

SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 23 / julio-diciembre de 2017

ISSN impreso 1390-3861 / ISSN electrónico 1390-8626



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

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

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

La revista utiliza los sistemas anti plagio  

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

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

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



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

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en:

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

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

BASE DE DATOS SELECTIVAS



PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS



DIRECTORIOS SELECTIVOS



HEMEROTECAS SELECTIVAS



BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS



POLÍTICAS DE COPYRIGHT DE LAS EDITORIALES Y AUTOARCHIVO



OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



CATÁLOGO DE BIBLIOTECAS INTERNACIONALES UNIVERSITARIAS





Wageningen University



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA



Maastricht University



REDES SOCIALES



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



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



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



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



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



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

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 23, julio-diciembre de 2017. Editora responsable: Floralba del Rocío Aguilar Gordón.

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

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

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

EDITORES JEFE / CHIEF EDITORS

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

Dr. VICENT GOZÁLVEZ PÉREZ
Universidad de Valencia, España

EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

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

Dr. (c) ROBERT FERNANDO BOLAÑOS VIVAS
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dra. (c) JESSICA LOURDES VILLAMAR MUÑOZ
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

COEDITORES INTERNACIONALES / INTERNATIONAL COEDITORS

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

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

Dr. JAVIER COLLADO RUANO
Instituto de Historia Grande, Australia

Dr. WALTER FEDERICO GADEA
Universidad de Huelva, España

Dra. VIRGINIA GONFIANTINI
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. MAURO MANTOVANI
Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia

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

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

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

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

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

Dr. RÓMULO IGNACIO SANMARTÍN GARCÍA
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dr. GIUSEPPE ABBÁ
Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia

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

Dr. ESTEBAN BARRA FRANCISCO
Universidad de Barcelona, España

Dr. DIEGO ALBERTO BELTRÁN
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. ANTONIO BERNAL GUERRERO
Universidad de Sevilla, España

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

Dr. NELDO CANDELERO
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

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

Dra. ANA CASTRO ZUBIZARRETA
Universidad de Cantabria, España.

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

Dr. JESÚS CONILL SANCHO
Universidad de Valencia, España.

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

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

Dr. JUAN ESCAMEZ SÁNCHEZ

Universidad Católica de Valencia, España.

Dr. JOSÉ RAMÓN FABELO CORZO

Universidad Autónoma de Puebla, México.

Dr. RAMÓN F. FERREIRO

Nova Southeastern University (NSU), Florida, Estados Unidos.

Dr. JUAN LUIS FUENTES

Universidad Complutense de Madrid, España.

Dra. MARÍA GARCÍA AMILBURU

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Dr. FERNANDO GIL CANTERO

Universidad Complutense de Madrid, España.

Dr. JOSÉ ENRIQUE GÓMEZ ÁLVAREZ

Universidad Panamericana y Asociación Filosófica, México.

Dr. JOSÉ LUIS GÓMEZ MARTÍNEZ

Universidad de Georgia, Estados Unidos

Dr. JUAN CARLOS GRIJALVA

Assumption College, Massachusetts, Estados Unidos.

Dr. PABLO MANUEL GUADARRAMA GONZÁLEZ

Universidad Central de las Villas, Santa Clara, Cuba.

Dra. LUCILA GUTIÉRREZ SANTANA

Universidad de Colima, México.

Dr. KUREETHADAM JOSHTROM

Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia.

Dr. GONZALO JOVER OLMEDA

Universidad Complutense de Madrid, España.

Dr. GERARDO MARCELO KAHAN

Universidad de Rosario, Argentina.

Dr. SEBASTIÁN KAUFMANN SALINAS

Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

Dr. JOSÉ ANTONIO LAGO FORMOSO

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Dr. RAMÓN LUCAS LUCAS

Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, Italia.

Dr. SERGIO MENA MUÑOZ

Universidad Complutense de Madrid, España.

Dr. JAIR MIRANDA DE PAIVA
Universidad Federal de Espírito Santo (UFES) Centro Universitario
Norte de Espírito Santo, San Mateo, Brasil.

Dr. AGUSTÍN DOMINGO MORATALLA
Universidad de Valencia, España.

Dra. CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN
Universidad de Navarra, España.

Dr. JUAN ANTONIO NICOLÁS MARÍN
Universidad de Granada, España.

Dra. CRUZ PÉREZ PÉREZ
Universidad de Valencia, España.

Dr. LUIS PORTA
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Dr. RAFAEL REPISO CABALLERO
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España.

Dr. ALBERTO ISAAC RINCÓN RUEDA
Observatorio Multidisciplinario para la construcción del Conocimiento
- OBSKNOW, Colombia.

Dr. LUIS ROSÓN GALACHE
Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia.

Dr. DAMIAN SALCEDO MEGALES
Universidad Complutense de Madrid, España.

Dr. DAMIÁN SÁNCHEZ SÁNCHEZ
Centro Universitario de Espírito Santo (UNESC), Espírito Santo, Brasil.

Dr. MIGUEL ÁNGEL SANTOS REGO
Universidad de Santiago de Compostela, España.

Dr. SANTIAGO DE PABLO CONTRERAS
Universidad de País Vasco, España.

Dr. RALPH WEBER
Universidad de Basilea, Suiza.

Dr. SANTIAGO ZARRIA
Universidad, Alemania

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

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

Dr. JOSÉ TRANIER
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

CONSEJO DE REVISORES INTERNACIONALES / INTERNATIONAL REVIEWERS BOARD

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

Dr. JORGE ALARCÓN LEIVA
Universidad de Talca, Chile.

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

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

Dra. HARLENE ANDERSON
Summer Institute, Estados Unidos.

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

Dr. ABEL ARAVENA ZAMORA
Universidad de Barcelona, España.

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

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

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

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

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

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

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

Dr. JORGE ANTONIO BALLADARES BURGOS
Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador.

Dr. CRISTIAN EDUARDO BENAVIDES
Universidad de Cuyo, Argentina.

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

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

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

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

Dra. MARTHA BURGNET ARFELIS
Universidad de Barcelona, España.

Dra. ISABEL CANTÓN MAYO
Universidad de León, España.

Dra. MARÍA JOSÉ CARAM
Universidad Católica de Córdoba, España

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

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

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

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

Dr. DAMIÁN CASAUBON
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

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

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

Dr. VINICIO ALEXANDER CHÁVEZ VACA
Universidad Autónoma de Barcelona, España.

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

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

Dr. MAXIMILIANO BASILIO CLADAKIS
Universidad de San Martín, Argentina.

Mstr. FRANCISCO CORDERO
Universidad Tecnológica de Chile.

Dr. JAVIER CORONA FERNÁNDEZ
Universidad de Guanajuato, México.

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

Dr. ANTONIO CREMADES BEGINES
Universidad de Sevilla, España.

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

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

Dra. JANICE DEFEHR
The Taos Institute, Brasil.

Dr. BALAGANAPATHI DEVARAKONDA
Dravidian University, Kuppam, India.

Dr. JAVIER ECHENIQUE SOSA
Universidad Andrés Bello, Chile.

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

Dr. LUCIANO ESPINOZA RUBIO
Universidad de Salamanca, España.

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

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

Dr. HORACIO FERREYRA
CONICET, Argentina.

Dr. RODRIGO FIGUEROA WEITZMAN
Universidad Andrés Bello, Chile.

Dr. ERNESTO FLORES SIERRA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Dr. CRISTÓBAL FRIZ ECHEVERRÍA
Universidad de Santiago de Chile.

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

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

Dr. WENCESLAO GARCÍA PUCHADES
Universidad de Valencia, España.

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

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

Dra. TERESA GARGIULO
Universidad de Congreso, Argentina.

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

Dra. LAURA GIOSCIA
Universidad de la República, Uruguay.

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

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

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

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

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

Dra. YULIANA GÓMEZ ZAPATA
Tecnológico de Antioquia, Colombia.

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

Dr. JAVIER GARCÍA CALANDÍN
Universidad de Valencia, España.

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

Dr. SAMUEL GUERRA BRAVO
Investigador independiente, Ecuador.

Dr. JÓNAS GUSTAFSSON
Investigador Independiente, Dinamarca.

Dr. ANDRÉS HERMANN ACOSTA
Universidad Indoamérica, Ecuador.

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

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

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

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

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

Dr. FELIPE MARTÍN HUETE
Universidad de Granada, España.

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

Mstr. LILIAN JARAMILLO NARANJO
Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador.

Dr. GUILLERMO LARIGUET
Universidad Nacional de Córdoba, España.

Dr. CAMILO LARREA OÑA
Investigador Independiente, Ecuador.

Dr. HEBER LEAL JARA
Universidad de Concepción, Chile.

Dr. NATALIA LERUSSI
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dr. ORLANDO LIMA

Universidad Autónoma de México (UNAM), México.

Dr. IDALMIS LÓPEZ SANCHEZ

Instituto Latinoamericano y Caribeño, Cuba.

Dra. INMACULADA LÓPEZ-FRANCÉS

Universidad de Valencia, España.

Dra. MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO

Universidad de Santiago de Compostela, España.

Dr. JOSÉ FELIZ LOZANO AGUILAR

Universidad Politécnica de Valencia, España.

Dra. DELIA MANZANERO, Red Europea de Alumni, España.

Dra. JOSSEILIN JASENKA MARCANO ORTEGA

Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello, Venezuela.

Dra. INÉS MÁRQUEZ

Universidad Federal de Bahía, Brasil.

Dr. XICOTÉNCATL MARTÍNEZ RUIZ

Revista Innovación Educativa, México.

Dr. JETHRO MASÍS

Universidad de Costa Rica.

Dra. CLAUDIA MARÍA MAYA FRANCO

Universidad de Medellín, Colombia.

Dr. ITZEL MAYANS

Universidad Autónoma de México (UNAM), México.

Dr. AQUILES MEDUBA

Universidad Bolivariana de Venezuela.

Dra. JULIANA MERÇON

Universidad Veracruzana, México.

Dra. PAULA CRISTINA MIRA BOHÓRQUEZ

Universidad de Antioquia, Colombia.

Dr. MAURICIO MOLINA GALLARDO

Universidad de Costa Rica.

Dr. AGOSTINO MOLteni

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Dra. LAURA ELIZABETH MONTENEGRO

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dr. JUAN DIEGO MOYA
Universidad de Costa Rica.

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

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

Dr. MATÍAS OROÑO
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

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

Dra. DELFÍN ORTEGA SÁNCHEZ
Universidad de Burgos, España.

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

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

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

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

Dr. LUIGI PELLEGRINO
Diócesis de Zacapa, Guatemala.

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

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

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

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

Dr. IVÁN ALFONSO PINEDO CASTILLO
Universidad Nacional de Colombia.

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

Dra. MIRIAM PRIETO
Universidad Autónoma de Madrid, España.

Dr. XAVIER PUIG PEÑALOSA
Universidad del País Vasco, España.

Dr. PABLO HERNANDO JOSÉ QUINTANILLA PÉREZ WICHT
Universidad Católica del Perú.

Dr. CIRO DIEGO RADICELLI GARCÍA
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.

Dr. VICENTE RAGA ROSALENY
Universidad de Antioquia, Colombia.

Dr. JOSÉ ANTONIO RAMÍREZ DÍAZ
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, México.

Dra. EVA REYES GACITÚA
Universidad Católica del Norte, Chile.

Dra. SUSIE RIVA-MOSSMAN
Research Assistant Health Institute HES-SO Valais, Suiza

Dra. ANGÉLICA MARÍA RODRÍGUEZ ORTIZ
Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.

Dr. MARIANO LUIS RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. FRANCISCO RODRÍGUEZ LESTERGAS
Universidad de Santiago de Compostela, España

Dra. CLARA ROMERO PÉREZ
Universidad de Huelva, España

Dr. JOSÉ ALBERTO RIVERA PIRAGAU
Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, España

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

Dra. MARÍA JOSÉ RUBIO
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

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

Dr. CARLOS SANHUEZA
Universidad de Chile.

Dr. FREDDY ORLANDO SANTAMARÍA VELASCO
Pontificia Universidad Bolivariana, Colombia

Dr. JACIR SANSÓN JUNIOR
Universidad Espirito Santo, Brasil.

Dra. NANCY SANTANA
Revista Ágora-Trujillo, Venezuela.

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

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

Dr. VICENTE SERRANO MARÍN
Universidad Autónoma de Chile.

Dra. NATALIA SGRECCIA
Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

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

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

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

Dr. ORLANDO SOLANO PINZÓN
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

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

Dr. JESÚS TURISO SEBASTIÁN
Universidad Veracruzana, México.

Dr. MARIANO ERNESTO URE
Universidad Católica Argentina.

Dra. MÓNICA ELIZABETH VALENCIA
Universidad de Carabobo, Venezuela.

Dr. IVÁN DANIEL VALENZUELA MACARENO
Universidad Libre, Colombia.

Dr. CARLOS EDUARDO VALENZUELA
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Dr. JESÚS VALVERDE BERROCOSO
Universidad de Extremadura, España.

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

Dra. CARMEN VARGUILLAS
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Dra. VICTORIA VÁSQUEZ VERDERA
Universidad de Valencia, España.

Dr. MARCELO VILLAMARÍN CARRASCAL
Investigador independiente, España.

Dr. JUAN PABLO VIOLA
Universidad de Piura, Perú.

Dr. JAIME YÁNEZ CANAL
Universidad Nacional de Colombia.

Dr. HAIBO ZENG
Communication University of China.

CONSEJO TÉCNICO / THE BOARD OF MANAGEMENT

Coordinación Abya-Yala: Hernán Hermosa Mantilla

Corrección y estilo: Paulina Torres Proaño

Diagramación: Martha Vinueza Manosalvas

Diseño de portada: Marco Gutiérrez Campos, Raysa Andrade Cedeño

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

Gestión técnica y divulgación: Frank Bolívar Viteri Bazante

CONSEJO DE PUBLICACIONES / PUBLISHING BOARD

Javier Herrán Gómez, sdb
PRESIDENTE

Juan Pablo Salgado

Juan Bottasso Boetti, sdb

José Juncosa Blasco

René Unda Lara

Jaime Padilla Verdugo

Floralba Aguilar Gordón

Sheila Serrano Vicenti

Fabrizio Freire Morán

John Calle Sigüencia

Betty Rodas Soto

Andrea De Santis

Mónica Ruiz Vásquez

Luis Álvarez Rodas
EDITOR GENERAL

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

Javier Herrán Gómez, sdb

Rector

© Universidad Politécnica Salesiana

Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador.

Teléfono: (+593 7) 2 050 000

Fax: (+593 7) 4 088 958

E-mail: srector@ups.edu.ec

CANJE

Se acepta canje con otras publicaciones periódicas.

Dirigirse a:

Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura

Universidad Politécnica Salesiana

Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador.

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

Fax: (+593 7) 4 088 958

Correo electrónico: rpublicas@ups.edu.ec

www.ups.edu.ec

Cuenca - Ecuador

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral,
N.º 23, julio-diciembre de 2017.

Editores Jefes:

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

Diseño: Editorial Universitaria Abya-Yala.

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

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

Correo electrónico: editorial@abyayala.org

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

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

Correo electrónico: centrograficosalesiano@Ins.com.ec

CÓDIGO ÉTICO

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

Compromisos de los autores

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

24



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 Edi-

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

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

26



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

CODE OF CONDUCT

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

Authors' commitments

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

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

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

28



Commitments of reviewers

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

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

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

Commitment of publishers

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

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

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



POLÍTICA SOCIAL ABIERTA

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



1. Derechos de autor

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

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

2. Política de Acceso Abierto

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

Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals – DOAJ).

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

3. Derecho de los lectores

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



4. Publicación automática

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

5. Archivado

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

6. Legibilidad en las máquinas e interoperabilidad

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

OPEN SOCIAL POLICY

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



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.

A large, elegant, black serif letter 'S' with decorative flourishes at the top and bottom, positioned on the left side of the page.

