno de ellos, varios grupos de población resultan excluidos en la práctica, debido a diversos tipos de factores. Entre otros, la localización de los centros educativos,... acaba excluyendo...a pueblos indígenas y afrodescendientes de sus derechos educativos, y... de acceso a Educación Superior...; los planes de estudio de las carreras profesionales no suelen contener contenidos o trayectos formativos orientados por el objetivo de favorecer la comprensión, tolerancia y la amistad entre los grupos étnicos de los respectivos países... resulta evidente... porque estos principios no forman parte de los mismos,... además, esos planes de estudio no incluyen los conocimientos, modos de producción de conocimiento, lenguas y otros elementos propios de las respectivas culturas (pp. 238-239).

Esto se evidencia en las limitaciones que tienen los jóvenes para acceder a carreras universitarias, debido a que el sistema lejos de disminuir las brechas, ha profundizado los niveles de exclusión, con énfasis en los aspirantes de sectores rurales y urbano marginales, quienes ni siquiera postulan para cupos de ingreso a las universidades.

Así mismo, Larrea (2014) señala que los programas de estudio a nivel universitario carecen de campos de formación que articulen los conocimientos, la investigación o los métodos, con los saberes ancestrales, negando la posibilidad que esta riqueza cultural forme parte del tratamiento curricular.

Lo que demuestra que la formación de los futuros profesionales se enmarca en un único currículo; sin admitir la posibilidad de construir una universidad diversa, donde fluyan y se construyan nuevos conocimientos desde el acercamiento y valoración de los saberes ancestrales, científicos,

formales y no formales, que cohabitan en los territorios, vulnerando uno de los derechos reconocidos en la Declaración de Naciones Unidas, art. 4 (ONU, 1992, en Rodríguez, 2015) que establece la necesidad de que los estados promuevan el conocimiento y reconocimiento de todas las culturas que habitan en un espacio geográfico y que brinde la oportunidad para que todos los ciudadanos tengan las mismas oportunidades de acceder a una educación que valore y respete sus formas de aprender.

Las consecuencias de la implementación de un único modelo educativo, que desconoce o niega las epistemologías y cosmovisiones existentes, la lengua y la historia de los grupos minoritarios de la población como indígenas y afrodescendientes además de afectar las posibilidades de acceso, permanencia y graduación de estos, interfiere en la calidad de formación que las Universidades ofrecen y; por tanto, en la consecución de los objetivos académicos. Lo que para Mato (2019) limita la posibilidad del intercambio de saberes y experiencias que, por una parte, fortalezcan el aprendizaje, y por otra, mejoren la comprensión de las problemáticas sociales.

Problemas como los mencionados requieren de la respuesta urgente de las Universidades, a fin de lograr la construcción e implementación de modelos educativos inclusivos e interculturales, que se preocupen principalmente por el individuo, el sujeto y su subjetividad, donde se promueva la generación de programas de apoyo y acompañamiento para estudiantes con capacidades y necesidades educativas diversas como consecuencia de las situaciones de exclusión o marginación que han enfrentado durante su vida.

Acerca de las expresiones del racismo y la discriminación en el aula

Las instituciones de educación superior son espacios en los que se tejen relaciones que denotan las representaciones culturales y sociales afianzadas en los actores universitarios: autoridades, docentes, estudiantes y personal administrativo (Aguayo y Piña, 2016). En la convivencia académica, los docentes ejercen un rol clave ya que son quienes están en contacto más directo con los estudiantes tanto en las aulas de clases como en otros escenarios de formación; siendo estos los espacios donde se reproducen aquellas relaciones de desigualdad y exclusión presentes en la sociedad.

El racismo y demás formas de discriminación se expresan principalmente de dos formas: de manera visible o explícita y de manera invi-



sible o implícita. En general, el racismo visible se define por ser abierto, en la mayor parte de ocasiones violento. Se manifiesta mediante el ataque físico, insultos o intimidación psicológica. A la vez, alberga prejuicios y estereotipos. Regularmente busca evidenciar aspectos físicos, culturales y sociales de las personas o los grupos. Además, implica no solo percepciones negativas sobre los otros, sino comportamientos de rechazo, violencia y agresividad (Castellanos, 2001, p. 608). Los agresores utilizan estos recursos para ejercer poder ventajas y superioridad sobre los demás.

Estas manifestaciones explícitas también son evidentes en las aulas universitarias. Se evidencian en las bajas esperanzas de los docentes el rendimiento o desenvolvimiento académico de los estudiantes. Estas expectativas se sustentan en su origen étnico, en las capacidades, condición social, identidad de género, edad, entre otros. Aguayo y Piña (2016) consideran que están latentes cuando se validan o invalidan los conocimientos, las actuaciones o formas de pensar de los alumnos. Además, se visualizan en la clasificación del grupo en “los más” o “los menos capaces”. En la cantidad de oportunidades para mejorar su rendimiento académico. En la posibilidad de intervenir, disentir o expresar sus opiniones. En los tipos de tareas que se asignan, en la complejidad de los trabajos de equipo. En la superposición de la cultura dominante a través del uso del español sin considerar la lengua de origen de los estudiantes.

También se evidencia en las relaciones entre los mismos estudiantes. A la par, se observa en la estructuración de grupos de trabajo y en la asignación de los miembros de los equipos. Desde esa perspectiva, se considera el criterio de “afinidad” para desarrollar actividades colaborativas. Sin embargo, detrás de estas elecciones, se esconde la segregación hacia determinados actores por los presupuestos ideológicos que subyacen en torno a las culturas minoritarias.