OPHIA

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS
DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
Philosophical Foundations
of the Sociology of the Education

SUMARIO

Editorial 39-50

ARTÍCULOS/ARTICLES

BASES TEÓRICAS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Theoretical fundamentals of the sociology of the education

REFLEXIONES FILOSÓFICAS Y SOCIOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN:

UN ABORDAJE PARADIGMATOLÓGICO

Reflections on Philosophy and Sociology of Education:

A Paradigmatology Approach

Javier Collado Ruano 55-82

37



APORTE DE DURKHEIM PARA LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Durkheim's contribution to the Sociology of Education

Verónica Simbaña Gallardo, Lilian Jaramillo Naranjo

y Santiago Vinueza Vinueza 83-99

EL SÍMBOLO COMO ÁMBITO DE REFLEXIÓN FILOSÓFICA

DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

The symbol as a field of philosophical reflection

of the Sociology of Education

Mauro Rodrigo Avilés Salvador 101-120

PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN

Sociological perspectives of the education

ENFOQUE SOCIOLÓGICO DEL USO DEL B-LEARNING EN LA EDUCACIÓN

DIGITAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Sociological approach to the use of b-learning in digital education

of university teachers

Jesús Valverde-Berrocoso y Jorge Balladares Burgos 123-140

ENFOQUE SOCIOLÓGICO DE LOS MODELOS DE FORMACIÓN

DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

A sociological approach to the patterns in the formation

of university teachers

Vinicio Alexander Chávez Vaca 141-159

CONTRIBUCIONES ESPECIALES / SPECIAL CONTRIBUTIONS

REFLEXIONES SOBRE EL CARÁCTER SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Think about the social character of the education

ACTUALIDAD DEL PENSAMIENTO POLÍTICO-SOCIAL-EDUCATIVO DE ROUSSEAU

Current political-social-educational thinking of Rousseau

Edwin Prieto Vergara y Elvia Patricia Arango Zuleta. 165-193

EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL: LA CUESTIÓN DEL OTRO

Y SU RECONOCIMIENTO

Education as social practice: the question of the other and their recognition

Darwin Joaqui Robles y Dorys Noemy Ortiz Granja 195-218

HANNAH ARENDT Y EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN

Hannah Arendt and the problem of education

Gerardo Miguel Nieves Loja. 219-235

REPENSANDO ALGUNOS PROBLEMAS SOCIALES

Rethinking some social problems

ALGUNAS NOTAS SOBRE LA TEORÍA DE LA “GUERRA JUSTA”

EN FRANCISCO SUÁREZ

Brief notes on the “Right War”’s theory according to Francisco Suárez

Mauro Mantovanni 239-263

EL IMPACTO DE LA CRISIS SOBRE EL PROCESO DE INTEGRACIÓN

DEL COLECTIVO DE ORIGEN ECUATORIANO EN ESPAÑA

The impact of the crisis on the integration process of ecuadorians in Spain

Gorka Moreno Márquez, Juan Iglesias Martínez

y Mercedes Fernández García 265-284

NORMAS EDITORIALES / EDITORIAL GUIDELINES 287-330

ANNOUNCEMENTS 2017 - 2025 / ANNOUNCEMENTS 2017 - 2025 332-344

38



EDITORIAL

Presentación

Resulta gratificante poder llegar una vez más al lector de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, en esta ocasión nos complace presentar la publicación número 23 de nuestra Revista. El tópico central que orientó a los autores y a las ideas contenidas en este volumen fue: Fundamentos filosóficos de la sociología de la educación porque consideramos que no puede existir una disciplina encargada de estudiar la educación sin tener como referente esencial a la filosofía, de allí que no puede haber una sociología de la educación sin una filosofía que respalde sus teorías y propuestas.

39



Introducción

Repensar el fundamento filosófico de la sociología de la educación direcciona la mirada hacia distintas trayectorias, implica hurgar en las profundidades de la filosofía, en los principios básicos de la sociología en general y de la sociología de la educación en particular; implica comprender el hecho educativo como un factor decisivo para la cohesión, la estabilidad y para el adelanto de la sociedad.

Desde esta perspectiva, la filosofía de la educación, la sociología de la educación y la psicología de la educación no pueden ser ignoradas por parte de los educadores; al contrario, todas ellas son indispensables para estudiar científicamente los elementos constitutivos de la educación en los singulares contextos con miras a suministrar conocimientos integrales que permitan mejorar los distintos procesos educativos y los mecanismos de enseñanza-aprendizaje.

La Filosofía, la Sociología y la Psicología cumplen una función importante para el desarrollo de la parte teórica, de fundamentación y de planificación del proceso educativo en tanto permiten delimitar los objetivos, la esencia, el sentido y el significado del proceso educativo como es el caso de la filosofía de la educación; permiten explicar el aprendizaje, el comportamiento, el proceso enseñanza-aprendizaje delimitando cuestiones restrictivas o condicionantes como es el caso de la psicología de la educación; permiten analizar las distintas formas y manifestaciones

en que las distintas estructuras sociales, las diversas instituciones (clase, familia, comunidad y poder) y los problemas sociales repercuten en la sociedad; visualizando siempre las diferentes interacciones que se tejen y coexisten entre los individuos en sociedad como el caso de la sociología de la educación.

Es así, como desde los aportes que realiza la filosofía se puede comprender e incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, el desarrollo de la imaginación productiva y creadora, así como las diversas formas de expresión personal y de comunicación humana.

Desde los aportes realizados por la psicología (con base en la filosofía), se puede entender el proceso de desarrollo evolutivo del ser humano, el crecimiento socio-afectivo y el fortalecimiento de los valores ético-morales.

Desde los aportes realizados por la sociología (con fundamento filosófico) se puede estimular y comprender los hábitos de integración social, las normas de convivencia, los principios básicos de solidaridad y de cooperación como claves de la coexistencia humana.

La sociología de la educación se convierte en una perspectiva para el análisis, la comprensión y la interpretación del fenómeno educativo, se auxilia de los conceptos, de las metodologías y de las teorías propias de la sociología para entender a la educación en su dimensión social; se enriquece con las contribuciones de la pedagogía, de la psicología, de la antropología y de la filosofía convirtiéndose de esta manera en un área en la que la interdisciplinariedad encuentra su plenitud.

En todo caso, es importante recordar que la sociología de la educación como tal, es una disciplina relativamente nueva que comparte sus raíces con la filosofía, que se nutre con las aportaciones de otras ciencias y que surge a partir de los principios de la Sociología General formulados por Augusto Comte y por Emile Durkheim.

En tal sentido, la sociología de la educación se orienta a la comprensión de la función social de la educación, pretende proporcionar una explicación sobre la incidencia del contexto social en el proceso educativo y viceversa que las prácticas pedagógicas se ven marcadas por el entorno y las problemáticas mediatas e inmediatas que rodean a los sujetos y su interacción en el mundo, pues es evidente que la sociedad repercute en los procesos educativos y éstos a su vez requieren de un adecuado tratamiento que permita determinar sus problemáticas, mirar objetivamente sus fragmentaciones y generar propuestas alternativas para beneficio mutuo en donde el hombre es el principal referente de las acciones y reacciones que se producen.

Lo anterior conduce a interrogarse sobre el por qué se producen determinados fenómenos en el ambiente educativo, por qué se experimentan situaciones de violencia, de discriminación, de injusticia, de crisis, etc. Y a su vez, se cuestiona ¿por qué la educación se convierte en un instrumento que reproduce los intereses y la ideología de determinados sectores de la sociedad? ¿por qué la educación también puede ser entendida como un elemento constitutivo de la movilidad social? ¿cómo se produce la interacción social entre los integrantes de las instituciones educativas? ¿cuál es la relación existente entre nivel educativo y posibilidad de cometer delitos? ¿existe relación entre el crecimiento educativo y el crecimiento económico de una sociedad? ¿el nivel educativo determina el nivel de crecimiento demográfico de una sociedad? ¿cuáles son los efectos de la educación sobre el sistema y las prácticas político-sociales? ¿cuál es la incidencia de las leyes político-sociales en los procesos educativos?

Estas son algunas de las incógnitas que encuentran su espacio en esta publicación 23 de *Sophia*.

Estructura

En esta edición 23 de *Sophia*, se insertan diez artículos intelectual y conceptualmente bien estructurados, los mismos que se encuentran distribuidos en cuatro itinerarios, agrupados de acuerdo la naturaleza de la reflexión presentada en cada uno de ellos:

1. Bases teóricas de la sociología de la educación
2. Perspectivas sociológicas de la educación
3. Reflexiones sobre el carácter social de la educación
4. Repensando algunos problemas sociales

Bases teóricas de la sociología de la educación

A este itinerario pertenece el artículo *Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático*, elaborado por Javier Collado Ruano. El documento aporta para el debate entre filosofía y sociología de la educación mediante una visión coevolucionista que integra al ser humano en su contexto cósmico y terrenal. El autor se propone revisar las problemáticas epistemológicas y paradigmáticas propias de los procesos de transformación educativa, para ello combina la metodología transdisciplinar con la teoría de la complejidad con la finalidad de orga-

nizar horizontalmente el conocimiento. Establece que los individuos conocen, piensan y actúan de acuerdo al predominio de los paradigmas culturales existentes en ellos. Considera la necesidad de crear una educación libertadora que emancipe al ser humano en el siglo XXI.

En este mismo itinerario se ubica el trabajo *Aporte de Durkheim para la Sociología de la Educación*, presentado por Verónica Simbaña, Lillian Jaramillo y Santiago Vinuesa. El artículo analiza el aporte de la sociología a la educación a partir de los principales postulados de Durkheim; reflexiona acerca de las interacciones existentes entre sociedad y educación; en fin establece que la educación y todos sus procesos se modulan con los lineamientos sociológicos planteados por la teoría durkheniana.

Este itinerario se cierra con el artículo *El símbolo como ámbito de reflexión filosófica de la sociología de la educación*, desarrollado por Mauro Avilés. El autor considera que la civilización occidental ha restringido la comprensión de los fenómenos sociales a los caminos propuestos por el método científico pero la realidad evidencia una mayor complejidad que exige una comprensión integral de los actores y de los escenarios involucrados, en este contexto, el autor considera que una alternativa de estudio lo presenta el símbolo. Establece que es necesario analizar los fenómenos sociales y educativos a partir de un ejercicio hermenéutico de los símbolos artísticos y religiosos imperantes en la sociedad.

42



Perspectivas sociológicas de la educación

En este itinerario se inserta el artículo titulado *Enfoque sociológico del uso de b-learning en la educación digital del docente universitario*, elaborado por Jesús Valderde-Berrocoso y Jorge Balladares Burgos. Los autores consideran que el Blended Learning o educación híbrida es una modalidad de aprendizaje integrador que utiliza de manera combinada componentes presenciales y virtuales que contribuyen para los sistemas de capacitación y formación digital del docente universitario y que a su vez permiten mejorar los procesos educativos desde un enfoque sociológico. Establecen que los procesos de capacitación en la modalidad e-learning no han sido suficientes para responder a los desafíos de la educación superior en la era digital por lo que el b-learning se constituye en una de las mejores alternativas de educación para generar comunicación virtual, para mejorar las interacciones sociales entre los principales agentes de la educación.

Así mismo, dentro de este itinerario se sitúa el artículo *Enfoque sociológico de los modelos de formación del profesorado universitario*, de la

autoría de Vinicio Alexander Chávez Vaca. Este trabajo analiza los referentes teóricos de la sociología que se encuentran presentes en los modelos de preparación del profesorado universitario. El autor considera que un cambio en la educación conlleva a una transformación de los docentes y del contexto en el que actúan. Reconoce la importancia que tiene la educación superior en el desarrollo de los países por lo que propone enfoques y perspectivas que deben orientar al currículo, mecanismos para guiar el desenvolvimiento del docente y pautas para promover la comprensión del entorno universitario y social.

Reflexiones sobre el carácter social de la educación

Siguiendo con el proceso establecido en este itinerario, encontramos el artículo *Actualidad del pensamiento político-social-educativo de Rousseau*, desarrollado por Edwin Prieto Vergara y Elvia Patricia Arango Zuleta. Es un artículo que tiene como punto de partida el análisis político-social de la obra *El contrato social* de Rousseau con la finalidad de determinar la vigencia de su pensamiento en la formación ciudadana en Colombia. Los autores establecen que independientemente de la época y del contexto en que vivió el filósofo, las reflexiones sobre conceptos asociados a la formación política, a la voluntad general y al soberano encuentran su vinculación con situaciones concretas de la sociedad y de la educación del contexto colombiano.

Además, en este itinerario de reflexión, presentamos el artículo *Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento*, propuesto por Darwin Joaqui Robles y Dorys Noemy Ortiz Granja. Los autores plantean que debido a la proliferación de problemáticas sociales experimentadas en la época actual, es importante repensar acerca de la necesidad de propiciar mecanismos para lograr el reconocimiento del otro. Los escritores consideran que la falta de reconocimiento del otro obedece en parte al impacto del uso de la realidad virtual que ha reemplazado la forma de comunicar las ideas las mismas que ahora se transmiten como mensajes dirigidos a una comunidad sin rostro.

Finalmente, se ha considerado el artículo *Hannah Arendt y el problema de la educación*, desarrollado por Gerardo Miguel Nieves Loja. Este trabajo se propone redescubrir la crisis de la educación contemporánea a la luz del pensamiento político y educativo de Hannah Arendt quien descubre que no se puede separar la educación de la tradición y de la autoridad con el pretexto de innovaciones cuantificables eficaces en el



campo educativo. Al contrario, hay que educar ciudadanos que sean capaces de ejercer la libertad para lo cual se plantea el retorno a la sabiduría griega para mirar el presente y para proyectar el futuro de la educación, la misma que debe conducir al encuentro de los otros y del mundo. El autor considera que la educación tiene una tarea de resistencia y de reconstrucción frente a la oscuridad de todo sistema educativo y político que atente contra las libertades básicas de los ciudadanos.

Repensando algunos problemas sociales

En este itinerario se ubica el artículo *Algunas notas sobre la teoría de la “guerra justa” en Francisco Suárez* de Mauro Mantovanni. El estudio analiza los principales temas relacionados a la doctrina de la guerra justa en el pensamiento y obra de Francisco Suárez que ha contribuido al nacimiento del derecho internacional moderno. En base a los postulados de Suárez, el autor invita a reflexionar acerca de cuestionamientos como los siguientes: ¿puede existir una “guerra justa”? y ¿puede o debe darse una “guerra humanitaria”?

De la misma manera, el artículo *El impacto de la crisis sobre el proceso de integración del colectivo de origen ecuatoriano en España*, presentado por Gorka Moreno Márquez, Juan Iglesias Martínez y Mercedes Fernández García, analiza otra de las problemáticas sociales de los últimos tiempos, explica la incidencia de la crisis económica y financiera de España en los procesos de inserción social y de movilidad social experimentados por los ecuatorianos residentes en España. Los autores plantean algunas reflexiones en materia de políticas públicas que permitan responder a los requerimientos de la población migrante del presente y del futuro.

Para finalizar, esperamos que el contenido expuesto en cada una de las líneas de esta publicación 23 de *Sophia*, se convierta en semilleros para la producción y para la construcción de nuevas ideas. Que cada manuscrito sea considerado como una pista que genere nuevos conflictos cognitivos que invite a repensar, a formularse nuevas interrogantes, a re-dimensionar las expectativas, a plantearse desafíos y a proponer nuevas directrices para la investigación.

Floralba del Rocío Aguilar Gordón

EDITORIAL

Presentation

It is gratifying to be able to once again reach the readers of Sophia: Collection of Philosophy of Education, on this occasion we are pleased to present publication number 23 of our Journal. The central topic that guided the authors and the ideas contained in this volume was: Philosophical foundations of the sociology of education because we believe that there can be no discipline in charge of studying education without having philosophy as an essential reference, hence there can be no sociology of education without a philosophy that supports its theories and proposals.

45


Introduction

Rethinking the philosophical foundation of the sociology of education directs the gaze to different trajectories, involves digging into the depths of philosophy, into the basic principles of sociology in general and the sociology of education in particular; Implies understanding the educational fact as a decisive factor for cohesion, stability and for the advancement of society.

From this perspective, the philosophy of education, the sociology of education, and the psychology of education cannot be ignored by educators; on the contrary, all of them are indispensable for the scientific study of the constitutive elements of education in the singular contexts with a view to providing comprehensive knowledge to improve the different educational processes and teaching-learning mechanisms.

Philosophy, Sociology and Psychology play an important role for the development of the theoretical part, foundation and planning of the educational process as they allow to delimit the objectives, essence, meaning and significance of the educational process as is the case of the philosophy of education; allow to explain the learning, the behavior, the teaching-learning process delimiting restrictive or conditioning issues as it is the case of the psychology of the education; allow to analyze the different forms and manifestations in which the different social structures, the various institutions (class, family, community and power) and social

problems have an impact on society; always visualizing the different interactions that are woven and coexist between individuals in society as the case of the sociology of education.

Thus, as from the contributions made by philosophy one can understand and encourage the process of structuring thinking, the development of creative and creative imagination, as well as the various forms of personal expression and human communication.

From the contributions made by psychology (based on philosophy), it is possible to understand the evolutionary development process of the human being, the socio-affective growth and the strengthening of ethical-moral values.

From the contributions made by sociology (with a philosophical foundation) it is possible to stimulate and understand the habits of social integration, norms of coexistence, the basic principles of solidarity and cooperation as keys of human coexistence.

The sociology of education becomes a perspective for the analysis, understanding and interpretation of the educational phenomenon, it helps the concepts, methodologies and theories of sociology to understand education in its social dimension; is enriched by the contributions of pedagogy, psychology, anthropology and philosophy, thus becoming an area in which interdisciplinarity finds its fullness.

In any case, it is important to remember that the sociology of education as such is a relatively new discipline that shares its roots with philosophy, which is nourished by the contributions of other sciences and which arises from the principles of General Sociology Formulated by Augusto Comte and Emile Durkheim.

In this sense, the sociology of education is oriented to the understanding of the social function of education, it aims to provide an explanation on the incidence of the social context in the educational process and vice versa since pedagogical practices are marked by the environment and The mediate and immediate problems that surround the subjects and their interaction in the world, since it is clear that society has repercussions on educational processes and these in turn require an appropriate treatment to determine their problems, objectively look at their fragmentations and generate alternative proposals for mutual benefit where the human is the main reference of the actions and reactions that occur.