Respecto a las formas ocultas del racismo y a través de las cuales se han naturalizado la discriminación y el racismo en la relaciones entre docentes-estudiantes, se evidencia en situaciones como: la homogeneización de los grupos donde no se reconoce o al menos no se considera la diversidad presente en los espacios educativos; su historia, su cultura, su cosmovisión, su lengua o saberes, lo que conlleva a una educación basada en el abordaje de contenidos disciplinares cientistas-eurocentristas y la implementación de metodologías únicas que desconocen las formas de aprender, pensar y comprender la realidad de los estudiantes

Coelho y Silva (2020) consideran que una de las causas del racismo es en primer lugar, la negación de su existencia. Por eso se minimiza el problema a una situación de discriminación racial, desconociendo otras

formas o atribuyendo su génesis a una dificultad en las relaciones interpersonales, es decir simplificando la mirada del problema. Al respecto, Vergara (2022) asegura que los prejuicios no solo están presentes en la lectura personal de la realidad, sino que tienen estrecha relación con el contexto al que pertenecen los sujetos. De ahí que el racismo no sea una interpretación personal individual de la diferencia, sino una construcción social, histórica y cultural de la diversidad.

Esto evidencia que el racismo en el contexto universitario se encuentra vigente y se reinventa cotidianamente porque tiene formas de manifestación menos explícitas. Por ejemplo, la presión social, conlleva a que los estudiantes oculten lo que piensan para evitar el rechazo de sus compañeros o docentes. Por lo tanto, hacen y dicen lo que se espera de ellos a cambio de ser socialmente aceptados.

Es menester señalar que las actitudes racistas y la discriminación en el aula están normalizadas por los actores y, en la mayor parte de casos, no se pueden detectar. A la vez son dinámicas, se transforman y reinventan junto con los cambios sociales. Algunas de esas expresiones sutiles se evidencian al tratar de forma distinta a un docente o compañero de aula, criticar su aspecto físico, su forma de vestir o hablar, apartarlos de trabajos o conversaciones. Estas actitudes estigmatizan, separan o clasifican, de forma solapada y traen como consecuencia tanto dificultades psicológicas de los afectados como un clima de tensión en el ambiente universitario.

Para contrarrestar la situación, según Agüero (2022), se espera que al interior de la universidad, se genere una cultura de colaboración y trabajo que mejore el ambiente en el que desarrollan las actividades universitarias. El autor también señala que las comprensiones mutuas tienden puentes para una comunicación más asertiva, basada en el respeto como valor primordial de las interacciones entre los actores institucionales.

Materiales y métodos

En este apartado se describe el proceso para el desarrollo de la investigación. En primer lugar, se presenta la población que participó en el estudio; en segundo lugar, se explica la forma en que se recogieron los datos; y, finalmente, se expone el proceso para el tratamiento de los datos.

Participantes

Se reclutó una muestra de 265 estudiantes perteneciente a cuatro facultades de la Universidad Nacional de Chimborazo. Los participantes se



seleccionaron considerando que los elementos representen a las unidades académicas de la institución y se encontraban distribuidos de la siguiente manera: 97 (36,60 %) de Ingeniería, 76 (28,68 %) de Ciencias Políticas y Administrativas, 76 (19,62 %) de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías y 40 (15,09 %) de Salud. De los resultados se excluyeron dos participantes, quienes no dieron el consentimiento para participar en el estudio. La edad media de los participantes (n=265) fue de 21,9 años. En cuanto al género, 110 (41,5 %) se identificaron con el masculino, 154 (58,11 %) y 1 (0,38 %) LGBTI. La distribución étnica de la población estuvo conformada de la siguiente manera: 238 (89,81 %) estudiantes se reconocieron como mestizos, 23 (8,68 %) como indígenas, dos (0,75) afrodescendientes y dos afirmaron ser blancos. También se estableció la presencia de cuatro (1,51 %) participantes que presentaron discapacidad motora, auditiva y miopía.

Evaluación

La evaluación se realizó mediante la aplicación del Cuestionario de Percepción sobre racismo y discriminación en la Educación Superior, que fue construido para recoger información sobre la situación del fenómeno investigado en el contexto universitario. El instrumento estuvo compuesto por 19 aspectos, distribuidos de la siguiente manera: siete ítems abordaron la discriminación y racismo vivido; seis la discriminación o racismo ejercidos; cinco la discriminación y racismo observados en la Universidad y un ítem que trató sobre las acciones que ejecuta la Universidad para afrontar esta problemática. En dependencia del aspecto consultado, las opciones de respuesta variaron. Además, previo a la aplicación del instrumento, se realizaron dos validaciones de contenido, que aportaron a mejorar la redacción de los ítems.

Procedimiento

Los participantes respondieron al cuestionario en línea, para lo cual se les envió un link de acceso. Todos los participantes incluidos en el estudio respondieron a la carta de consentimiento informado, aceptando o rechazando su participación en la investigación. En primer lugar, se recogió información demográfica. A continuación, se administraron varias preguntas referidas a la discriminación y racismo vivida, ejercida y/u observada. Con los datos obtenidos se procesaron, analizaron e interpretaron los resultados.

Análisis y resultados

Los resultados se encuentran distribuidos por secciones, y guardan relación con las preguntas base que se construyeron para el estudio. En primer lugar, se presentan los datos demográficos, luego los resultados sobre el racismo y la discriminación ejercidos, vividos y finalmente sobre los percibidos por los estudiantes.

Datos demográficos

Se contó con la participación de 265 estudiantes provenientes de cuatro facultades de la Universidad Nacional de Chimborazo, de los cuales 97 (36,6%) pertenecen a la Facultad de Ingeniería; 76 (28,6 %) a Ciencias Políticas y Administrativas; 52 (19,6 %) y 40 (15 %) a Ciencias de la Salud. En cuanto a la identidad de género, 110 (45,5 %) alumnos se identificaron con el masculino; 154 (58,1%) con el femenino y uno (0,38 %) como LGBTI. En relación con la etnia, 238 (89,8 %) se reconocen como mestizos; 23 (8,68 %) como indígenas; dos (0,75 %) dijeron que son montubios; dos (0,75 %) manifestaron que son blancos. A la consulta de si tienen alguna condición de deficiencia, 261 (98,4 %) participantes expresan que no en tanto que cuatro (1,51 %) contestaron afirmativamente. De los cuatro estudiantes, dos tienen deficiencia motora, una visual y una auditiva.

Discriminación y racismo vividos

Se evidenció que el 29,9 % de participantes manifestaron que vivieron diversas formas de racismo y discriminación. Estas acciones tuvieron como actores a diversos miembros de la comunidad institucional, como autoridades (1,64 %) docentes (16,39 %); personal administrativo (4,92 %) y los mismos compañeros de aula (44,26 %) y estudiantes de otros semestres (19,67 %).

Los estudiantes ubican las principales causas de la discriminación y racismo en variables como: etnia, orientación sexual, situación socio económica, identidad de género o poseer una condición de discapacidad. Respecto a las situaciones en las que se han desarrollado estas acciones, el 32,6 % refiere que, durante clases, 18,8 % establece que, durante la realización de tareas/trabajos grupales, el 18,8 % opina que en eventos institucionales y el 15,8 % indica que en programas planificados por los compañeros de aula. En relación con las manifestaciones de la discriminación y violencia, la población investigada considera que, en la comunidad universitaria, se presenta de las siguientes formas: agresiones psicológicas (38,4 %); bajas expectativas de los docentes respecto a su rendimiento

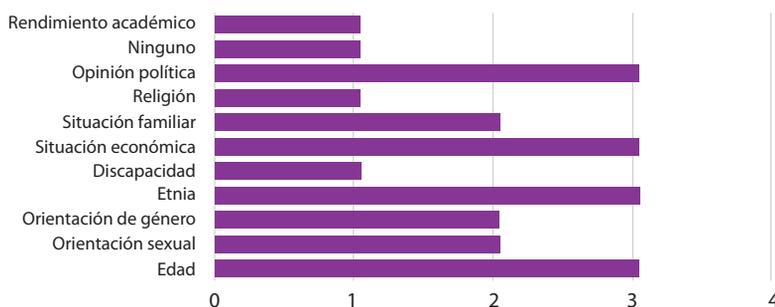


académico (30,7 %); amenazas, menosprecio, indiferencia y/o actitudes de rechazo (26,9 %); agresiones verbales, a través de insultos, amenazas, apelativos (26,9 %) y finalmente, agresiones físicas (1,92 %) con el uso de golpes. En cuanto a la frecuencia con la que se viven estas situaciones, el 13,4 % afirma que a veces, en tanto que el 3,1 % considera que siempre. Adicionalmente, los estudiantes que fueron violentados responden que reportaron sobre las situaciones que vivieron a docentes (43,7 %), autoridades (31 %) y representantes estudiantiles (18,7 %).

Discriminación y racismo ejercidos

En la segunda fase de recolección de la información, respondieron 97 de los 265 participantes iniciales, debido a que el cuestionario presentó la opción de pasar a la siguiente sección, en caso de no haber ejercido acciones de violencia o no estar dispuestos a responder. Así, el 89,7 % de participantes dijeron que nunca lo han hecho, un 8,2 % afirmó que pocas veces, en tanto que el 3,2 % aseveró que muchas veces. Con respecto a quienes han sido objeto de sus actitudes, como se aprecia en la figura 1, el 39 % indicó que lo ejercieron hacia sus compañeros de aula, el 20,9 % hacia los docentes, el 20 % a estudiantes de otros semestres, el 8,5 % hacia las autoridades y el 6,6 % hacia personal administrativo de la institución. En referencia a las causas de la discriminación, 36,5 % de participantes manifestaron que condiciones étnicas, 15,3 % por la situación socioeconómica, 13,7 % por la orientación sexual, 13,7 % por la identidad de género, 10 % por sus creencias religiosas mientras que el 7,4 % hacia compañeros que presentan algún tipo de discapacidad.

Figura 1
Causas de la discriminación y racismo



Fuente: Cuestionario de discriminación y racismo en la Educación Superior
Elaboración propia 2022.

Discriminación y racismo observados

Por su parte, en la tercera fase de recolección de la información, el 57,7 % ha observado manifestaciones de discriminación y racismo, 28,9 % nunca lo han hecho, el 9,35 % aduce que muchas veces y el 4,1 % asevera que siempre. De acuerdo con los datos obtenidos, los estudiantes afirman que el 39 % de las situaciones de discriminación y racismo fueron ejercidas por compañeros de aula, el 20,9 % por docentes, 20 % por estudiantes de otros semestres y 8,5 % por las autoridades de sus unidades académicas. Ante la consulta sobre las causas de las actitudes, el 20,6 % considera que, por el origen étnico, 15,6 % por situaciones socio económicas, 14 % por la orientación sexual, otro similar porcentaje por la identidad de género, 10,2 % por las creencias religiosas, 7,9 % por diferencias en las posiciones políticas, 7,4 % porque presentan algún tipo de discapacidad, 6,3 % por situaciones económicas, 3,7 % por la edad y el 14,3 %, se abstienen de responder. En cuanto a las situaciones en que advirtieron las manifestaciones de violencia, el 31 % observó durante el desarrollo de clases, 23,8 % durante eventos institucionales, 17,4 % durante la realización de trabajos y/o tareas grupales, el 14,6 % durante eventos sociales planificados por compañeros, el 11,9 % cuando realizaban trámites administrativos. Los tipos de discriminación observados varían, siendo las agresiones psicológicas (37,7 %) las más frecuentes, seguidas de las bajas expectativas de los docentes (28,5 %), las agresiones verbales (27,5 %), y las agresiones físicas (4 %). La mayor parte de estudiantes aseveran que nunca reportaron la violencia que observaron (69,5 %) en tanto que un menor grupo refiere que lo hicieron alguna vez (30,4 %). Cuando comunicaron de las situaciones, lo hicieron en primer lugar a sus representantes estudiantiles (44,9 %), en segundo lugar, a los docentes (21,7 %) y DEBEYU (21,7 %) y finalmente a las autoridades (11,5 %). También refieren que las autoridades a veces (47,4 %) tomaron medidas para contrarrestar estas situaciones. Entre las medidas que tomaron las autoridades para contrarrestar la discriminación y racismo se mencionan que implementaron estrategias para fortalecer las relaciones entre estudiantes (22,5 %), llamadas de atención (19,3 %), conversatorios respecto al problema (18 %), charlas del DEBEYU (14,8), no le dan importancia (12,9 %) aplicación de sanciones (14,8 %) y que no tomaron decisiones (3,8 %).