This leads to the question of why certain phenomena occur in the educational environment, why situations of violence, discrimination, injustice, crisis, etc. are experienced. And in turn, it is questioned why education becomes an instrument that reproduces the interests and ideology

of certain sectors of society? Why education can also be understood as a constituent element of social mobility? How does social interaction take place among members of educational institutions? What is the relationship between educational level and the possibility of committing crimes? Is there a relationship between educational growth and the economic growth of a society? Does the educational level determine the level of population growth of a society? What are the effects of education on the system and politico-social practices? What is the incidence of political-social laws in educational processes?

These are some of the unknowns that find their space in this publication 23 of *Sophia*.

Structure

In this edition 23 of *Sophia*, ten articles intellectually and conceptually well-structured are inserted, the same that are distributed in four itineraries, grouped according to the nature of the reflection presented in each one of them:

1. Theoretical fundamentals of the sociology of education
2. Sociological perspectives of education
3. Think about the social character of education
4. Rethinking some social problems

Theoretical fundamentals of the sociology of education

To this itinerary belongs the article *Reflections on philosophy and sociology of education: a paradigmatology approach*, elaborated by Javier Collado Ruano. The document contributes to the debate between philosophy and sociology of education through a co-evolutionist vision that integrates the human being in his cosmic and earthly context. The author proposes to review the epistemological and paradigmatic problems inherent to the processes of educational transformation, combining transdisciplinary methodology with complexity theory with the aim of organizing knowledge horizontally. It establishes that individuals know, think and act according to the predominance of the cultural paradigms existing in them. It considers the need to create a liberating education that emancipates the human being in the 21st century.



Durkheim's contribution to the Sociology of Education, presented by Verónica Simbaña, Lilian Jaramillo and Santiago Vinueza, is located in this same itinerary. The article analyzes the contribution of sociology to education from the main postulates of Durkheim; reflects on the interactions between society and education; In order to establish that education and all its processes are modulated with the sociological guidelines raised by the Durkhenian theory.

This itinerary closes with the article *The symbol as a field of philosophical reflection of the sociology of education*, developed by Mauro Avilés. The author considers that Western civilization has restricted the understanding of social phenomena to the paths proposed by the scientific method but reality shows a greater complexity that requires an integral understanding of the actors and the scenarios involved. In this context, the author considers that a study alternative is presented by the symbol. It establishes that it is necessary to analyze social and educational phenomena from a hermeneutic exercise of the artistic and religious symbols prevailing in society.

48



Sociological perspectives of education

In this itinerary is inserted the article titled *Sociological approach to the use of b-learning in the digital education of the university teachers*, elaborated by Jesús Valderde-Berrocoso and Jorge Balladares Burgos. The authors consider that the Blended Learning or hybrid education is an integrative learning modality that uses in a combined way classroom and virtual components that contribute to the systems of training and digital training of the university teacher and that in turn allow to improve the educational processes from a Sociological approach. They state that the processes of training in the e-learning modality have not been sufficient to respond to the challenges of higher education in the digital age, so that b-learning constitutes one of the best alternatives of education to generate virtual communication, to improve social interactions among the main agents of education.

Likewise, within this itinerary is the article *A sociological approach to the patterns in the formation of university teachers*, authored by Vinicio Alexander Chávez Vaca. This paper analyzes the theoretical references of sociology that are present in the models of preparation of university teaching staff. The author believes that a change in education leads to a transformation of teachers and the context in which they act. It recogni-

zes the importance of higher education in the development of countries by proposing approaches and perspectives that should guide the curriculum, mechanisms to guide the development of teachers and guidelines to promote understanding of the university and social environment.

Think about the social character of education

Following the process established in this itinerary, we find the article *Current political-social-educational thinking of Rousseau*, developed by Edwin Prieto Vergara and Elvia Patricia Arango Zuleta. It is an article that has as its starting point the socio-political analysis of Rousseau's The Social Contract in order to determine the validity of his thinking in the formation of citizens in Colombia. The authors state that, regardless of the time and context in which the philosopher lived, the reflections on concepts associated with political formation, the general will and the sovereign are linked to concrete situations of society and education in the Colombian context.

In addition, in this itinerary of reflection, we present the article *Education as social practice: the question of the other and their recognition*, proposed by Darwin Joaqui Robles and Dorys Noemy Ortiz Granja. The authors argue that due to the proliferation of social problems experienced in the current era, it is important to rethink about the need to promote mechanisms to achieve the recognition of the other. The writers consider that the lack of recognition of the other is due in part to the impact of the use of virtual reality that has replaced the way of communicating the ideas that are now transmitted as messages addressed to a faceless community.

Finally, we have considered the article *Hannah Arendt and the problem of education*, developed by Gerardo Miguel Nieves Loja. This paper aims to rediscover the crisis of contemporary education in the light of the political and educational thinking of Hannah Arendt who discovers that education cannot be separated from tradition and authority under the pretext of effective quantifiable innovations in the field of education. On the contrary, it is necessary to educate citizens who are capable of exercising their freedom. This is why the return to Greek wisdom is necessary to look at the present and to project the future of education, which must lead to the encounter of others and of the world. The author considers that education has a task of resistance and reconstruction against the



darkness of any educational and political system that undermines the basic freedoms of citizens.

Rethinking some social problems

In this itinerary is located the article *Brief notes on the “Right War’s” Theory according to Francisco Suárez* de Mauro Mantovanni. The study analyzes the main issues related to the doctrine of just war in the thought and work of Francisco Suárez that has contributed to the birth of modern international law. Based on the postulates of Suárez, the author invites to reflect on questions such as the following: can there be a “just war”? And can or should there be a “humanitarian war”?

In the same way, the *article The impact of the crisis on the integration process of Ecuadorians in Spain*, presented by Gorka Moreno Márquez, Juan Iglesias Martínez and Mercedes Fernández García, analyzes another of the social problems of recent times. Explains the impact of the economic and financial crisis of Spain on the processes of social insertion and social mobility experienced by the Ecuadorians living in Spain. The authors present some reflections on public policies that allow to respond to the requirements of the present and future migrant population.

To conclude, we hope that the content presented in each of the lines of this publication 23 of Sophia, become seedbeds for the production and for the construction of new ideas. That each manuscript be considered as a track that generates new cognitive conflicts that invites to rethink, to ask new questions, to resize expectations, to pose challenges and to propose new guidelines for research.

Floralba del Rocío Aguilar Gordón

Bases teóricas de la sociología de la educación

*Theoretical fundamentals
of the sociology of the education*

REFLEXIONES FILOSÓFICAS Y SOCIOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN: UN ABORDAJE PARADIGMATOLÓGICO

Reflections on Philosophy and Sociology of Education: A Paradigmatology Approach

JAVIER COLLADO RUANO*

Universidad Nacional de Educación/ Ecuador

javiercolladoruano@gmail.com

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0063-6642>

Resumen

Las reflexiones filosóficas del presente artículo tienen el objetivo principal de estudiar las problemáticas epistemológicas y paradigmáticas inherentes a los procesos de transformación educativa. En el estudio se combina la metodología transdisciplinar con la Teoría de la Complejidad para organizar el conocimiento de forma horizontal, sin jerarquizar las diferentes epistemes que co-existen en mismo espacio-tiempo. Desde esta perspectiva epistemológica, la investigación muestra que los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscriptos culturalmente en ellos. De ahí la necesidad de crear una educación libertadora que siembre semillas de emancipación humana en el siglo XXI. En este sentido, el trabajo analiza los condicionamientos paradigmáticos que trascienden la formación humana mediante el estudio de nuestras relaciones humanas y la función social de la educación en el entorno social y natural. El desarrollo sostenible requiere reorientar nuestros modelos de vida dentro de los límites biofísicos de la naturaleza, sin comprometer su regeneración ecosistémica ni el desarrollo digno de nuestras próximas generaciones. Se trata de una investigación que pretende contribuir para el debate entre filosofía y sociología de la educación mediante una visión coevolucionista que integra al ser humano en su contexto cósmico y terrenal. Como resultado, se debate filosóficamente sobre los condicionamientos paradigmáticos que se producen en el campo de la sociología de la educación. Para concluir, se argumenta que la educación representa una herramienta de transformación paradigmática cuando promueve una ecología de saberes que combina la razón científica con otros aspectos epistémicos, espirituales, religiosos, afectivos, emocionales, políticos, retóricos, poéticos, artísticos y filosóficos.

Palabras clave

Paradigmatología, formación humana, sostenibilidad, complejidad, epistemología.

Forma sugerida de citar: Collado Ruano, Javier (2017). Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), pp. 55-82

* Doctor en Filosofía. Historiador, educador, filósofo y periodista. Profesor en Filosofía de la Educación, Educación para la Ciudadanía Mundial y Relaciones Internacionales. Es doctor en Filosofía por la USAL (España) y doctor en Difusión del Conocimiento por la UFBA (Brasil). Fundador de Global Education Magazine y la ONG Educar para Vivir.

Abstract

The philosophical reflections of this article aim to study the epistemological and paradigmatic problems inherent in the processes of educational transformation. The study combines the transdisciplinary methodology with Complexity Theory to organize knowledge horizontally, without hierarchizing the different epistemes that co-exist in the same space-time. From this epistemological perspective, research shows that individuals know, think, and act according to the cultural paradigms inscribed in them. Hence the need to create a liberating education that sows seeds of human emancipation in the 21st century. In this sense, the work analyzes paradigmatic constraints that transcend human training through the study of our human relationships and social role of education in the social and natural environment. Sustainable development requires reorienting our models of life within the biophysical limits of nature, without compromising ecosystem regeneration neither a dignity development of our next generations. This is an investigation that aims to contribute to the debate between philosophy and sociology of education through co-evolutionary vision that integrates the human being in his cosmic and earthly context. As a result, it is discussed philosophically about the paradigmatic conditions that occur in the field of sociology of education. In conclusion, it is argued that education represents a paradigmatic transformation tool when it is promoted an ecology of knowledge that combines scientific reason with other epistemic, spiritual, religious, emotional, political, rhetorical, poetic, artistic, and philosophical aspects.

Keywords

Paradigmatology, human training, sustainability, complexity, epistemology.

56



Introducción: desaprender lo aprendido para reaprender

Al abordar las relaciones de la filosofía, la sociología y la educación desde un enfoque epistemológico complejo y transdisciplinar, se advierte que los procesos de formación humana están condicionados paradigmáticamente por diferentes fenómenos que inter-retro-actúan en la psique de los individuos y en el carácter social del imaginario colectivo. Al tratar el conocimiento de forma científico-filosófica, resulta muy difícil encontrar el origen etimológico de palabras y conceptos más allá de la “tradicional” Grecia Antigua (Dussel, 2005). Desde hace siglos, la ciencia y la filosofía moderna vienen imponiendo la visión occidental como una perspectiva hegemónica por encima del resto, y eso dificulta enormemente su propio desarrollo endógeno de forma multirreferencial. A pesar de que otras grandes civilizaciones ya precedieron a la cultura griega, como es el caso de Mesopotamia, Egipto o China, existe el consenso generalizado en considerarla como el origen del conocimiento preponderante de la civilización planetaria actual.

Como ejemplo ilustrativo, el artículo “Ancient Babylonian astronomers calculated Jupiter’s position from the area under a time-velocity graph” publicado por el astrofísico Mathieu Ossendrijver (2016) en la revista *Science*, apunta que los habitantes de la antigua Babilonia ya usaban

métodos geométricos de astronomía matemática para describir el movimiento de los planetas entre 350 y 50 años antes de Cristo. Esto significa que se adelantaron 14 siglos a los científicos europeos, considerados hasta la fecha como los descubridores de este tipo de operaciones matemáticas sobre el universo. Es urgente denunciar este fenómeno de construcción epistémica que impone a la cultura griega como el origen epistemológico de la ciencia moderna. Por eso la presente reflexión filosófica busca cuestionar los condicionamientos sociológicos que repercuten en los procesos educativos de formación humana. No se pueden aceptar las cosas como están si queremos liberarnos de las cadenas epistémicas paradigmáticas que nos empujan a consumir los recursos naturales de forma incesante. Tenemos que ser más conscientes de lo que pensamos y de lo que hacemos como ciudadanía mundial interconectada para evitar llegar a puntos de no retorno ecosistémico.

Conseguir la sostenibilidad planetaria implica una ruptura paradigmática radical de nuestros hábitos, costumbres y rutinas, lo que supone una revisión conjunta del imaginario colectivo donde residen todas nuestras creencias y construcciones epistémicas. La filosofía y sociología de la educación tienen el papel de transformar nuestra realidad mediante procesos de “desaprendizaje” de los modelos epistémicos paradigmáticos impuestos culturalmente (Collado, 2016a). Debemos aprender a desaprender para reaprender nuevamente. Pero ¿qué se comprende por paradigma? ¿Cuáles son las cuestiones paradigmáticas que emergen de las relaciones humanas con su entorno? ¿Cómo repercuten los diferentes fenómenos paradigmáticos en los procesos educativos? ¿Qué perspectivas y enfoques epistemológicos cuestionan las problemáticas de la filosofía y la sociología de la educación? En las próximas líneas se persigue responder a estas y otras preguntas.

Cuestiones paradigmáticas de las estructuras epistémico-sociales

Según la obra *Educación y sociología* publicada por Emile Durkheim a inicios del siglo XX, la sociología de la educación nace como una ciencia que busca plantear el fenómeno educativo más allá del enfoque pedagógico, implicando una perspectiva sociológica (Collado, 2017a). De este modo, la sociología de la educación tiene el objetivo de estudiar la constitución histórica de los sistemas educativos y su evolución en nuestras sociedades contemporáneas. Aquí radica el interés del presente trabajo en reconocer

los diferentes condicionamientos paradigmáticos que se producen en los procesos constitutivos de formación humana. Se trata de un enfoque transdisciplinar que aborda las dimensiones exteriores e interiores de la sociedad, es decir, las inter-retro-acciones entre las dimensiones intersubjetiva e intrasubjetiva del ser humano con su entorno paradigmático.

Esta perspectiva epistémica de la filosofía y la sociología de la educación está en armonía con el pensamiento planteado por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2009), al considerar a los estudiantes herederos de una cultura educativa paradigmática. Según estos autores, los diferentes elementos inherentes al sistema escolar reproducen las mismas estructuras de clases social adscritas en su paradigma social. Esta noción de paradigma fue ampliamente discutida en la ciencia con los debates filosóficos concernientes a los cambios de pensamiento que tuvieron lugar a inicios del siglo XX, con la formulación y desarrollo de la mecánica cuántica. Un importante desencadenante fue la obra *The Structure of Scientific Revolutions* del filósofo e historiador de la ciencia Thomas Kuhn.

Según la visión kuhniana, el paradigma científico “representa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc. compartida por los miembros de una comunidad dada” (Kuhn, 1970, p. 176) para identificar problemas y definir soluciones. Dicho de otro modo, los paradigmas son una estructura científica de gran envergadura que establece criterios teóricos y metodológicos que permiten la explicación de ciertos aspectos de la realidad y, por este motivo, son aceptados por la mayoría de los miembros de una comunidad científica durante un determinado período histórico. Acorde a Kuhn, la *ciencia normal* corresponde a una época caracterizada por un paradigma donde predominan ciertos modelos y conceptos que guían la investigación científica para crear teorías, en relación a un determinado asunto de matriz disciplinar.

En este sentido, su obra está teñida por una marcada competición darwinista, donde “los paradigmas ganan su estatus porque son más exitosos que sus competidores en resolver algunos problemas que el grupo de practicantes ha venido a reconocer como agudo” (Kuhn, 1970, p. 23). Durante el proceso de evolución de la ciencia surgen ciertos problemas o anomalías que llevan a la insatisfacción generalizada de los conceptos y métodos que obligan a la comunidad científica a buscar nuevos referentes teóricos, originando lo que Kuhn denomina *crisis de paradigma*. La transformación paradigmática ocurre a través de una *revolución científica* que da lugar a una *ciencia revolucionaria* como contrapunto a la *ciencia normal* establecida: “en tiempos de revolución, cuando la tradición de ciencia normal cambia, la percepción del científico sobre su medio ambiente

debe ser reeducada: en algunas situaciones familiares debe aprender a ver una nueva Gestalt” (Kuhn, 1970, p. 112). Además, Kuhn considera que el conocimiento científico no se desarrolla de forma continuada y acumulativa, sino más bien todo lo contrario. El desarrollo de la ciencia y los cambios de paradigma se producen tras rupturas discontinuas y revolucionarias a través de saltos científicos que, después de mucha discusión entre los grupos de una comunidad científica, suponen el establecimiento de un nuevo paradigma que sustituye parcial o totalmente al paradigma anterior. En resumen, siguiendo el esquema cíclico de Kuhn (1970), la ciencia evoluciona a través de las siguientes etapas: 1) establecimiento de un paradigma; 2) ciencia normal; 3) crisis de paradigma; 4) revolución científica; 5) establecimiento de un nuevo paradigma.