Discusión

Los resultados determinan que la mayor parte de estudiantes no perciben la existencia de racismo y discriminación en el contexto universitario (70 %). Coelho y Silva (2020) sostienen que la negación de la problemática al con-



trario de evidenciar su ausencia, induce a pensar que el problema se ha naturalizado o invisibilizado. Por lo que resulta interesante analizar los resultados de quienes reconocen su presencia e identifican la forma en que se presenta, los contextos, sus manifestaciones, representaciones y actores; pues en algunos casos lo vivieron de manera directa, en otros fueron quienes ejercieron acciones de discriminación sobre diferentes actores y en otras circunstancias, actuaron como observadores pasivos de actos de segregación.

Las relaciones entre los miembros del contexto universitario se construyen a partir de presupuestos socioculturales e históricos que los actores educativos tienen acerca de la diversidad. Para Robles y Ortiz (2017) estas interacciones pueden llevar a la valoración del otro, pero también a su exclusión. La negación del otro, por considerarlo distinto, diferente, con sus propias características y necesidades, conduce a desacuerdos, pugnas, divergencias y discrepancias.

Las interacciones docente-estudiantes y entre pares pueden tornarse difíciles, en función de las construcciones mentales positivas y negativas existentes frente a la complejidad cultural de los actores educativos. Estas construcciones mentales, determinan el ejercicio de acciones de poder, autoridad, discriminación y/o control. Como lo afirma Foucault (1979), el poder es dinámico, no se lo posee, se lo ejerce de diferentes modos. Por lo tanto, produce una lucha permanente de fuerzas. Los sujetos tampoco son actores neutrales en esta convivencia, pues se expresan y asumen diferentes roles como, responder, resistir o neutralizar las acciones de los docentes y de sus propios compañeros.

La discriminación lleva consigo ideas negativas y de subordinación de unos frente a la supremacía de otros, marcando límites, distancias, y en contraposición de los derechos de igualdad que permiten la posibilidad de establecer un clima de respeto en el aula.

Respecto a las formas de discriminación y racismo, se evidencia que es común el despliegue de dispositivos visibles e invisibles para demostrar poder. Este poder se manifiesta en algunos casos, por parte de docentes que establecen relaciones verticales con los estudiantes, invalidando o expresando indiferencia hacia sus condiciones de vida, creencias, prácticas o maneras de aprender. Dicha hegemonía se expresa a través de la conformación de los grupos de trabajo en función de su aparente capacidad, el sistema de evaluación que no considera las individualidades de los educandos, las oportunidades y espacios de actuación, la lengua predominante empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la forma en que se refieren a ellos, las bajas o altas expectativas sobre su desempeño académico, en función del grupo de pertenencia, entre otros.

Para Puertas (2004), las construcciones mentales sobre los otros; por un lado niegan su existencia, y por otro, se expresan a través de comportamientos discriminatorios, que se enfocan en homogenizar a quienes son reconocidos como diferentes o excluirlos de los grupos académicos. Esto, demuestra la existencia de relaciones de poder también entre pares, detectadas en el desarrollo de las actividades curriculares y extracurriculares ejecutadas en los diferentes escenarios universitarios, otorgándole como principal causa de estos comportamientos el rechazo a estudiantes provenientes de grupos étnicos.

La problemática descrita está presente en las interacciones sociales y académicas que se producen en el contexto educativo universitario. Sin embargo, no son reportadas (56 %), lo que devela la poca importancia y a la vez la naturalización del fenómeno. Debido al bajo nivel de denuncias existentes las intervenciones para disminuir su impacto son escasas. Lo expuesto evidencia la urgencia de implementar estrategias que disminuyan las prácticas de racismo y discriminación en las IES. En este marco, es preciso fortalecer la implementación de un modelo curricular intercultural orientado al desarrollo integral e incluyente de todos los miembros de la comunidad universitaria, que permita mejorar las competencias personales e interpersonales para su posterior desempeño en el ámbito social. Finalmente, se requiere una reflexión profunda para deconstruir el mito de la igualdad y fortalecer el enfoque de la diversidad desde una comprensión de la riqueza que el encuentro produce.

Debido a estas situaciones, la educación se encuentra cimentada en la idea de la homogeneidad que construye estereotipos sobre lo que debe ser un estudiante ideal y calificando a quienes no encajan en los parámetros establecidos. De ahí que, se establecen prejuicios hacia los alumnos que no encajan en el modelo “normalizado”. Por eso, se juzga su capacidad académica, se supone el fracaso escolar por su pertenencia étnica, social, económica, de género u otra forma diferente de ser y actuar.

Del Olmo (2005) aduce que una educación superior de calidad debe encargarse de fomentar respeto y la atención a la diversidad; debe valorar las capacidades individuales y utilizarlas como fuente de enriquecimiento de la experiencia académica de los actores; debe tender puentes para superar las tensiones en las relaciones y en las dificultades en el proceso didáctico. Finalmente, cabe resaltar que el rol del docente en el aula es determinante pues las expectativas positivas acerca de sus estudiantes son la puerta de entrada para garantizar un ambiente en el que respeten los derechos y libertades de los estudiantes.