De cierta forma, la idea de paradigma es indiscutible. Observamos y entendemos el mundo a través de una serie de teorías científicas y creencias culturales que conforman un determinado paradigma epistémico-social. Estas estructuras epistémicas paradigmáticas de cada sociedad logran enmarcan nuestro pensamiento en unos patrones de comportamiento, normas sociales, reglas jurídicas, modelos económicos, creencias religiosas, identidades nacionales, etc., vertebrando nuestros esquemas mentales de forma intrínseca a nuestra cosmovisión individual. Kuhn (1970) acierta al establecer que el desarrollo de la ciencia está influenciado por el carácter contextual de los factores políticos, sociológicos y psicológicos. Con ello, la noción de paradigma no queda circunscrita al ámbito académico de historia de la ciencia, sino que puede extrapolarse a otros ámbitos sociales, políticos, culturales, artísticos, educativos, religiosos, etc.

De hecho, la expresión “cambio de paradigma” es utilizada frecuentemente en las ciencias sociales para hacer alusión a un cambio estructural en los valores, actitudes o sistemas de pensamiento que operan en diferentes niveles de una determinada estructura paradigmática. Pero si se observa con mayor atención se puede percibir que las revoluciones científicas o cambios de paradigma no siempre ocurren siguiendo el esquema kuhniano de evolución científica. En la obra *El mito del marco común: en defensa de la ciencia y la racionalidad*, el filósofo Karl Popper (1997) hace una crítica muy acertada al señalar que Kuhn se equivoca al afirmar que defender un paradigma científico significa no poder reconocer los méritos de otro paradigma, ser incapaz de cambiar de un paradigma para otro, o la imposibilidad de adoptar dos paradigmas simultáneamente.

Para el filósofo de la ciencia Paul Feyerabend (1997) no existe el predominio de un paradigma o una teoría sobre otra, sino que la realidad es plural y comprende varios modelos paradigmáticos donde coexisten

teorías contradictorias: conformando una realidad poli-paradigmática. Para el médico investigador y médium Waldo Vieira (2003, 2008), la realidad es inter-paradigmática si tenemos en cuenta todos los fenómenos para-psíquicos que estudian y abordan las neociencias de la “concienciología” y la “proyecciología” (bilocación, precognición, retro-cognición, telepatía, clarividencia, deja vu, experiencias cercanas a la muerte y extracorporales). Para los filósofos Imre Lakatos y el Alan Musgrave (1975), la teoría de Kuhn también adolece de un defecto fundamental, que es explicar la *sucesión* de un paradigma por otro en términos sociológicos o psicológicos (*gestalt*), en vez de relacionarla básicamente con el mérito objetivo de las explicaciones rivales.

En esa línea crítica se sitúa la posición de los epistemólogos Jean Piaget y Rolando García (1987), al señalar que el paradigma kuhniano sólo tiene en consideración la sociología del conocimiento y no la epistemología. El punto fundamental de divergencia con la perspectiva kuhniana es la concepción de continuidad, tanto en la evolución histórica de la ciencia como en el desarrollo psicológico de los sistemas cognitivos (psicogénesis). Para estos autores la discontinuidad o ruptura de un cierto tipo de pensamiento es más una ruptura ideológica y epistemológica que impulsa la emergencia de un nuevo cuadro teórico, lo que caracterizaría un *paradigma epistémico* y no un *paradigma social*, como pretende Kuhn. Dicho en otras palabras, para Piaget y García (1987) los factores exógenos son los que originan el *paradigma social*, mientras que los factores endógenos dan lugar al *paradigma epistémico*: “en cada momento histórico y en cada sociedad predominan un determinado cuadro epistémico, producto de un paradigma social que es el origen de un nuevo paradigma epistémico” (Piaget y García, 1987, p. 234). Según estos autores, la ideología de una sociedad condiciona el tipo de ciencia que en ella se desarrolla, ya que, a partir del momento en que un determinado cuadro epistémico logra constituirse, se hace imposible disociar la contribución de un componente de aquello que es intrínseco al propio sistema cognitivo. El referencial epistemológico del imaginario colectivo comienza a actuar como una ideología que condiciona el desarrollo posterior de la ciencia y sólo se ve reformulado cuando entra en crisis, a través de nuevos referentes epistémicos.

También es interesante la definición conceptual que el sociólogo Edgar Morin (2001) realiza sobre la propuesta originaria de paradigma establecida por Kuhn, ya que su abordaje epistemológico concibe conceptos y teorías contrarias. Para Morin (2001) los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscriptos culturalmente en ellos, puesto que,

en todo sistemas de ideas (teorías, ideologías, doctrinas, creencias, etc.), “el paradigma está oculto bajo la lógica y selecciona las operaciones lógicas que se vuelven a la vez preponderantes, pertinentes y evidentes bajo su imperio (exclusión-inclusión, disyunción-conjunción, implicación-negación)” (Morin, 2001, p. 35). De este modo, el paradigma logra instaurarse en el inconsciente para controlar el pensamiento consciente y actuar como organizador lógico del núcleo de ideas que representamos a través de teorías científicas, mitos, etc. La Teoría de la Complejidad de Morin (2000) defiende que la educación del futuro debe promover siete principios epistemológicos para pensar la complejidad paradigmática:

1. *El principio sistémico*: al unir los diversos saberes fragmentados (partes), hay una formación de un todo con características inesperadas y nuevas en relación al conocimiento que lo originó. Son variables que lanzan propiedades nuevas tanto a las partes como también al todo. Por tanto, la comprensión indisoluble del conocimiento de las partes al conocimiento del todo ocasiona que el todo sea “más y menos simultáneamente” que la suma de las partes por separado.
2. *El principio hologramático* viene a evidenciar la dicotomía del principio anterior. A pesar de que el todo presenta novedades en relación a las características presentes en las partes e viceversa, una coexiste en la otra. El individuo es parte constituyente de la sociedad y es por ella constituido. Hay un dinamismo claro en ese principio: el sujeto actúa en el medio social, construye y es por él influenciado, recibiendo el resultado de sus acciones.
3. *El principio de ciclo retroactivo* coloca que la causa actúa sobre el efecto y este sobre la causa, rompiendo el principio de causalidad lineal por la inclusión de los procesos auto-reguladores. El círculo de retroacción (feedback) permite reducir el desvío estabilizando el sistema.
4. *El principio de círculo recursivo* muestra que los productos originan aquello que produce, introduciendo la noción de auto-producción y auto-organización. Es un círculo generador donde se acoplan productor, producción y producto.
5. *El principio de la auto-eco-organización* es resultado de un sistema de reproducción, por este mismo practicando y perpetuando, recreándose en el intercambio con el medio ambiente, en una relación contigua de autonomía y dependencia. Toda organización viviente se regenera permanentemente a partir de



la muerte de sus células. Existe una autonomía como una dependencia en todo el sistema viviente: “Vivir de muerte, morir de vida” (Heráclito).

6. *El principio dialógico* viene a asociar ideas y nociones conflictivas y/o antagónicas. La dialógica entre el orden, el desorden y la organización a través de innumerables inter-retro-acciones es constitutiva del mundo físico, biológico y humano.
7. *El principio de la reintroducción del conocimiento en todo conocimiento* es percibido por el sujeto sobre la influencia cultural-temporal de las emergencias locales-globales y globales-locales. Opera la reestructuración del sujeto y presenta la problemática cognitiva central: todo el conocimiento es una reconstrucción del espíritu/cerebro en una cultura y tiempo determinados.

62



Desde esta visión moriana se puede inferir que la cosmovisión paradigmática que tenemos del mundo son interpretaciones de la realidad en que vivimos, las cuales reflejan, a su vez, el cuadro epistemológico que engloba los paradigmas sociales existentes. Es decir, el modo introspectivo en que se experimentan y se comprenden los procesos que condicionan las formas de entendimiento e interpretación del mundo están en el núcleo mismo de las creencias paradigmáticas de una determinada época histórica (Collado, 2017b). La hegemonía de un cierto tipo de lectura de la realidad está impregnada en nuestro ser por el hecho de encontrarnos circunscritos a un paradigma social concreto que actúa como referencial epistémico-cultural de nuestro mundo interior. Por eso el debate filosófico y sociológico de la educación debe tener en cuenta los diferentes niveles paradigmáticos que inter-retro-actúan en la psique social de nuestro imaginario hermenéutico, es decir, desde nuestra interpretación personal y contemporánea (Collado, 2016e).

Esta reflexión conceptual de paradigma es fundamental para comprender los procesos de control simultáneo en las relaciones lógicas y semánticas de un determinado discurso que privilegia ciertos tipos de relaciones en detrimento de otras (Morin, 2008). Es lo que ocurre con el discurso cultural actual impuesto por el occidente capitalista, al afirmar que todo crecimiento económico es bueno por sí mismo. En realidad, postular que los niveles de calidad humana se miden por el PIB de un país supone cometer un fraude intelectual de peligrosas consecuencias en la era de la crisis ecológica global. Todo lo que consumimos proviene de la regeneración biofísica de la naturaleza, que ya no da cuenta de los recursos demandados para mantener esta ilusión epistémica de crecimiento.

Dicho de otro modo, la velocidad de extracción de recursos materiales y energéticos del ser humano en la naturaleza es mucho más rápida que el tiempo necesario que la Tierra tarda en regenerarse. De acuerdo con la comunidad de científicos, el impacto humano en la Tierra ha originado un nuevo periodo geológico diferente al Holoceno: el Antropoceno. Según el artículo publicado por el geólogo Colin Waters y su equipo en la revista *Science* en el año 2016, la huella ecológica de nuestra actividad humana ha modificado de forma profunda múltiples procesos estratigráficos desde la segunda mitad del siglo XX, lo que ha provocado un cambio de era geológica. De ahí la importancia transcendental en debatir filosóficamente la sostenibilidad mediante un abordaje más concreto sobre los condicionamientos paradigmáticos que se producen en el campo de la sociología de la educación.



Abordaje paradigmático de la filosofía y la sociología de la educación

La identificación general de los condicionamientos paradigmáticos en los procesos de formación humana nos incita a reflexionar de forma más analítica para complementar conceptualmente varios aspectos paradigmáticos de las relaciones humanas con su entorno. También se debe reflexionar sobre los aspectos que el biólogo, filósofo y neurólogo Francisco Varela (1996) concibe como “micromundos”, que es donde los individuos se constituyen como tal en un sistema social donde hay una recurrencia en una interacción de cooperación, estableciéndose una autoconsciencia. A diferencia del resto de animales, el ser humano utiliza una gran cantidad de recursos energéticos y materiales para el desempeño de sus actividades en agricultura, industria, telecomunicaciones, transporte, etc. El impacto humano en la Tierra ha cambiado transcendentalmente los procesos de organización coevolutiva que la naturaleza viene desarrollando desde hace billones de años, a partir de las estructuras sociales derivadas de la Revolución Industrial (Collado, 2016b). Estamos en una encrucijada de insostenibilidad planetaria que requiere cuestionar el rumbo civilizatorio al que estamos encaminados como sociedad-mundo interconectada.

Desde un punto de vista bio-cultural, la gran diferencia que nos distingue del resto de especies animales es nuestra dependencia para sobrevivir desde nuestra tierna infancia. Al nacer *absorbemos* un modelaje epistémico, cognitivo y afectivo de nuestro ambiente cultural familiar: recibimos un nombre, una nacionalidad, un idioma determinado para

comunicarnos y una orientación religiosa, entre otros aspectos. Y este ambiente familiar está condicionado, a su vez, por las estructuras políticas, económicas, ideológicas, culturales, religiosas y lingüísticas de la sociedad en la que se encuentra el núcleo familiar. Es decir, desde nuestro propio nacimiento estamos inmersos en un proceso de aprendizaje paradigmático del que no podemos ser desvinculados. Dado que todo recién nacido alberga la necesidad vital de desarrollarse bajo la salvaguarda de sus progenitores (o equivalente), los individuos están condicionados por las estructuras epistémicas paradigmáticas adyacentes al contexto social, cultural, religioso, ideológico, etc. de sus cuidadores.

De ahí que este hecho natural sea elevado al “status” de derecho jurídico internacional, encontrando su máxima expresión en la Sección 3 del Artículo 16 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “La familia es el núcleo natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”. Podría decirse, pues, que la familia es la “célula universal” por la que el género humano adquiere los primeros “rasgos culturales-genéticos” (valores, hábitos, creencias...) para el desarrollo del carácter y la identidad personal en un determinado ámbito social y ambiental. Si bien todo individuo evoluciona a lo largo de su vida, estos primeros patrones de comportamiento social influyen enormemente su desarrollo endógeno (personal, nutricional, intelectual, afectivo...) y su forma de inter-retro-actuar posteriormente con el mundo.

A este respecto resulta interesante la lectura que realiza el psicoanalista y psicólogo social Erich Fromm en su obra *El miedo a la libertad* (2004), donde señala que “la familia puede ser considerada como un agente psicológico de la sociedad” (Fromm, 2004, p. 272). Haciendo una reorientación del concepto de “psicoanálisis” de Sigmund Freud, Fromm construye una verdadera psicología social que sirve para comprender las nociones de adaptación dinámica y el carácter social del ser humano en una determinada época, cultura y grupo social de la historia. Para Fromm, el problema central de la psicología es la conexión del individuo con el mundo, ya que el desarrollo de la personalidad humana debe ser comprendido como parte integrante del problema total de las relaciones del ser humano con el mundo. A través de este proceso relacional, Fromm considera que todo individuo logra desarrollar un carácter único que lo distingue de los demás, a pesar del condicionamiento ideológico que recibe de las circunstancias socio-culturales paradigmáticas durante la construcción de su individualidad.

Las condiciones sociales ejercen influencias sobre los fenómenos ideológicos a través del carácter; éste, por su parte, no es el resultado de

una adaptación pasiva a las condiciones sociales, sino de una adaptación dinámica que se realiza sobre la base de elementos biológicamente inherentes a la naturaleza humana o adquiridos como resultado de la evolución histórica (Fromm, 2004, p. 282).

Estas consideraciones sobre la naturaleza humana y la evolución histórica hacen que Fromm dirija su atención al carácter social, puesto que éste delimita el pensamiento, la acción y la vida emocional de los individuos de un orden social determinado. La adaptación dinámica y el carácter social son los elementos que le permiten realizar un psicoanálisis de la historia para entender los aspectos relacionales entre los fenómenos estructurales y los psicosociales. A través del psicoanálisis histórico del protocapitalismo, de la reforma protestante, del nazismo y de la democracia, la obra de Fromm aborda los mecanismos psicológicos que estructuran el carácter social y contribuyen a la formación de la consciencia de los individuos de una sociedad, así como el modo en que esta consciencia logra transformar los hechos que estructuran el carácter social. Se trata de un bucle inter-retro-activo donde “no solamente el hombre es producto de la historia, sino que también la historia es producto del hombre” (Fromm, 2004, p. 34).

Para Fromm, la estructura del carácter social condiciona los pensamientos, las emociones y las acciones de los individuos. Por eso se infiere que las estructuras patológicas del carácter social del capitalismo no solo vienen provocando la destrucción sistemática de la vida y la naturaleza en los últimos siglos, sino que también han instaurado un modelo epistémico paradigmático que ha condicionado tanto las relaciones sociales como nuestra propia identidad/condición humana. “El hombre no solamente vende mercancías, sino que también se vende a sí mismo y se considera una mercancía” (Fromm, 2004, p. 127). Así pues, la adaptación dinámica de los individuos a la estructura social se origina en el seno del propio carácter social, donde surgen nuevas necesidades, angustias, etc. Es importante concebir esta visión epistemológica en el campo de la sociología de la educación para poder cuestionar filosóficamente las relaciones socio-educativas de los individuos-sujetos.

En esta línea de pensamiento se sitúa la idea de *acción* que la filósofa política Hannah Arendt ha analizado en profundidad en su obra *The Human Condition* publicada en 1958. Arendt observa:

La esfera de los asuntos humanos, estrictamente hablando, está formada por la trama de las relaciones humanas que existe donde quiera que los hombres viven juntos. La revelación del “quien” mediante el discurso, y

el establecimiento de un nuevo comienzo a través de la acción, cae siempre dentro de la ya existente trama donde pueden sentirse sus inmediatas consecuencias. Juntos inician un nuevo proceso que al final emerge como la única historia de la vida del recién llegado, que sólo afecta a las historias vitales de quienes entran en contacto con él. Debido a esta ya existente trama de relaciones humanas, con sus innumerables y conflictivas voluntades e intenciones, la acción siempre realiza su propósito (Arendt, 1998, p. 207).

A través de la noción de *acción*, Arendt establece que el nacimiento de un individuo significa la posibilidad de generar un nuevo comienzo, donde el individuo debe configurar su mundo en relación con el mundo de las demás personas. De este modo, la natalidad funda simultáneamente la renovación y la contingencia radical para el cambio de paradigmas. En su obra muestra una distinción de la *vita activa* de la condición humana en tres actividades fundamentales: *labor*, *trabajo* y *acción*. En cuanto a *labor*, Arendt (1998) la entiende como la actividad humana que corresponde al proceso biológico del cuerpo humano. El *trabajo* es la actividad que corresponde a la artificialidad de la existencia humana en relación a los ambientes naturales. Y la *acción* es la única actividad que se desarrolla directamente entre las personas sin una mediación de las cosas o la materia.