Conclusiones

Al finalizar el estudio se concluye que el racismo y la discriminación forman parte de una ideología que se entreteje como resultado de las relaciones socioeconómicas-históricas y culturales sustentadas en la desigualdad. De esta manera, se han naturalizado en el ámbito universitario y a pesar de la existencia de un conjunto de normativas, son escasos los esfuerzos realizados para enfrentar el problema.

El análisis permitió determinar que las expresiones y formas de racismo y discriminación están presentes en la institución de educación superior; siendo significativo el número de estudiantes que declaran ser víctimas de estos comportamientos generados por diversos actores institucionales y durante el desarrollo de actividades de orden académico como extracurricular; en la relación docente-estudiante, entre pares académicos o en la relación con otros actores universitarios; lo que implica, que estas manifestaciones no son aisladas, por el contrario podrían ser parte de prácticas que han sido naturalizadas y están presentes en la dinámica institucional. Repercuten en los “otros” es decir en aquellos que son considerados minorías o diferentes con respecto a la mayoría y se expresan a través de agresiones físicas o psicológicas que, sin duda, afectan a todos los ámbitos de la vida.

Por otra parte, se estableció que un grupo de estudiantes reconocen haber ejercido acciones discriminatorias y raciales contra sus compañeros de aula, docentes, estudiantes de otros semestres, autoridades y hacia personal administrativo de la institución (10 %). El foco se ubica en quienes son considerados diferentes sea por su origen étnico, situación socioeconómica, orientación sexual, género, diferencias generacionales, creencias religiosas, posición política o por presentar alguna discapacidad. Aquello demuestra que las manifestaciones de racismo y discriminación no están relacionadas con el rol que cumplen dentro de la institución, sino más bien constituye un problema que proviene del entorno familiar-social que se reproduce en los escenarios universitarios.

Además, se constató que la mayoría de los estudiantes reconocen haber observado comportamientos discriminatorios y racistas por parte de sus compañeros de aula, profesores, estudiantes de otros semestres, así como por las autoridades académicas (58 %). Estas agresiones psicológicas, verbales y físicas se producen en las clases, durante eventos institucionales, en la realización de actividades grupales, en eventos sociales, cuando realizaban trámites administrativos; lo que resulta sumamente preocupante, pues además de las desventajas que enfrentan importantes



sectores de la población por una condición determinada, se desenvuelven dentro de la institución educativa en un ambiente de inseguridad e inestabilidad que sin duda afectará no solo su desempeño académico, sino su crecimiento personal.

Finalmente se verificó que la gran mayoría de estudiantes no reportan los actos de violencia observados y cuando lo hacen acuden a diferentes actores como representantes estudiantiles, docentes, departamento de bienestar estudiantil y finalmente a las autoridades; sin embargo, se concluye que las medidas adoptadas no tienen un impacto significativo, pues, se limitan a acciones específicas que muy poco tributan a resolver esta problemática.

322



Bibliografía

- AGUAYO, Hilda & PIÑA, Juan
2016 Expresiones de racismo en una muestra de estudiantes universitarios en México. *Siméctica, Revista Electrónica de Educación*, 45, 1-21. <https://bit.ly/44BW7pV>
- AGÜERO, Gustavo
2022 Lenguaje, institución y persona. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, 91-111. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.03>
- ALLPORT, Gordon
1979 *The nature of prejudice*. Reading, Massachusetts: Wesley Publishing Company (la Ed. 1954).
- BALIBAR, Etienne & WALLERSTEIN, Immanuel
1991 *Raza, nación y clase*. Madrid: IEPALA.
- BARRERA Osvaldo, GAJARDO, David, BAUTISTA, Cristina & JIMÉNEZ, Rubén
2021 Racismo y urejuicio: una revisión de la literatura en revistas latinoamericanas desde una perspectiva analítico-conductual, *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible-IDS*, 1(2), 83-93. <https://doi.org/10.47185/27113760.v1n2.32>
- CASTELLANOS, Alicia
2001 Notas para estudiar el racismo hacia los indios de México. *Papeles de Población*, 7(28), 165-179. <https://bit.ly/3XpY0Du>
- COELHO, Xavier & SILVA, Antonio
2020 El racismo anti-negro y la (in)visibilidad del pueblo afroperuano en la universidad. *Revista D'Palenque: literatura y afrodescendencia*. Lima. Perú. <https://bit.ly/3CMKOPB>
- COLLINS, Patricia
2012 Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En Mercedes Jabardo (ed.), *Feminismos negros: Una antología*. Madrid: Traficantes de sueños.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ECUADOR
2008
- DEL OLMO, Margarita