El punto crucial del pensamiento de Arendt es que la acción expone nuestro carácter único y distinto, ya que los individuos no somos repeticiones interminables que se reproducen de un mismo modelo (como sucede en la producción industrial). “Mediante la acción y el discurso, los hombres [y las mujeres] muestran quiénes son, revelan activamente su única personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano” (Arendt, 1998, p. 203). Es por medio de la acción que conseguimos revelar nuestras identidades personales como únicas y plurales. Esa es la razón por la que Arendt (1998, p. 200) enfatiza que “la pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de igualdad y distinción”. Así, el concepto de acción propuesto por Arendt revela un reconocimiento de la complejidad para volvernos presencia por medio de la *alteridad*, que constituye un aspecto fundamental de la pluralidad humana en su comunidad. Se puede inferir que al actuar y hablar juntos, se produce la pluralidad humana como condición de todas las formas de organización política, social y cultural.

Esta complejidad de actuar y hablar juntos también se encuentra desarrollada en el concepto de “acción comunicativa” creado por el filósofo y sociólogo Jürgen Habermas en su obra *Teoría de la acción comunicativa* de 1981. Para desarrollar su teoría crítica de la sociedad capitalis-

ta avanzada, Habermas (1997) hace uso de la filosofía del lenguaje para establecer lo que él denomina sinónimos universales del habla, que son los supuestos de inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad. A través de estos supuestos, el lenguaje se convierte en el vehículo de comunicación que nos brinda la posibilidad de consensuar normas de comportamiento para caminar hacia el progreso histórico. Para Habermas la acción comunicativa queda establecida en aquellos contextos sociales cuyo objetivo es la comprensión mutua entre los miembros de una comunidad. Por eso el debate de filosofía y sociología de la educación debe ampliar su “rango de acción” e ir más allá de la educación formal para *alfabetizar emocional y ecológicamente* a los otros miembros de la comunidad social (adultos, medios de comunicación, policy makers, etc.) a través de una acción comunicativa colaborativa que proporcione una visión integral de los problemas socioecológicos contemporáneos (Collado, 2016e).

En este contexto social y epistémico, donde los individuos nos vemos presencia en mutua comprensión con los otros miembros, resulta interesante la noción de “espacio ético” que Emmanuel Lévinas (1991) introduce en su obra *Ética e infinito*. Influenciado por la fenomenología trascendental de Husserl y el pensamiento hermenéutico y existencialista de Heidegger, su libro es una investigación sistemática que aborda la relación del “yo” con el “otro”, tanto en su dimensión de temporalidad como en la dimensión de transcendencia con los otros. Se trata de una obra caracterizada por la relación ética infinita de responsabilidad por el otro, donde Lévinas (1991) sostiene que esta responsabilidad hacia el otro tiene sus raíces dentro de nuestra propia construcción subjetiva:

El Yo es el punto que soporta la gravedad del mundo, lo que en el ser deshace la obra de ser, imperturbable y sin exención. Ser *aculado* contra sí, él es el no-ser del ser. No la nada, puesto que ese *deshacer* es ambiguo o “mixto” o más allá del ser.

No es porque entre los seres exista un ser pensante estructurado como Yo, persiguiendo unos fines, por lo que el ser adquiere una significación y se convierte en mundo; es porque en la proximidad del ser se inscribe la huella de una ausencia –o del Infinito– por lo que hay abandono, gravedad, responsabilidad, obsesión y Yo. El no-intercambiable por excelencia –el yo– es, en un mundo sin juego, lo que, en un sacrificio permanente, substituye a los otros y trasciende el mundo. Pero es la fuente del hablar, pues es la esencia de la comunicación (Lévinas, 1991, p. 94).

De modo similar a Arendt, Lévinas razona que esta construcción subjetiva del “yo” es la suma de todos los encuentros que tenga en el espacio intersubjetivo común a los otros miembros de su comunidad. De ahí

que la dimensión social del *espacio ético* por el cual el sujeto desarrolla la identidad individual esté condicionada por el *espacio intersubjetivo*, en la medida en que se encuentra con el *espacio del otro*. Es decir, el sujeto se vuelve presencia a través de un bucle de retro-alimentaciones con otros sujetos, donde actúa como condicionante y condicionado en el mismo *espacio ético*. De este modo, Lévinas considera que se transmite nuestra existencia por la palabra, y por ello, el conocimiento representa una estrategia de apropiación y de dominación en las relaciones humanas. Eso significa que la educación conlleva una “violencia trascendental” en la soberanía del estudiante, como afirma el filósofo “destructor” Jacques Derrida (1978), ya que, como agentes educadores, se interfiere en la vida de los estudiantes de forma profunda, transformadora e incluso perturbadora.

Por este motivo, el estudio de la sociología de la educación debe promocionar un aprendizaje de la condición ontológica del género humano en todos sus niveles constitutivos, teniendo en cuenta su interdependencia existencial con todas las otras entidades de la naturaleza y del universo. “Yo” soy quien soy por la relación con todos los “otros”. Si los otros contaminan el medio ambiente, yo también sufro las consecuencias. Si los otros mueren de hambre, pobreza e inanición, yo muero con ellos, porque “la responsabilidad es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que, ‘humanamente’, no puedo rechazar. Esa carga es una suprema dignidad del único. Yo no intercambiable, soy yo en la sola medida en que soy responsable” (Lévinas, 1991, pp. 95-96). La identidad inalienable del sujeto nos responsabiliza éticamente hasta el infinito con las problemáticas paradigmáticas actuales. Según apunta el filósofo ruso Fyodor Dostoievski (*apud* Lévinas, 1991, p. 96): “Todos somos responsables de todo y de todos ante todos, y yo más que todos los otros”. Con este razonamiento, los problemas de insostenibilidad planetaria requieren una “consciencia cosmoderna” compartida por toda la ciudadanía mundial en su unidad como individuo-sociedad-especie (Collado, 2016c). La consciencia cosmoderna constituye una ecología de saberes transdisciplinares con el objetivo de integrar los conocimientos científicos y no científicos (artes, espiritualidad, cosmovisiones ancestrales y otros).

En esta línea de pensamiento se encuentra el educador brasileño Paulo Freire, comprometido con la vida, la existencia y la liberación de la consciencia humana. El Método de Concientización de Paulo Freire plantea una pedagogía crítica a través de una educación problematizadora con los procesos de dominación paradigmáticos de una sociedad, para promover una *acción cultural dialógica* que derive en una “revolución cultural”. Por medio de la alfabetización, el método freireano promueve

“las situaciones límite” para estimular una comprensión crítica de la realidad social, política, educativa y económica. Para Freire (1971, 1997), las sociedades contemporáneas actuales están gobernadas por intereses económicos (de multinacionales, clases políticas plutocráticas, naciones dominantes, grupos de poder, etc.) que llevan a cabo diversos mecanismos de dominación en las consciencias de los individuos a través de distintas dinámicas estructurales culturales.

La propuesta pedagógica de Freire (1971) se sustenta en dos partes: 1) la toma de consciencia de la realidad que el individuo vive, como ser oprimido sujeto a las estructuras paradigmáticas que los opresores imponen; y 2) la iniciativa de los individuos para luchar y liberarse de ese estatus contextual que les oprime. En este sentido, el crítico brasileño señala que “la educación como práctica de libertad, al contrario de aquella que es la práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres” (Freire, 1971, p. 78). De este modo reflexivo, Freire cree que la escuela es un instrumento de dominación controlado por las clases que detentan el poder: “la concepción bancaria de la educación pretende transformar la mente de los individuos para que se adapten mejor a las situaciones reales y así poder dominarlos con mayor facilidad” (Freire, 1971, p. 6). La opresión se lleva a cabo en los procesos “domesticadores” de enseñanza-aprendizaje de las escuelas, donde el conocimiento es fragmentado por especialidades disciplinarias y “depositado” de forma unidireccional en los estudiantes. En cambio, su propuesta pedagogía crítica hace un especial énfasis en el diálogo entre los docentes y el alumnado, puesto que *las palabras articuladoras y la pedagogía de la pregunta* generan un nuevo tipo de conocimiento necesario para la toma de consciencia y la liberación de los oprimidos. Es decir, para alcanzar la consciencia de la propia situación de oprimido se debe reflexionar dialógicamente sobre las vivencias cotidianas y adquirir elementos teóricos y culturales en un proceso de educación permanente que conducirá a actuar sobre dicha realidad.

Dicho con otras palabras, en el método freireano la alfabetización está intrínseca al acto de concientización de los individuos, ya que *lectura de la palabra* implica *la lectura del mundo*. Por tanto, la acción de concientizar está estrechamente relacionada con la liberación a través de la *praxis* humana, “que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1971, p. 75). Es en este sentido de praxis y acción educativa que Freire considera que toda persona sin concientizar será una persona culturalmente invadida que se plegará ante

el invasor y quedará alienada a una subcultura marginal que le condicionará de forma transcendental. El pensador brasileño sostiene que la invención de la posibilidad de liberación radica en la capacidad de percepción del ser humano como un ser cultural inconcluso, condicionado e histórico: “la cultura marca la aparición del hombre en el largo proceso de la evolución cósmica. La esencia humana cobra existencia auto-descubriéndose como historia” (Freire, 1971, p. 22). Esta consciencia histórica es la que posibilita al género humano escribir su propia historia a través de la acción política de transformación paradigmática del mundo.

Por este motivo, se puede reflexionar que la praxis de la sociología de la educación debe constituirse como una herramienta que problematice con las experiencias vivenciales de los propios estudiantes, cuestionando si ellas son sustentables y ayudan a alcanzar los horizontes propuesto por la filosofía del buen vivir. La interacción dialógica entre sujetos es una de las claves freireanas para transgredir las relaciones de poder paradigmáticas. Por eso los educadores deben crear un clima de confianza entre los sujetos para provocar un diálogo profundo que promueva el desarrollo de una consciencia crítica capaz de transformar la cultura planetaria actual de consumo y producción desenfadada. Esto implica reformular paradigmáticamente la relación *colonial* que los humanos ejercemos sobre la naturaleza, pero también sobre nosotros mismos, ya que el pensamiento de Freire alberga la estrategia de que las clases marginales desafíen a las clases poderosas para lograr un *mundo cosmopolita* orientado hacia la justicia social y la igualdad.

Esta reformulación paradigmática de las relaciones entre individuos a la estructura social también es abordada desde un punto de vista cosmopolita por la filósofa especialista en derecho y ética Martha Nussbaum (1999), en su ensayo *Patriotismo y cosmopolitismo*. El cosmopolitismo es una corriente filosófica que tiene su raíz en la tradición estoica y se caracteriza por reemplazar el papel central de la *polis* en el pensamiento político antiguo por el *cosmos*, donde la humanidad vive en paz y armonía. De modo similar al concepto de *derecho cosmopolita* del filósofo alemán Immanuel Kant, Nussbaum (1999) considera que los sistemas políticos y educativos favorecen a la reproducción del carácter nacional de cada país, haciendo una débil aproximación a la perspectiva cosmopolita que se reduce a la enseñanza de un compromiso común entre naciones para el cumplimiento de unos derechos humanos básicos. De ahí que la propia autora se haga los siguientes cuestionamientos:

Pero ¿es suficiente? ¿Basta con que nuestros estudiantes aprendan que, por encima de todo, son ciudadanos de los Estados Unidos, aunque

deben respetar los derechos humanos básicos de los ciudadanos de la India, Bolivia, Nigeria y Noruega? ¿O deberían, como es mi opinión, además de prestar una atención especial a la historia y a la situación actual de su propia nación, aprender bastante más de lo que suelen sobre el resto del mundo en el que viven, sobre la India, Bolivia, Nigeria y Noruega, así como sus respectivas historias, problemas y éxitos comparativos? ¿Deben aprender únicamente que los ciudadanos indios poseen unos derechos humanos básicos iguales, o deberían también saber algo acerca de los problemas del hambre y la contaminación en la India, así como de las implicaciones de estos problemas en el hambre y la ecología globales? Y lo más importante de todo, ¿se les debería enseñar que, por encima de todo, son ciudadanos de los Estados Unidos, o más bien debería enseñárseles que, más allá de eso, son ciudadanos de un mundo de seres humanos y que, aunque ellos se encuentren situados en los Estados Unidos, tienen que compartir este mundo con los ciudadanos de otros países? (Nussbaum, 1999, pp. 16-17).

Nussbaum reconoce que su planteamiento ante todas estas cuestiones está motivado por la experiencia que adquirió trabajando en temas de calidad de vida en el ámbito internacional en un instituto para el desarrollo económico vinculado a las Naciones Unidas. Argumenta cuatro razones para hacer que la ciudadanía mundial abrace un compromiso que abarque a toda la comunidad de seres humanos: 1) *La educación cosmopolita nos permite aprender más acerca de nosotros mismos*, puesto que “si nos contemplamos a nosotros mismos con la mirada del otro, veremos lo que en nuestras prácticas hay de local y no esencial, así como lo que es más amplia y profundamente compartido” (Nussbaum, 1999, p. 22). 2) *Avanzamos resolviendo problemas que requieren la cooperación internacional*, por lo que se hace necesario una planificación intergubernamental, un conocimiento global y el reconocimiento de un futuro compartido, ya que los problemas ecológicos no entienden de fronteras nacionales. 3) *Reconocemos obligaciones morales con el resto del mundo que son reales y que de otro modo pasarían desapercibidas*, “si de veras creemos que todos los seres humanos son creados iguales y que poseen determinados derechos inalienables, tenemos la obligación moral de pensar qué es lo que esta idea nos exige que hagamos con y para el resto del mundo” (Nussbaum, 1999, p. 24). 4) *Elaboramos argumentos sólidos y coherentes basados en las distinciones que estamos dispuestos a defender*, “la propia cuestión del respeto multicultural en el seno de una nación se ve debilitada al no lograr que la educación contemple, como uno de sus elementos centrales, un respeto mundial más amplio” (Nussbaum, 1999, p. 26) fuera de las fronteras nacionales.

En contraste con esta perspectiva cosmopolita, el filósofo en ciencias políticas Andrew Dobson (2003, p. 33) razona que “mientras la globalización y el feminismo proporcionan el contexto para una ciudadanía post-cosmopolita, hay un fenómeno que da lugar a su articulación más precisa: las políticas medioambientales”. En este sentido, Dobson aduce que para comprender mejor la naturaleza de los debates contemporáneos de ciudadanía en general, y de la “ciudadanía ecológica” en particular, debemos pensar en términos de cuatro contrastes: derechos y obligaciones; concepciones territoriales y no territoriales de ciudadanía; los espacios públicos y privados como posibles sitios de actividad ciudadana; y la virtud (y no virtud) que compete a las ideas de ciudadanía.

Según Dobson, el espacio de la ciudadanía ecológica “no es algo dado por los límites de los estados-nación o de organizaciones supranacionales como la Unión Europea, o incluso por un territorio imaginario de la cosmópolis. Es más bien producido por la relación metabólica y material de las personas individuales con su entorno” (Dobson, 2003, p. 106). En su ideario, la fuerte huella ecológica que tiene la actividad cotidiana de los seres humanos en el periodo de globalización actual ha hecho que la concepción de ciudadanía ecológica haya transgredido a la concepción de ciudadanía nacional tradicional de los Estados-Nación. Su enfoque post-cosmopolita de ciudadanía ecológica está estrechamente vinculado con los derechos de la naturaleza y con los derechos de las futuras generaciones, sin olvidar que “la producción material y la reproducción de la vida cotidiana [se desarrolla] en un mundo globalizado desigual y asimétrico” (Dobson, 2003, p. 30), donde las personas de países ricos consumen muchos más recursos naturales que las de países pobres.

Frente a este panorama de desigualdad mundial, el sociólogo especialista en investigaciones de la sociedad de la información, comunicación y globalización, Manuel Castells señala que desde “un enfoque global, se ha producido, en las últimas tres décadas, el aumento de la desigualdad y la polarización en la distribución de la riqueza” (Castells, 2001, p. 351). Parece que el factor histórico decisivo para esta aceleración de desigualdades sociales ha sido el proceso de reestructuración capitalista emprendido desde la década de 1980, donde el nuevo sistema tecno-económico dio lugar al paradigma de la tecnología de la información actual: el “capitalismo informacional”. Si bien es cierto que desde la emergencia de internet los países menos desarrollados se han integrado productivamente en las redes de la economía global, todavía hay miles de millones de personas desconectadas a esas redes que incorporadas plenamente a ellas.

De acuerdo con Castells y Cardoso (2005, p. 19), “la segmentación global de la sociedad red, precisamente por su dinamismo y productividad, está posicionando una parte significativa del ser humano bajo condiciones de irrelevancia estructural”. Esto parece indicar que la economía global y la sociedad red trabajan más eficazmente sin cientos de millones de nuestros co-habitantes de este planeta. Esta circunstancia revela la patología social del sistema capitalista. La corrección para este proceso masivo de exclusión social requiere un abordaje enfocado en los paradigmas epistemológicos, sociales, políticos, económicos y educativos para comprender la complejidad de las dinámicas contradictorias de los mercados globales y las identidades locales. Esta es una gran llave epistemológica para no caer en el reduccionismo ni en la homogenización cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que no existen fórmulas mágicas que sean universalmente extrapolables de un contexto a otro. Toda experiencia sociológica debe crearse y recrearse constantemente en función de las problemáticas específicas de cada contexto educativo.

Ante estas dinámicas contradictorias que producen grandes asimetrías mundiales, el sociólogo Zygmunt Bauman sugiere en su obra *Globalización: las consecuencias humanas* que estamos en la denominada *modernidad líquida*. “Hay una tremenda ventaja que disfruta la nueva élite global al enfrentar los guardianes del orden: las ordenes son locales, al paso que la élite y las leyes del mercado libre que la obedece son trans-locales” explica Bauman (1999, pp. 133-134), añadiendo que “si los guardianes de una orden local se vuelven demasiado entrometidos e infames, siempre hay la posibilidad de apelar a las leyes globales para cambiar los conceptos locales de orden y las reglas del locales del juego” (Bauman, 1999, pp. 133-134). Esta posibilidad de cambiar las reglas del juego local que tienen los grupos translocales jerarquiza de forma paradigmática la libertad de movimientos, la promoción social y el progreso de los países en vías de desarrollo.

Cada vez más, la globalidad implantada por las élites translocales hace de la localidad una dimensión espacial con menos oportunidades, puesto que “los mercados financieros globales imponen sus leyes y preceptos al planeta. La globalización no es más que la extensión totalitaria de su lógica a todos los aspectos de la vida” (Bauman, 1999, p. 73). Bajo esta lógica también se arrastran los procesos educativos de escolarización formal hacia los intereses económicos de las élites mundiales. Los procesos sociológicos de la educación se subordinan a la lógica capitalista del mercado económico globalizador. Por eso, es urgente tener en cuenta diferentes enfoques y perspectivas psicológicas, filosóficas, sociológicas,

pedagógicas, epistémicas, económicas, políticas y ambientales que denuncian el dominio paradigmático de los mercados económicos globalizadores de nuestra civilización planetaria. ¿Pero cuál es el papel de la educación para transformar nuestra realidad cotidiana? A continuación se hacen algunas conclusiones al respecto.

Conclusiones finales: la educación como herramienta de transformación paradigmática

Como se viene reflexionando a lo largo del artículo, la educación tiene un papel fundamental para alcanzar un desarrollo sostenible en nuestro planeta Tierra. La educación es concebida como una semilla que se debe cultivar para nuestro florecimiento presente y futuro. Se trata de una herramienta de transformación epistémica y socioecológica que la UNESCO (2002, p. 7) reconoce desde su propia constitución en 1945, donde se declara “que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua”. Desde entonces, los numerosos eventos, congresos, foros y conferencias que la UNESCO viene realizando junto a sus socios han servido para ampliar, desarrollar y concretar la esfera educativa desde diferentes abordajes antropocéntricos y ecocéntricos.

Pero conseguir un desarrollo sostenible perdurable implica una visión integral que incluya al ser humano dentro de procesos coevolutivos de la Gran Historia, que integran y unifican la historia del universo, de la Tierra, la vida y el ser humano (Collado, 2016b). “La sostenibilidad no es sólo un problema entre nosotros los seres humanos” explica la educadora ambiental María Novo (2009, p. 368), “es también un problema gravísimo de nuestras relaciones con la biosfera, de la forma en que nos apropiamos de los recursos, explotamos la naturaleza, gestionamos los bienes comunes, consideramos los límites de los ecosistemas...”. El horizonte de la sostenibilidad planetaria sólo será posible si logramos reorientar nuestros modelos de vida dentro de los límites biofísicos de la naturaleza, sin comprometer su regeneración ecosistémica ni el desarrollo digno de nuestras próximas generaciones.

Es urgente transformar los modelos y los comportamientos depredadores que la especie humana ejerce sobre nuestro planeta, así como los procesos desiguales de distribución de la riqueza que tan sólo bene-

fician a una minoría de la ciudadanía mundial. Por eso la identificación de las problemáticas paradigmáticas que condicionan los procesos de formación humana nos permiten desarrollar una visión transdisciplinar en el campo de la sociología de la educación (Collado, 2016d). Desde su aparición en la Tierra hace unos 200 000 años atrás, el ser humano moderno ha tenido que aprender a cooperar para sobrevivir física, mental, espiritual y emocionalmente, por lo que ha tenido que aprender durante su camino evolutivo a compartir alimentos, cuidar de sus predecesores, transmitir conocimientos, convivir sexualmente, etc. Estas interacciones sociales primitivas se vieron favorecidas por la aparición del lenguaje, que dio lugar a un espacio conversacional de conductas consensuadas para la aceptación mutua. Durante la mayor parte de la historia evolutiva del ser humano, ha predominado la educación no formal e informal en todos los pueblos de la Tierra.

En la actualidad, multitud de pueblos indígenas originarios todavía continúan formando a las personas a través de una “mirada bioalfabetizadora” que perdura desde hace miles de años. Lejos de educarles para ser trabajadores sumisos de un sistema económico globalizador que tiende hacia la homogenización de la diversidad cultural y que acaba con gran parte de la biodiversidad, la formación humana que se desarrolla entre los pueblos indígenas y aborígenes originarios está enfocada en fortalecer los vínculos y las relaciones entre el ser humano y la naturaleza. Por eso la *Declaración sobre los Derechos de los pueblos indígenas* de las Naciones Unidas (2007, p. 2) reconoce “que el respeto de los conocimientos, las culturas y las prácticas tradicionales indígenas contribuye al desarrollo sostenible y equitativo y a la ordenación adecuada del medio ambiente”. En su conjunto, todas las cosmovisiones de los pueblos originarios son un buen ejemplo de desarrollo sostenible y resiliente, tanto por sus excelentes prácticas socioecológicas como por su largo recorrido histórico practicándolas. Si bien no se puede caer en su idealización romántica de esta comunidad humana, su rica multirreferencialidad epistémica está en plena armonía con los límites y márgenes coevolutivos que los ecosistemas naturales establecen de forma auto-organizativa.

En 2009, fruto de esta armonía con la naturaleza, la Asamblea General de la ONU proclamó el 22 de abril como el “Día Internacional de la Madre Tierra”. Desde entonces, la Secretaría General de la ONU viene publicando anualmente una resolución sobre *Armonía con la Naturaleza* para reconocer la Tierra y sus ecosistemas como nuestro hogar común, con el fin de que los Estados Miembros logren alcanzar un justo equilibrio entre las necesidades económicas, sociales y medioambientales en



las generaciones presentes y futuras. Por este motivo, debemos enfrentar la encrucijada paradigmática del cambio climático desde una “ecología de saberes” (Santos, 2010) que desarrolle y potencialice todas las dimensiones humanas mediante una organización transdisciplinar del conocimiento que combine la razón científica con otros aspectos epistémicos, espirituales, religiosos, afectivos, emocionales, políticos, retóricos, poéticos, artísticos y filosóficos (Collado, 2016c). Sin duda, el diálogo con la sabiduría indígena y aborígen nos permitirá desarrollar horizontes epistemológicos más resilientes.

Cuando se adopta esta perspectiva multirreferencial y transdisciplinar, la educación se convierte en una herramienta epistémica que busca el desarrollo individual de las personas dentro de una vasta red de relaciones con los demás seres humanos, pero también con la naturaleza y el cosmos. Por eso los modelos teóricos que reducen el desarrollo sostenible a tres dimensiones (económicas, sociales y ecológicas) son insuficientes para abordar la complejidad intrínseca de la red interdependiente de sistemas que se interconectan en los distintos niveles de realidad ontológica. Este es el punto de partida epistémico para crear una visión sociológica de la educación que sea holística y transdimensional, con la intención de reforzar los lazos con los procesos de sostenibilidad planetaria.

Reflexionar filosóficamente sobre la sociología de la educación conlleva repensar las estructuras paradigmáticas de los individuos en sus contextos específicos. Al reflexionar sobre el origen histórico de nuestros sistemas educacionales, la educación se concibe como una arma de doble filo: puede ser tanto una forma de agravar los problemas socioecológicos como un instrumento de cambio que nos ayuda a los solucionarlos. “Es preciso aceptar que, entre las muchas posiciones posibles, el aparato educativo puede alinearse, y de hecho lo hace en ocasiones, a favor de la reproducción de un mundo injusto, de las consignas de quienes manejan la economía, de las posiciones de privilegio”, explica María Novo (2009, p. 353), “así entendida, la educación es una importante parte del problema, está en las raíces de la insostenibilidad, y no podemos esperar de ella otra cosa que la reproducción social del discurso de los poderosos”. Desde un punto de vista histórico, el discurso ideológico creado por los grupos de poder durante la Modernidad ha utilizado los saberes educativos para establecer una serie de conductas, normas y actuaciones que han servido para estructurar jerárquicamente a las sociedades modernas de Occidente.

Los individuos han ido aprendiendo e interiorizado el orden y la jerarquía impuesta por las clases dominantes a través de los procesos educativos formalizados del sistema público. En este sentido, el filósofo y

teórico social Michel Foucault (2007, p. 44) también defiende que “todo sistema de educación es una manera política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que ellos traen consigo”. Por tanto, *poder y saber* son dos esferas complejas indisolubles de un mismo proceso sociológico y educativo donde se establece el discurso, la ideología, los contenidos, las formas de relacionamiento entre los docentes y los educandos, el libro de texto, etc. Por eso la repercusión del sistema de educación formal no pueda ser considerada neutra, puesto que todos estos elementos de *poder y saber* albergan la capacidad de colonizar epistémicamente a los individuos con el fin de sostener los propósitos del fundamentalismo económico y sus valores de mercado competitivo. Pero también tienen la potencialidad de desarrollar un pensamiento complejo que relacione el todo con las partes sistémicas, con el fin de crear alternativas orientadas a una cooperación transnacional sostenible que transforme el paradigma actual, caracterizado por una enorme huella ecológica causada por la globalización económica neoliberal (Wackernagel y Rees, 1996).

En la actualidad existe un amplio consenso entre la comunidad de filósofos, sociólogos, educadores y pedagogos en considerar obsoleto el sistema de educación formal que se institucionaliza en casi todos los países. El modelo educativo preponderante de la actualidad fue diseñado, concebido y estructurado para una época histórica totalmente diferente a la nuestra. En el mundo occidental, la transición que se produjo del Antiguo Régimen al Estado Liberal posibilitó que el naciente capitalismo comercial impulsado por la incipiente burguesía lograra transformar la estructura socioeconómica del feudalismo. El Renacimiento europeo fue un movimiento donde un gran número de pensadores sustituyeron el teocentrismo medieval, instaurado en el imaginario colectivo por la influencia sociopolítica de la Iglesia, para buscar el florecimiento humano a partir de las artes, la filosofía, la política y las ciencias. Pocos años después, la cultura intelectual de la Ilustración y las circunstancias económicas de la Revolución Industrial favorecieron el surgimiento de la escuela pública. Hasta antes de la primera mitad del siglo XIX no había sistemas educativos públicos y sólo podían estudiar aquellas personas que tenían dinero para ir a los centros jesuitas.

La educación pública pagada con los impuestos recogidos del pueblo, que se estableció de forma obligatoria y gratuita para todas las clases sociales, fue una idea revolucionaria que provocó la oposición de las élites más conservadoras por la amenaza a derrocar la jerarquización de la estructura social de la época. Pero a medida que los modelos occidentales

de educación pública se fueron expandiendo a otros países del mundo durante los siglos XIX y XX, se produjo lo que Spivak (2006), Said (1994) y Carnoy (1977) llaman de “imperialismo cultural”. Este proceso permitió que la influencia geopolítica de las metrópolis europeas se ampliase a los países colonizados para moldear sus instituciones sociales mediante la imposición de su cultura, valores y estructuras dominantes. Algunas autoridades africanas importantes, como el Primer Ministro de Ghana Kofi Abrefa Busia (1960, 1964) o el Ministro de Educación de Nigeria Aliu Babs Fafunwa (1967, 1975) han abordado estas dificultades de colonización cultural de forma muy brillante.

Fue en este periodo histórico que la educación se influenció enormemente por la concepción predominante que se tenía sobre el papel del conocimiento y la inteligencia, creándose un perfil académico que se enraizó fuertemente en la estructura genética de la educación pública. Según explica el educador Ken Robinson en su obra *Out of Our Minds: Learning to be Creative*, esta creencia de la cultura escolar divide en dos grandes grupos a todos los estudiantes: los que son académicamente válidos y los que no. Por eso Robinson (2011) defiende la idea de que las escuelas matan la creatividad, puesto que muchas mentes brillantes no se adaptan al patrón estandarizado de los procesos sociológicos de las escuelas y fracasan estrepitosamente en sus respectivas evaluaciones, abandonando los estudios.

En su conjunto, el discurso entre la filosofía y sociología de la educación considera que los sistemas de educación formal institucionalizada están obsoletos porque no se han renovando de forma paralela a los cambios sociales (Young, 2000). Todavía continúan anclados en las estructuras históricas del pasado y deben reformarse. La educación formal continúa formando a técnicos-profesionales en base al perfil que el mercado de trabajo demanda. Por eso el sistema educativo no se enfoca en desarrollar el talento humano de forma más amplia y eficaz. La escuela opera, de esta manera, como una agencia de control social meritocrática que impone una pedagogía donde se requiere una socialización en la cultura dominante como condición previa para el éxito educativo. En esta línea se enmarcan las ideas del sociólogo de la educación Michael Young (1971), al considerar que la escuela es una “caja negra” que distribuye títulos para reproducir el estatus social originario de los estudiantes.

En definitiva, el presente ensayo filosófico persigue discernir sobre los diferentes modelos paradigmáticos que inter-retro-actúan a escala multinivel en los procesos sociológicos de la formación humana. Si bien no existen fórmulas mágicas ni universales para transformar nuestra

realidad cotidiana, es importante cuestionar de forma abierta y multirreferencial las conductas viciadas e insostenibles que se perpetúan en los procesos sociales y educativos. Por esta razón, la educación se convierte en una pieza fundamental para cambiar de rumbo civilizatorio histórico y caminar hacia la sostenibilidad. Hay que comprender que somos una especie única que coevoluciona en un ecosistema compartido con más de diez millones de especies que debemos aprender a respetar, conservar y regenerar para no extinguir su rica biodiversidad. Es urgente transformar las relaciones de dominio paradigmático que el ser humano viene ejerciendo sobre la naturaleza para aprender a coevolucionar como un subsistema dentro de los límites biofísicos de nuestra Tierra-Patria (Morin y Kern, 2005). Se anima todos los lectores y lectoras a debatir sobre las reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación que se presentan en este trabajo. ¿Están preparados? ¿Cómo se puede llevar a cabo un cambio social mediante los procesos de formación humana? ¿Qué aspectos innovadores son necesarios a escala multinivel para un cambio de paradigma civilizatorio? ¿Cómo pueden las dimensiones filosóficas y sociológicas de la educación enseñarnos a coevolucionar en armonía con la naturaleza?

Bibliografía

- ARENDDT, Hannah
1998 *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Zygmunt
1999 *Globalização. As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- BOURDIEU, Pierre, & PASSERON, Jean Cluade
2009 *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Siglo XXI.
- BUSIA, Kofi Abrefa
1960 *The Sociology and Culture of Africa*. Leiden: Universitaire Pers.
1964 *Purposeful Education for Africa*. The Hague: Mouton and Company.
- CARNOY, Martin
1977 *La educación como imperialismo cultural*. Madrid: Siglo XXI.
- CASTELLS, Manuel
2001 The Rise of the Fourth World. In: Held, D. and McGrew, A., *The Global Transformations Readers: an introduction to the Globalization debate*. Cambridge: Polity.
- CASTELLS, Manuel, & CARDOSO, Gustavo (Eds.)
2005 *The Network Society: From Knowledge to Policy*. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations.
- COLLADO RUANO, Javier
2016a Epistemología del sur: una visión descolonial a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Sankofa. Revista da História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, 27, 137-158.

- 2016b La bioética como ciencia transdisciplinar de la complejidad: una introducción coevolutiva desde la Gran Historia. *Revista Colombiana de Bioética*, 11(1), 54-67.
- 2016c Una perspectiva transdisciplinar y biomimética a la educación para la ciudadanía mundial. *Educere*, 65, 113-129, enero-abril.
- 2016d *Paradigmas epistemológicos en filosofía, ciencia y educación. Ensayos cosmódnos*. Madrid: Editorial Académica Española.
- 2016e Educación emocional: retos para alcanzar un desarrollo sostenible. *CIEG*, 26, 27-46.
- 2017a Educación y desarrollo sostenible: la creatividad de la naturaleza para innovar en la formación humana. *Educación y Educadores*, 20(2), 229-248.
- 2017b Interculturalidad y descolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos. *Revista NuestrAmérica*, 5(9), 38-57.