- 2005 Prejuicios y estereotipos: Un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. XXI. *Revista de Educación*, (7), 13-23. <https://bit.ly/3NPWWWx>
- FOUCAULT, Michel
1979 *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- HUICI, Carmen
1999 Estereotipos. En Francisco Morales y Miguel Olza (eds.), *Psicología social y trabajo social* (pp. 175-200). McGraw-Hill.
- JIMÉNEZ, Silvia, MENA, Sileny & PREINFALK, María Luisa
2019 Percepciones y manifestaciones de discriminación en el ámbito universitario. Un punto de partida para su erradicación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, IV(166). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- LARREA DE GRANADOS, Elizabeth
2014 *El currículo de la educación superior desde la complejidad sistémica*. Quito. <https://bit.ly/3r6CyHO>
- MATO, Daniel
2019 Racismo, desigualdad y exclusión en la educación superior en América Latina, *Ibero Líder*, (64), 28-31. <https://bit.ly/3Pyst0s>
2020 Racismo, derechos humanos, y educación superior en América Latina. *Revista Diálogo Educativo*, 20(65), 630-652. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS06>
2021 Racismo y Educación Superior en América Latina. *ESAL-Revista de Educación Superior en América Latina*, 40-43. <https://bit.ly/46lm9iF>
- ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS
2019 Convención Interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia. <https://bit.ly/3r44HPH>
- PUERTAS, Susana
2004 Aspectos teóricos sobre el estereotipo, el prejuicio y la discriminación, *Seminario Médico*, 56(2), 134-144. <https://bit.ly/3PxEOx0>
- QUIJANO, Anibal
2000 Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla. Views from South*, 1(3), 533-580. <https://bit.ly/3NyJTrc>
- RODRÍGUEZ, Gabriel Martín
2015 Cuestiones generales sobre el derecho de minorías: una visión global, *CADERNOS DE DEREITO ACTUAL*, 3, 517-534. <https://bit.ly/440kU6S>
- SALTZMAN, Janeth
1992 *Equidad y género*. España: Ediciones Cátedra.
- SENESCYT
2015 Construyendo igualdad y equidad en la Educación Superior. Quito. Ecuador.
- TROYANO, José
2010 El racismo. Consideraciones sobre su definición conceptual y operativa, *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 1, 1-24.
- VERGARA, Fernando
2022 Elementos hermenéutico-dialógicos para una formación universitaria eco-relacional. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, 171-198. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.06>

WALSH, Catherine

2007 Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48). <https://bit.ly/3XxFppi>

WIEVIORKA, Michel

2009 *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.

ZAPATA OLIVELLA, Manuel

1989 *Las claves mágicas de América*. Bogotá: Plaza y Janés.

Fecha de recepción del documento: 20 de agosto de 2022

Fecha de revisión del documento: 20 de octubre de 2022

Fecha de aprobación del documento: 10 de diciembre de 2023

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2023



Normas editoriales / *Editorial guidelines*

Normas de Publicación en «Sophia»



ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

1. Información general

«Sophia» es una publicación científica de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, editada desde junio de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral, especializada en Filosofía de la Educación y sus líneas 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 (SCOPUS) Emerging Sources Citation Index (ESCI) de Web of Science; en Scientific Electronic Library Online (SciELO); en el Sistema de Información Científica (REDALYC); en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), en la 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).

327
Φ

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.

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 máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número completo de ORCID de cada autor aspectos que deberán constar de modo obligatorio en la Carta de Presentación, además deberán ser cargados en el sistema OJS de la revista, en la sección Metadatos y/o en un documento word adjunto al archivo que contiene el trabajo que se propone para la evaluación.

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión mínima de 210 y máxima de 220 palabras en español; y de 200 y máximo de 210 palabras en inglés. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología y muestra; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal "El presente trabajo analiza...". En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

4) Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer máximo 6 términos por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO y en el de la propia revista localizado en el siguiente enlace: https://sophia.ups.edu.ec/tesauro_sophia.php

5) Introducción y estado de la cuestión: Debe incluir el planteamiento del problema, el contexto de la problemática, la justificación, fundamentos y propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) Material y métodos: Debe ser redactado de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. En su caso, describirá la metodología, la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico empleado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.

7) Análisis y resultados: Se procurará resaltar las observaciones más importantes, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados. Aparecerán en una secuencia lógica en el texto y las tablas y figuras imprescindibles evitando la duplicidad de datos.

8) Discusión y conclusiones: Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.

9) Apoyos y agradecimientos (opcionales): El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competi-



vos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados en la Carta de Presentación y posteriormente en el manuscrito final.

10) Las notas (opcionales) irán, solo en caso necesario, al final del artículo (antes de las referencias). Deben anotarse manualmente, ya que el sistema de notas al pie o al final de Word no es reconocido por los sistemas de maquetación. Los números de notas se colocan en superíndice, tanto en el texto como en la nota final. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas simples (sin comentarios), pues éstas deben ir en las referencias.

11) Referencias: Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Bajo ningún caso deben incluirse referencias no citadas en el texto. Su número debe ser suficiente para contextualizar el marco teórico con criterios de actualidad e importancia. Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor.

B. REVISIONES

Las revisiones de literatura se basan en el análisis de las principales publicaciones sobre un tema determinado; su objetivo es definir el estado actual del problema y evaluar las investigaciones realizadas. Su estructura responde a las fases del tema/problema, aportes de investigadores o equipos, cambios en la teoría o las corrientes teóricas principales; problemas sin resolver; tendencias actuales y futuras (Giordanino, 2011). De acuerdo con la UNESCO, este tipo de trabajos se conocen también como: “estudios recapitulativos”

1) Título (español) / Title (inglés): El título del artículo deberá ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. Conciso pero informativo, en castellano en la primera línea y en inglés en la segunda línea. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, también los Miembros del Consejo Editorial puede proponer cambios al título del documento.

2) Datos de Identificación: Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número completo de ORCID de cada autor aspectos que deberán constar de modo obligatorio en la Carta de Presentación, además deberán ser cargados en el sistema OJS de la revista, en la sección Metadatos y/o en un documento word adjunto al archivo que contiene el trabajo que se propone para la evaluación.

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión mínima de 210 y máxima de 220 palabras en español; y de 200 y máximo de 210 palabras en inglés. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1)



Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

4) Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer máximo 6 términos por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO y en el de la propia revista.

5) Introducción: Deberá incluir una presentación breve del tema, la formulación del propósito u objetivo del estudio, el contexto de la problemática y la formulación del problema que se propone enfrentar, la presentación de la idea a defender, la justificación que explica la importancia, la actualidad y la pertinencia del estudio; el marco metodológico utilizado, y finalmente, una breve descripción de la estructura del documento. En la justificación es necesario utilizar citas bibliográficas así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) Cuerpo o desarrollo del documento: Implica poner en práctica a lo largo de toda la exposición, una actitud crítica que deberá tender hacia la interrelación, a efectos de concitar la atención del tema y el problema tratados. El escritor deberá generar en el lector la capacidad de identificar la intención dialógica de la propuesta y propiciar en él una discusión abierta.