DERRIDA, Jacques

- 1978 Violence and Metaphysics: An Essay on the Thought of Emmanuel Levinas. In: Derrida, J., *Writing and difference* (pp. 79-153). Chicago: University of Chicago Press.

DOBSON, Andrew

- 2003 *Citizenship and the Environment*. Oxford: Oxford University Press.

DURKHEIM, Emile

- 1999 *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Altaya.

DUSSEL, Enrique

- 2005 *Transmodernidad e Interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. México City: UAM.

FAFUNWA, Aliu Babs

- 1967 *New perspectives in African education*. Lagos: MacMillan.
- 1975 *History of education in Nigeria*. London: Allen & Unwin.

FEYERABEND, Paul

- 1997 *Tratado contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.

FOUCAULT, Michel

- 2007 *A ordem do discurso*. São Paulo: Ed. Loyola.

FREIRE, Paulo

- 1971 *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Ed. San Santiago.
- 1997 *La educación como práctica de la libertad*. México DF.: Siglo XXI Editores.

FROMM, Erich

- 2004 *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.

HABERMAS, Jürgen

- 1997 *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

KUHN, Thomas

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

LAKATOS, Imre, & MUSGRAVE, Alan

- 1975 *La crítica y el desarrollo del conocimiento: actas del Coloquio Internacional de Filosofía de la Ciencia celebrado en Londres en 1965*. Barcelona: Grijalbo.

LÉVINAS, Emmanuel

- 1991 *Ética e infinito*. Madrid: Visor.



- MORIN, Edgar
 2001 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
 2008 *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, Edgar, & KERN, Anne-Brigitte
 2005 *Tierra-Patria*. Barcelona: Kairós.
- NACIONES UNIDAS
 2007 *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Nueva York: Naciones Unidas.
- NOVO VILLAVERDE, María
 2009 *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Ed. Universitat.
- NUSSBAUM, Martha
 1999 Patriotismo y cosmopolitismo. In: Nussbaum, M. (Ed.), *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"* (pp. 13-29). Barcelona: Paidós.
- OLIVA FIGUEROA, Iván
 2007 Conocimiento y complejidad. Aportes para una paradigmatología de lo educativo. *Estudios pedagógicos*, XXXIII(1), 109-128.
- OSSENDRIJVER, Mathieu
 2016 Ancient Babylonian astronomers calculated Jupiter's position from the arc under a time-velocity graph. *Science*, 351(6272), 482-484.
- ROBINSON, Ken
 2011 *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Mankato: Capstone.
- PIAGET, Jean, & GARCÍA, Rolando
 1987 *Psicogênese e história das ciencias*. Lisboa: Dom Quixote.
- POPPER, Karl
 1997 *El mito del marco común: en defensa de la ciencia y la racionalidad*. Barcelona: Paidós.
- SAID, Edward
 1994 *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books.
- SANTOS, Boaventura de Sousa
 2010 Para além do pensamento abyssal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, Boaventura de Sousa, y Meneses, Maria Paula (Org.), *Epistemologias do Sul* (pp. 31-83). São Paulo: Cortez.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty
 2006 *In Other Worlds. Essays in cultural politics*. New York: Routledge.
- UNESCO
 2002 Manual de la Conferencia General. Edición de 2002 que contiene los textos y modificaciones aprobados por la Conferencia General en su 31ª reunión. Paris: UNESCO.
- VARELA, Francisco
 1996 *Ética y acción*. Santiago de Chile: Domen Ediciones.
- VIEIRA, Waldo
 2003 *O que é a Conscienciologia*. Foz de Iguazu: Ed. IIPC.
 2008 *Projeciologia: Panorama das experiências da consciência fora do Corpo Humano*. 10ª Edição. Foz de Iguazu: Editares.



WACKERNAGEL, Mathis, & REES, William

1996 *Our Ecological Footprint. Reducing Human Impact on the Earth*. Gabriola Island: New Society Publishers.

WATERS, Colin, et al.

2016 The Anthropocene is functionally and stratigraphically distinct from the Holocene. *Science*, 351(6269).

YOUNG, Michael

2000 *O Currículo do Futuro. Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. São Paulo: Papirus.

1971 *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan.

Fecha de recepción del documento: 16 de octubre de 2016

Fecha de revisión del documento: 15 de enero de 2017

Fecha de aceptación del documento: 30 de enero de 2017

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2017

APORTE DE DURKHEIM PARA LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Durkheim's contribution to the Sociology of Education

VERÓNICA SIMBAÑA GALLARDO*

Universidad Central del Ecuador/Universidad Tecnológica Equinoccial
veronica.simbana@ute.edu.ec
vpsimbana@uce.edu.ec

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7466-7364>

LILIAN JARAMILLO NARANJO**

Universidad Tecnológica Equinoccial
lilian.jaramillo@ute.edu.ec

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0586-4292>

SANTIAGO VINUEZA VINUEZA***

Universidad Central del Ecuador
sfvinueza@uce.edu.ec

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0818-6554>

Forma sugerida de citar: Simbaña Gallardo, Verónica Patricia, Jaramillo Naranjo, Lilian Mercedes, & Vinueza Vinueza, Santiago Fernando. Aporte de Durkheim para la sociología de la educación (2017). *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), pp. 83-99

* MSc. en Literatura Hispanoamericana y Ecuatoriana. MSc. en Educación Superior con enfoque en equidad de género. Especialista en proyectos educativos y sociales. Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Lenguaje y Literatura. Docente de la Universidad Tecnológica Equinoccial y de la Universidad Central del Ecuador.

** Dra. en Ciencias de la Educación. MSc. en Educación y Desarrollo Social. MSc. en Tecnologías para la Gestión y Práctica Docente Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Biología y Química. Docente de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

*** MSc. Redes y comunicaciones. MSc. Tecnologías de la Información y Comunicación. Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Informática. Ingeniero en ejecución Informática.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo estudiar el aporte de la Sociología a la educación. Este estudio se realizará a partir del análisis de los principales postulados de Emile Durkheim, de aquí se determinará los insumos teóricos y aspectos medulares para comprender interacciones existentes entre sociedad y educación. La sociedad, según Durkheim representa un poder social que regula a los individuos mismos que dependen de todos y de todas para formar una convivencia colectiva alineándose de manera armónica, pero al mismo tiempo conservando su individualidad y pertenencia con la cultura, con la identidad, con los saberes, con los valores, atributos relevantes para mantener cohesión social y supervivencia de la sociedad.

En este contexto la educación se modula con los lineamientos emitidos por Durkheim, una educación integrada en la plurinacionalidad e interculturalidad de nuestra sociedad, llamada a preservar nuestra lengua, nuestra cosmovisión intercultural y a desarrollar capacidades y potencialidades dirigidas al desarrollo de la matriz cognitiva-productiva en función de un sujeto ético, orgánico, social y cultural.

Basados en la teoría durkheniana se plantea fortalecer escenarios de aprendizaje. El aprendizaje según se entiende debe construir y fortalecer la identidad a través de la conciencia social convirtiéndose en una organización trascendente e innovadora de sociedades justas y equitativas, sociedades intelectualmente fortalecidas a través de saberes conceptuales, psicomotores y socio-afectivos. Potenciar el rol de la educación es el objetivo para humanizar al ser humano mediado por la dinámica pedagógica con métodos, contenidos, objetivos, técnicas didácticas que protagonicen el proceso de enseñanza-aprendizaje, provocando la formación individual e integral de la persona en un marco de compromiso social y ético.

Palabras clave

Sociología de la educación, sociedad, cultura, rol de la educación.

Abstract

The objective of this article is to study the contribution of Sociology to education. This study has been done from the analysis of the main postulates of Emile Durkheim, since his theories we will understand the existing interactions between society and education. Society, according to Durkheim, represents a social power that regulates the individuals themselves who depend on everyone and form a collective coexistence aligning in a harmonious way, but at the same time preserving their individuality and belonging to culture, to identity, to knowledge, with values, relevant attributes to maintain social cohesion and survival of society.

In this context, education modulates with guidelines issued by Durkheim, an education integrated in the plurinationality and interculturality of our society, called to preserve our language, our intercultural worldview and to develop capacities and potentialities directed to the development of the cognitive-productive matrix in Function of an ethical, organic, social and cultural subject.

Based on Durkhenian theory, this study wants to strengthen learning spaces. Learnings that build and strengthen identity through social consciousness, becoming a transcendent and innovative organization of justice and equitable societies, intellectually strengthened through conceptual, psychomotor and socio-affective knowledge. Empowering the role of education is the objective to humanize the human being mediated by the pedagogical dynamism with methods, contents, objectives, didactic techniques that build the teaching-learning process, generating the individual and integral formation of the person in a framework of social and ethical commitment.

Keywords

Sociology of education, society, culture, role of education.

Introducción

El tema educativo es el principal objetivo del presente artículo. Se estudiará el aporte de la Sociología al campo educativo. La Sociología como ciencia autónoma se dedica al estudio de la sociedad y explica el hecho social en cada época. El artículo estudiará los principios teóricos de Durkheim, los planteamientos y conceptos básicos que propone sobre el desarrollo intelectual, la acción social, la moral, la colectividad y su relación con la educación, elementos claves e imprescindibles para la conservación de una cultura. Se pretende comprender cuál ha sido el desarrollo de la escuela sociológica, cuáles han sido los principios que han conformado esta escuela para luego establecer lineamientos en los que podría basarse una educación de calidad.

El propósito es encauzar estos lineamientos sociológicos para priorizar culturas, saberes ancestrales, y otros valores que fortalezcan nuestros pueblos. Para ello el docente como ente facilitador de saberes teóricos metodológicos, con lineamientos críticos y constructivistas, se alineará a tendencias Durkhenianas que permitan el diálogo con el contexto familiar y entorno sociocultural. La investigación es bibliográfica y de carácter descriptivo, permite caracterizar la sociedad a través de una exploración diagnóstica para sistematizar postulados de teorías relevantes que permitan una función socializadora en bien de la comunidad.

El presente trabajo articula concepciones que se inician desde concepciones conceptuales de la Sociología de la educación, basada en principios teóricos, metodológicos de Durkheim, para posteriormente fortalecer un diálogo entre sociedad y educación.

Finalmente a través de los planteamientos teóricos de Durkheim se determina el rol que el docente debe cumplir en nuestra sociedad, con el fin de formar visionarios que convivan en una sociedad, con valores que fortalezcan a la educación, sin olvidar al ser humano como un individuo biológico y psíquico que sea capaz de desenvolverse en su contexto con conocimientos valores y actitudes.

Conceptualizaciones de Sociología de la Educación

Es importante resaltar que los docentes no solamente debemos contentarnos con el quehacer técnico metodológico dentro de los escenarios educativos, sino que también hay que fortalecer los fundamentos sociológicos que robustecen a los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ello es relevante articular principios de la Sociología como un pilar que acom-



paña a la reconceptualización de los saberes. En tal virtud, la existencia de la educación en la sociedad no se explica por la causalidad, sino por la necesidad perenne de formar un tipo de persona acorde a un ideal plasmado en la sociedad competitiva de cambio de época. La competitividad debe responder a las necesidades sociales que demandan procesos fundamentales y complementarios, que sean capaces de resolver problemas con criticidad a las transformaciones de su entorno social. Al respecto Ana María, Brígido (2006) en *Sociología de la educación* manifiesta:

El objeto de la sociología de la educación tal como se entiende hoy, es decir, como una sociología especial. Implica considerarla como una disciplina empírica, cuyo interés primordial es el conocimiento de la realidad educativa desde una perspectiva particular (p. 11).

86



Estos aportes de Brígido son notables al destacar que el objeto de la Sociología es la Educación, de allí la importancia de formar seres humanos que respondan a las exigencias de la sociedad del siglo XXI. Entonces diríamos que es de interés para que los educadores se fundamenten en los aportes de esta ciencia, y será el pedagogo el que apunte a contribuir saberes para enfrentar a los problemas prácticos de la humanidad. Es importante citar a Enguita, Mariano. *Sociología y Marxismo* (1986) quien dice:

...con ello, se trata de ver, como el origen social del que proceden los individuos influye en su éxito escolar [...] y las posibilidades de movilidad social que de hecho tienen unos y otros dentro del sistema de estratificación social, por otro (Enguita, 1986, p. 78).

Ante esta situación planteada será el docente quien aplique estrategias didácticas hacia una sociedad contemporánea, quien articule los diferentes estratos sociales en donde la diversidad de criterios permitirá contextualizar el comportamiento de ideologías y realidades distintas, pero comprometidas al mismo tiempo en fortalecer una sociedad globalizada que demanda nuevos modelos teóricos y prácticos que sirvan de trayectorias para la organización de nuevos significados articulados a la práctica social.

Así también lo manifiesta López, Olimpia en el libro *Sociología de la educación* (1994) en la que resalta lo siguiente:

Lo interesante es que la sociología como disciplina ha desarrollado un cuerpo de conocimientos que nos permite, a su vez, el desarrollo de la conciencia sociológica como un tipo de saber que nos capacite sobre las características y dinámica propia de la realidad social y sobre la forma

de incidir en ella. La teoría de la socialización nombre que le asigna a la explicación elaborada por Durkheim, para aprender a vivir en sociedad, permite entender cómo se logra la adquisición de los valores, ideas, creencia y normas que regulan la vida de la sociedad (López, 1994, p. 11).

A lo largo de los planteamientos analizados se confirma que será la sociología a través de sus fundamentos teóricos quien entregue a los docentes los insumos necesarios para que apliquen experiencias prácticas de aprendizaje para involucrar a los estudiantes en una nueva realidad social y se respete la autonomía, cultura para el desarrollo de su identidad. En fin, lo que se pretende es que los seres humanos aprendan a vivir en sociedad, y resaltar de cada integrante los valores, ideas, creencias y pautas que fortalezcan la vida en sociedad y se promueva la democracia cognitiva, y la ética ciudadana.

De esta manera es relevante citar que la sociología de la educación estudia “el origen, la organización, el desarrollo y los procesos de transformación de la sociedad. También estudia, de manera específica, las relaciones de los sujetos que componen los grupos sociales” (Huerta, 2007, p. 92). Por tanto, no se puede perder de vista la perspectiva que plantea la sociología de la educación, quien apunta a que los saberes estén orientados al anclaje de contextos educativos desde una óptica social con aplicación del conocimiento en la prevención y resolución de los problemas de la realidad educativa generando además experiencias y constructos teórico metodológicos significativos.

Los problemas sociales que enfrenta una sociedad de cambio de época, constituyen el escenario complejo para mediar los aprendizajes en una sociedad competitiva, sin embargo, manejar técnicamente la enseñanza de una asignatura es tener dominio de los saberes, esto nos permitirá estar a la vanguardia de los cambios vertiginosos que plantea la nueva sociedad.

Ante esta realidad es importante que la Sociología contribuya a los lineamientos de la educación, por ello se considera una “ciencia que tiene a su cargo el estudio de los elementos sociales que concurren en la educación” (Castillo, 2003, p. 233), es decir, que se encarga del estudio de los grupos humanos para insertarles a la sociedad del conocimiento y mediar el aprendizaje para convertirlo en miembro efectivo de una sociedad globalizada.

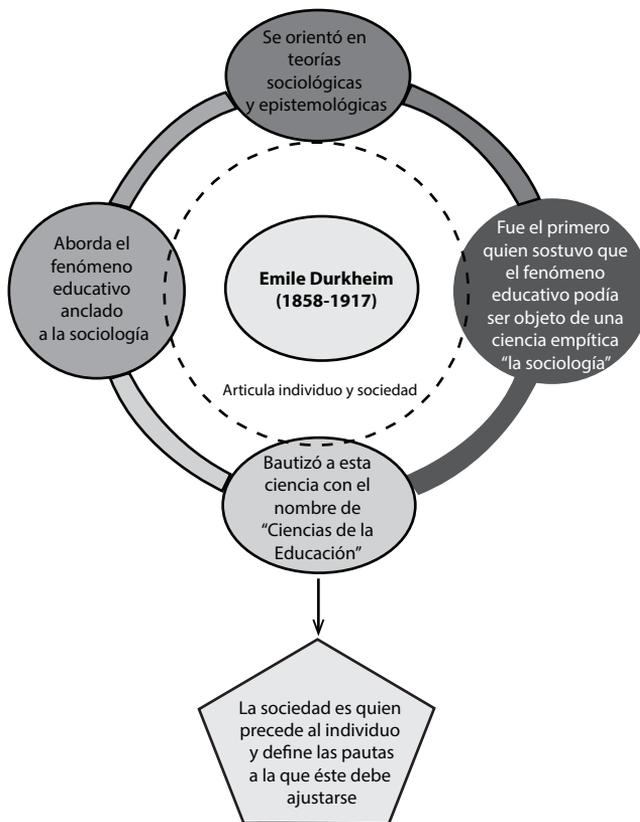
Abordar constructos conceptuales metodológicos a favor de una sociedad competitiva para un mundo complejo, es desarrollar en los educandos competencias y saberes cognitivos plasmados en los resultados de aprendizaje, como evidencia de logros alcanzados en la formación educativa. Aclarando además que el quehacer pedagógico no descansa



simplemente en la práctica sino en la conciencia de los campos del conocimiento que los rigen a fin de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje con los lineamientos de la sociología de la educación.