7) Conclusiones: Expone de manera objetiva los resultados y hallazgos; ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema, las relaciones con el objetivo de la investigación y las posibles líneas de continuidad (para cumplir con este objetivo se sugiere no incluir todos los resultados obtenidos en la investigación). Las conclusiones deberán ser debidamente justificadas de acuerdo con la investigación realizada. Las conclusiones podrán estar asociadas con las recomendaciones, evaluaciones, aplicaciones, sugerencias, nuevas relaciones e hipótesis aceptadas o rechazadas.

8) Bibliografía: Es el conjunto de obras utilizadas en la estructuración del texto científico. Deberá incluir únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. Las referencias bibliográficas deberán ordenarse alfabéticamente y ajustarse a las normas internacionales APA, en su sexta edición.

3.2. Normas para las referencias

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Artículo de revista (un autor): Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-2013. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

Artículo de revista (hasta seis autores): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias y



juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

Artículo de revista (más de seis autores): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context 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 expondrá en ambos idiomas utilizando corchetes. Todas las direcciones web que se presenten tienen que ser acortadas en el manuscrito, a excepción de los DOI que deben ir en el formato indicado (<https://doi.org/XXX>).

3.3. Epígrafes, tablas y gráficos

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha de



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.

Descriptor. 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).

Publication guidelines in «Sophia»



ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

336

1. General Information

«Sophia» is a scientific publication of the *Salesian Polytechnic University of Ecuador*, published since January 2006 in an uninterrupted manner, with a fixed biannual periodicity, specialized in Philosophy of Education and its interdisciplinary lines such as Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics, among others, all linked to the field of Education.

It is scientific journal, which uses the peer-review system, under double-blind review methodology, according to the publication standards of the American Psychological Association (APA). Compliance with this system allows authors to guarantee an objective, impartial and transparent review process, which facilitates the publication of their inclusion in reference databases, repositories and international indexing.

«Sophia» is indexed in (SCOPUS) Emerging Sources Citation Index (ESCI) from Web of Science; in Scientific Electronic Library Online (SciELO); in the Scientific Information System (REDALYC); in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (LATINDEX), in the Matrix of Information for the Analysis of Journals (MIAR), in Integrated Classification of Scientific Journals (C.I.R.C), in the Academic Resource Index (Research Bible), in the Ibero-American Network of Innovation and Scientific Knowledge (REDIB), in the Portal for the dissemination of scientific production (Dialnet); in Latin American Bibliography in Journals of Scientific and Social Research (BIBLAT); in the Directory of Open Access Journals DOAJ and in repositories, libraries and specialized catalogs of Latin America.

The journal is published in a double version: printed (ISSN: 1390-3861) and digital (e-ISSN: 1390-8626), Spanish and English, each work being identified with a DOI (Digital Object Identifier System).

2. Scope and policy

2.1. Theme

Original contributions in Philosophy of Education, as well as related areas: Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics,... and all interdisciplinary related disciplines with a philosophical reflection on education

2.2. Contributions

«Sophia» publishes critical studies, reports and proposals, as well as selected state-of-the-art literature reviews related to Philosophy of education. Accepting also results of empirical research on Education, written in Spanish and/or English.

The contributions can be:

- **Reviews:** 10,000 to 11,000 words of text, including charts and references. Justified references would be specially valued. (current and selected from among 70 works)
- **Research:** 8,000 to 9,500 words of text, including title, abstracts, descriptors, charts and references.
- **Reports, studies and proposals:** 8,000 to 9,500 words of text, including title, abstracts, charts and references.

2.3. Characteristics of the content

All works presented for publication in «Sophia» must comply with the characteristics of scientific research:

- Be original, unpublished and relevantAddress issues that respond to current problems and needs
- Address issues that respond to current problems and needs
- Contribute to the development of scientific knowledge in the field of Philosophy of Education and its related areas
- Use adequate, clear, precise and comprehensible language
- Not have been published in any medium or in the process of arbitration or publication.

Depending on the relevance of the article, it will be considered as special contributions and will occasionally be published:

- Works that exceed the stated extent
- Works that do not correspond to the subject of the reflection foreseen for the respective issue

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. 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.



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-Ruíz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. *Análisis del nivel de desarrollo en España*. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org.10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

It is prescriptive that all quotations that have DOI (Digital Object Identifier System) are reflected in the References (can be obtained at <http://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 (<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
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).	0/5
Total máximo	50 puntos

INVESTIGACIONES	
Ítems valorables	Puntaje
01. Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres)	0/5
02. Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	0/5
03. Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento).	0/5
04. Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia). Rigor metodológico y presentación de instrumentos de investigación.	0/10

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/>)



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.



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.

354


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:	

OPINIÓN REDACTADA (Más detallada si el trabajo no tiene 44 puntos, para informar al autor/es) Este texto se remite textualmente al/ los autor/es de forma anónima			
RECOMENDACIÓN SOBRE SU PUBLICACIÓN EN SOPHIA			
PUBLICABLE	Resultado		
	SI	Sí, con condiciones	NO
01. Ampliamente recomendado			
02. Recomendado sólo si se mejora su calidad atendiendo a la totalidad de las sugerencias realizadas por los revisores			
03. No se recomienda su publicación			
MODIFICACIONES PROPUESTAS (En caso de «Sí, con condiciones»)			

Protocol of Manuscript Evaluation for External Reviewers

Instructions

- The fulfillment of each one of the articles will be valued in agreement to the following protocol.
- The total sum of the articles will determine the approval or rejection of the article.
- The minimal puntaje in order that the article is approved will be of 44/50.



Article Details		
Date of submission for evaluation:	Date of return of evaluation:	Article code:
Title of the article to be evaluated:		
SECTION: REPORTS, STUDIES, PROPOSALS AND REVIEWS		
01.- Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
02.- They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
03.- Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
04.- Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents).	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 10	

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

358



1. CHEQUEO DEL MANUSCRITO, PREVIO AL ENVÍO	
Para facilitar el proceso de evaluación del manuscrito y acelerar el informe de su posible publicación, se aconseja una autorevisión final del manuscrito, comprobando las siguientes cuestiones.	
DOCUMENTO PORTADA (Cover Letter)	
Se incluye título del manuscrito en español (máximo 85 caracteres).	
Se incluye título del manuscrito en inglés (máximo 85 caracteres).	
Las dos versiones del título del manuscrito son concisas, informativas y recogen el mayor número de términos identificativos posibles.	
Se incluye resumen en español, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo: 210/220 palabras).	
Se incluye abstract en inglés, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo 210-220 palabras).	
Los resúmenes en español e inglés responden ordenadamente a las siguientes cuestiones: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones.	
Se incluyen 6 descriptores (en español e inglés) (sólo palabras simples, no sintagmas o combinaciones de palabras), con los términos más significativos, y a ser posibles estandarizados.	
Los textos en inglés (título, resumen y descriptores) han sido redactados o verificados por un traductor oficial o persona experta en este idioma (Se prohíbe el uso de traductores automáticos).	
Se incluyen todos los datos de identificación de los autores en el orden estipulado en la normativa: datos de identificación y correspondencia, filiaciones profesionales, último grado académico.	
Se ha normalizado el nombre y apellido de los autores.	
Cada autor está identificado con su código ORCID.	
El número máximo de autores es tres, a excepción de aquellos trabajos que justifiquen un número mayor limitado.	
El autor/es ha firmado debidamente la carta de presentación del artículo, en la que consta la cesión parcial de derechos y la declaración de conflicto de intereses.	
MANUSCRITO	

Se incluye título del manuscrito en español, inglés, resumen, abstract, descriptores y keywords	
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: 210/220 words).	
The abstract in english is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 210-220 words).	
Abstracts in spanish and english respond in order to the following issues: justification of the subject, objectives, study methodology, results and conclusions.	
It includes 6 descriptors (in english and spanish) (only simple words, not phrases or combinations of words), with the most significant terms, and if possible standardized.	
The texts in english (title, abstract and descriptors) have been written or verified by an official translator or expert in this language (The use of automatic translators is prohibited).	
All the identification data of the authors are included in the order stipulated in the norms: identification and correspondence data, professional filiations, last academic degree...	
The first and last name of the authors has been normalized.	
Each author is identified with their ORCID code.	
The maximum number of authors is three, with the exception of those works that justify a higher but limited number of authors	
The author(s) have duly signed the letter of presentation of the article, which includes the partial transfer of rights and the declaration of conflict of interest.	
MANUSCRIPT	
It includes title of the manuscript, abstract, and keywords. All in spanish and english.	



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

364



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.

Descriptor

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



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 certifican que este trabajo no ha sido publicado, ni está en vías de consideración para su publicación en ninguna otra revista u obra editorial.

El/los autor/es se responsabilizan de su contenido y de haber contribuido a la concepción, diseño y realización del trabajo, análisis e interpretación de datos, y de haber participado en la redacción del texto y sus revisiones, así como en la aprobación de la versión que finalmente se remite en adjunto.

Se acepta 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)



Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

Nota: Una vez haya guardado el documento cumplimentado y firmado, deberá consignarlo a través del sistema OJS en la sección “Ficheros Complementarios”.



Convocatorias 2023-2025 / Announcements 2023-2025

CONVOCATORIAS 2023-2025

Sophia 36

Enfoque filosófico del aprendizaje como proceso cognitivo

Descriptores: Bases filosóficas del aprendizaje; el aprendizaje como proceso cognitivo; el aprendizaje como producto y como proceso del conocimiento; fundamento filosófico de las teorías del aprendizaje; fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje; fundamentos filosóficos de las inteligencias múltiples y educación; la inteligencia emocional y su incidencia en los procesos educativos; ciencia y filosofía de las emociones humanas: repercusiones educativas; sentido y significado de los procesos cognitivos; memoria, pensamiento y lenguaje como principales procesos cognitivos del ser humano; procesos cognitivos y aprendizajes significativos.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2023

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2024

Sophia 37

Física, metafísica y educación

Descriptores: Reflexiones filosóficas acerca de la interpretación de la física; la metafísica en el siglo XXI; historia de la física y su planteamiento educativo; relaciones entre concepciones de la física en la historia de la filosofía; problema del sentido y de la verdad en la filosofía de la física; naturaleza e implicaciones de la termodinámica; epistemología y principios rectores de las teorías físicas actuales; fundamentos filosóficos de la mecánica cuántica; implicaciones filosóficas de la teoría cuántica; implicaciones filosóficas de la física newtoniana; implicaciones filosóficas de la teoría de la relatividad; estrategias pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje de la física; propuestas educativas para dinamizar la comprensión de la física; implicaciones filosóficas de la física teórica actual.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2023

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2024



Sophia 38

El método inductivo en las humanidades y en la pedagogía

Descriptores: La actividad científica y reflexión sobre el método de conocimiento; el método inductivo en las ciencias sociales; inducción, experiencia y acción como fundamento de la pedagogía; los métodos de conocimiento y aprendizaje en las humanidades; valor y límites del método experimental en las ciencias humanas; valor y límites del positivismo pedagógico; reflexiones sobre el método científico e implicaciones en los procesos de aprendizaje; aplicaciones del método inductivo en la educación; utilidad del método inductivo para la psicología; propuestas pedagógicas de carácter inductivo en las ciencias humanas.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2024

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2025



ANNOUNCEMENTS 2023-2025

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