En esta realidad se articulan los saberes de la Sociología y de la Educación destacándose los pensamientos clásicos de: Emile Durkheim, M. Weber, K. Marx, G. Simmel, así resalta Jiménez & Moreno (2008, p. 23) a las ideas de Durkheim “se le considera como uno de los precursores de la sociología de la educación considerada al sistema educativo como una institución social en la que se presentan modalidades de cada sociedad”. Al respecto el siguiente gráfico que se detalla a continuación explica los pensamientos clásicos de Durkheim.

Gráfico 1
Aportes de Durkheim a las Ciencias de la Educación



Fuente: (Brígido, 2006, p. 25) y adaptado por investigadores

De acuerdo con los razonamientos realizados, el pensamiento de Durkheim va desde la teoría y la práctica docente, y aborda el fenómeno educativo anclada a la sociología, por lo que, será la sociedad la que considere a los individuos para la construcción del saber. Así la sociedad es la que precede al individuo y define las pautas a la que debe ajustarse asumiendo realidades y contextos que implican aspectos como creencias y valores.

En este sentido la sociología de la educación toma relevancia para la educación, en vista de que los saberes se convendrán impartir y facilitar a los estudiantes de acuerdo al contexto donde se desarrolla el estudiante, y procurar realizarlos con aprendizajes significativos y funcionales frente a realidades distintas de los educandos. Por consiguiente, es necesario partir del significado de educación. En el diccionario Larousse, se destaca lo siguiente:

Educación es un conjunto de las costumbres y buenos modales conforme a ciertas normas o costumbres de la sociedad [...] nosotros sabemos que es también la acción, o conjunto de acciones destinadas a desarrollar sus capacidades intelectuales en una o varias áreas del conocimiento, tiene que ver con impartir o transmitir el conocimiento (Bermúdez, 2010, p. 3).

Por lo descrito, este pensamiento se refiere al proceso de impartir saberes a los estudiantes, en donde se deberá considerar las costumbres, cultura y tradiciones de acuerdo a realidades distintas reflejadas en las aulas de clase. Se tratará de mediar en ellos la formación educativa que involucren el saber cognitivo e intercultural, y el inter aprendizaje basado en la cultura con pensamiento crítico, se pretende desarrollar competencias para razonar, procesar información, resolver problemas, tomar decisiones acertadas, regular impulsos emocionales e inculcar actitudes y valores, a la Sociología de la Educación le interesa el por qué y el para qué, según se entiende es la ciencia que forma a la persona alineándole siempre a un abordaje complejo de los fenómenos educativos de acuerdo a la sociedad en que se desenvuelve el individuo.

Así mismo, es oportuno citar lo siguiente:

La importancia de la educación para la sociedad es relevante ahora la palabra significa otras dos cosas, una necesidad de la sociedad o función explícita que ésta reconoce y organiza, pero también un fenómeno social espontáneo, que tiene lugar aun en sociedades primitivas carentes de las correspondientes instituciones formales (Olivera, 2008, p. 8).



En lo citado se analiza que la educación cobra importancia en la sociedad cuando se convierte en una prioridad destacable el conocer los fundamentos sociológicos por parte de los pedagogos, por ello se considera a la educación como un fenómeno social indispensable para los pueblos. En el diccionario de la Real Academia Española, define la educación como: “acción o efecto de educar”, y contiene los siguientes significados para la palabra educar: “dirigir, encaminar, adoctrinar, desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño, del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos” (Nuevo, 2009, p. 43).

En razón de lo señalado es necesario fortalecer la educación como una necesidad ineludible e inevitable, para ello se vuelve imprescindible el estudio de teorías relacionadas a la educación y al hecho social.



Principales planteamientos teóricos de Durkheim para la Sociología de la Educación

Algunos conceptos claves de la obra Durkheimiana son importantes para analizar la educación en la sociedad, entre ellos: “hecho social”, “acción colectiva”, “educación moral” y “división del trabajo social”.

Hecho social

Los hechos sociales para Durkheim son considerados cosas naturales, pero ¿Qué es una cosa para Durkheim? Durkheim en la obra *Las reglas del método sociológico* (1985b) indica:

Es cosa todo objeto de conocimiento que no es naturalmente penetrable a la inteligencia; todo aquello de lo cual no podemos tener una noción adecuada por un simple procedimiento de análisis mental; todo aquello que el espíritu sólo puede llegar a comprender a condición de salir de sí mismo por vía de observaciones y de experimentaciones (Durkheim, 1985, p. 55).

Los hechos sociales se entienden entonces como maneras de sentir, actuar o pensar, Durkheim considera los hechos sociales configurados como una manera fisiológica, sociológica y cultural, en la que se desarrollan acciones colectivas en diversas realidades. El autor insiste en el carácter explícito y externo de la acción social, afirma además que la acción individual puede estar influida por hechos naturales que no entendemos desde el exterior, pero que sí lo sentimos, son hechos subjetivos que solo son observables, pero no explicables.

Estas concepciones sociológicas inexplicables en una acción social subjetiva y externa enriquecen a una nueva sociedad cambiante que necesita de actuaciones colectivas, estas colectividades constituyen la suma de comportamientos, creencias, prácticas religiosas, costumbres y tradiciones distintas, pero que al sumar o estar conscientes de que la meta es una sola, adquieren una fuerza imperativa o coercitiva a la comprensión interpretativa de la acción social en conjunto.

La acción colectiva

Actualmente está relacionado con la cultura, con el contexto, con la sociedad. Durkheim en la obra *La división del trabajo social* (1985a) manifiesta: “El conjunto de las creencias y de los sentimientos comunes al término medio de los miembros de una misma sociedad, constituye un sistema determinado que tiene su vida propia, se le puede llamar la conciencia colectiva o común...” (p. 45). Con esta apreciación se puede determinar que ese conjunto de creencias y sentimientos comunes permiten desarrollar una acción colectiva, aquella que compromete al individuo a actuar de acuerdo a normas establecidas, Durkheim reconoce los centros educativos como acciones colectivas, los describe como escenarios de integración, escenarios que dan paso a la interculturalidad, la diversidad, los derechos humanos, la prevención de la violencia y una educación para la paz.

Los fenómenos sociales mencionados, permitirán mantener un equilibrio social. En el libro *Educación y sociología* (1973) Durkheim define la educación como “la influencia de las generaciones adultas sobre aquellos aun no preparados para la vida” (p. 49) en función de esto y a criterio personal se considera que el objetivo de la educación no es solo el desarrollo de destrezas, habilidades y competencias, sino el desarrollo de las capacidades con saberes críticos y reflexivos que aporten positivamente a la solución de problemas que demanda la sociedad.

La educación a través de la Sociología toma como actividad principal dignificar la vida del ser humano. Durkheim nos habla entonces de una educación moral.

Educación moral

La educación moral durkheimiana surge como una posibilidad de transformación de la sociedad, una sociedad que se apoyaría en una educación intelectual basada en un pensamiento racional y una sociedad moral. Esta moral según Durkheim permitiría homogeneidad. Así lo afirma en la obra *La determinación del hecho moral* (1906).



Una sociedad es un foco intenso de actividad intelectual y moral, cuyas radiaciones se extienden lejos. De las acciones y reacciones que intercambian los individuos, se desprende una vida mental enteramente nueva, que transporta nuestras conciencias a un mundo del cual no tendríamos la menor idea si viviéramos aislados. Lo notamos bien en las épocas de crisis, cuando algún gran movimiento colectivo nos embarga, nos levanta por encima de nosotros mismos, nos transfigura (Durkheim, 1906, p. 83).

La escuela como agente de socialización establece conductas para cada individuo, pero este individuo para actuar necesita de impulsos, impulsos que en muchos casos como dice Durkheim se los encuentra en el sentimiento colectivo o en el espíritu, entonces se hace imprescindible la presencia del otro, el otro puede ser el sistema de signos que se usa para expresarse, el sistema monetario, la tecnología y el sistema educativo en el que se ha legitimizado una cultura, una forma de vida y que por razones de subsistencia, es necesario se establezca una división de trabajo.

92



División del trabajo social

La división del trabajo para Durkheim es la solidaridad social, aquella que consolida la unión de los seres humanos en la sociedad, donde los individuos son impulsados a desarrollar actividades en grupo, pero que al mismo tiempo desarrolla funciones específicas. Al respecto Durkheim en la obra *División del trabajo social* (1985), señala:

La división del trabajo no puede, pues, producirse sino en el seno de una sociedad preexistente. No queremos con esto decir simplemente que los individuos deban materialmente adherirse los unos con otros, sino que es necesario que exista entre ellos lazos de unión (Durkheim, 1985, p. 324).

Durkheim plantea en sus estudios la importancia de mantener funciones específicas particulares. Cada uno cumple tareas distintas, es decir, existe independencia en el grupo, a esto el autor lo llama “organización”, elemento imprescindible para conservar la sociedad y crear solidaridad social, esto dará la posibilidad de desarrollo en dirección progresiva. Esta constante permitirá que la educación a partir de la formación individual forme saberes que involucren a los seres humanos a formar puentes colectivos, a fortalecer lazos de unión para conformar grupos sociales intelectuales, con calidad humana en el respeto de los valores, tradiciones, costumbres, consmisiones, mezclas de creencias, que participen en espíritu democrático, formando seres libres y comprometidos unos con otros.

Discusión entre educación y cohesión social

La educación como elemento social debe responder a necesidades específicas de la sociedad que permita mejorar la calidad de vida de los pueblos. Ernesto Sabato en su obra *La resistencia* (2000) cita a Gandhi quien manifiesta:

La piedra angular de nuestra educación se asienta sobre el individualismo y la competencia. Genera gran confusión enseñarles cristianismo y competencia, individualismo y bien común, y darles peroratas sobre la solidaridad que se contradicen con la desenfundada búsqueda del éxito individual para la cual se los prepara (Sabato, 2000, p. 46).

La tarea de la educación es encauzar su actividad a la formación de personas que respondan a las demandas del sistema, es importante mencionar que la educación debe permitir vivir un constante proceso de interacción, que la persona descubra y cultive individualidades y al mismo tiempo fortalezca la convivencia en colectividad, que logre alcanzar objetivos corporativos mediante el cultivo del espíritu, la moral, los valores, a través de ellos la educación perfeccionará destrezas y competencias que permitan a los individuos indagar en soluciones a los problemas de la sociedad. Cuando se rompe esta solidaridad, la cohesión se deshace y surge una enfermedad social y educativa.

La enfermedad social a criterio personal se encuentra en la modernidad y presenta algunas contradicciones, Marx citado por Bolívar Echeverría en el libro *Definición de la cultura* (2001) manifiesta algunas de ellas:

Contradictoria irreconciliable entre proceso concreto de trabajo/disfrute –un sentido “natural”, proveniente de la historia del “metabolismo” entre el ser humano y el Otro– y su sentido como proceso abstracto de valorización/acumulación –un sentido “enajenado”, proveniente de la historia de la autoexplotación del ser humano productivista o “hijo de la escasez” (Marx, 2001, p. 254).

La descripción de Marx permite observar los distintos fenómenos característicos de la modernidad, la misma que ofrece servicios y al mismo tiempo opresión. En el trayecto de la historia, la modernidad aparece como la cima más alta a la que todo ser humano pretende llegar, en este trayecto tanto la felicidad como la desdicha son posibles, la lucha por superar la escasez ha dividido a la humanidad en los que tienen mucho y los que no tienen nada; la necesidad de consumo se vuelve lo primordial y el ser humano se sacrifica cada día más, abandona la noción de lo na-

tural para volver su mirada hacia el consumo de las cosas, su objetivo es fundamentalmente económico, es acumular riqueza y esto se vuelve un problema, ya que el sujeto no se encuentra comprometido e identificado con una historia particular.

En educación el currículo educativo responde a planes o programas de estudio, pero en la práctica no manifiesta criterios unificados, no responde a necesidades sociales de interdisciplinariedad y multidisciplinariedad de conocimientos; el currículo educativo implica entonces enseñar desde los problemas encontrados, desde la integralidad y complejidad en un contexto determinado. Cabe preguntar aquí ¿Cuál es el rol que cumple la educación?

94



Contribuciones de la educación para el proceso social

Las contribuciones de la educación se trasladan principalmente a la sociedad, con aportes de saberes acordes a un contexto social que encausa principios y lineamientos sociológicos, que prioriza culturas, contextos, saberes ancestrales, y otros valores que fortalecen la identidad de nuestros pueblos. Es por ello que la educación a través del docente quien es el ente facilitador, el guía, el mediador, el que a través de varias estrategias metodológicas incita al estudiante a razonar, pensar, criticar y reflexionar sobre teorías, conceptos acordes a la complejidad del conocimiento y a la matriz cognitiva se alinea a nuevas tendencias y propuestas innovadoras en el desarrollo educativo.

En el contexto y entorno educativo hallamos docentes poco convencidos para realizar innovaciones educativas que permitan incorporarse al cambio de la matriz cognitiva y conectivista asociada a los medios de comunicación de masas. La Sociología de la educación desarrolla una cultura planetaria insertando las tecnologías en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, que vendrían a ser recursos de apoyo en los procesos áulicos. En sí la tecnología está actualmente considerada dentro de la cultura de cambio y ha generado inquietud en el tema de la calidad educativa, estas innovaciones contribuirán a la mejora continua de estas tendencias descritas anteriormente, mismos que permitirán mejorar los factores educativos en el ámbito social de forma significativa.

Somos parte de la era de la comunicación y la información, donde las nuevas tecnologías son absolutas, y es en este contexto donde las redes sociales han cobrado una importancia relevante, en que unos círculos de personas comparten intereses en común. Los participantes de las redes

sociales pueden, o no, conocerse personalmente, ya que lo que les une no necesariamente tiene que ser la amistad, sino un interés común (aficiones, educación, tecnología, ciencia, deporte, cultura etc.). La tecnología pone a disposición la posibilidad de intercambiar conocimientos y experiencias mediante el uso de herramientas basadas en Internet o de la web.

La función de los docentes es cada vez más importante en los nuevos ambientes culturales y educativos que se están implantando y que se deben crear con la asistencia como dice Durkheim del trabajo social, de la organización, del trabajo cooperativo, de una visión de conjunto de manera tipológica y explicativa, según se entiende los diferentes grados de cristalización de la vida social se encuentra en los estados de conciencia colectiva y es la educación el elemento social que fortalece este quehacer.

Se puede entonces definir a la comunidad de aprendizaje como la forma más sencilla de que un grupo de personas se puede reunir para aprender cosas en común, utilizando herramientas similares en un mismo entorno de aprendizaje este sea virtual o presencial.

Otras de las contribuciones de la educación a la organización social es conformar proyectos integradores como dice Durkheim en el libro *La Sociología* de González (2000) “la educación es el hecho social en el que se conjuga el ser y el hacer” (p. 44). Se entiende por esto que el ser corresponde a la persona y el hacer al conjunto de actividades que desarrolla un grupo en común. Los proyectos integradores vendrían a ser una actividad socializante de saberes, en los que se enriquece el grupo social, a partir de contextos particulares y colectivos como el contexto familiar y entorno sociocultural, los cuales permiten una función socializadora en bien de la comunidad.

Todos estos aspectos serán significativos para generar cambios profundos en una sociedad moderna. Por lo que es relevante destacar lo siguiente:

La idea de que el hombre es un ser que no puede vivir aislado se ha vuelto una realidad y un credo que alimenta la fe de quienes creemos que la educación es una de las armas más valiosas con las que cuenta el hombre para alcanzar la verdadera humanidad [...] en una comunidad llena de usos, costumbres, normas (Perdomo, 2009, p. 76).

En consecuencia, es evidente entonces, que en la sociedad juega un rol importante en la educación, ya que enfrenta a seres humanos diversos por lo que habrá de realimentar a la cultura, conocimiento, pensamiento, política, organización social, tradiciones, saberes, en variados contextos, para respetarlos y apuntalar metodológicamente a la formación cognitiva

y humana en una sociedad competitiva y crítica. Sin olvidar también que dentro de la sociedad existen formas de organización social, y será la educación a quien le corresponda articular varios escenarios sociales, económicos, políticos, ideológicos y culturales que confluyen en el sistema educativo, provocando conflictos cognitivos y acciones de reflexión-acción-reflexión crítica despertando en los estudiantes procesos de investigación, sentimientos de humanitarismo, seguridad, autonomía y justicia, bajo lineamientos de reflexión crítica y participativa.

Al respecto, Miguel Ángel Maldonado en *Competencias, métodos y genealogía* (2006) resalta: “El hombre es un ser de continuo crecimiento. Crecer significa muchas cosas: evolucionar, desarrollarse, asimilar, recibir, integrarse, apropiarse, crear, construir” (p. 6). De esta forma, se explica que los docentes deberán mediar los saberes y convertirlo al estudiante en protagonista del aprendizaje y no un simple receptor. Es decir, la enseñanza deberá sujetarse según el tipo de sociedad, respetando ideologías y cambiando estrategias metodológicas con prácticas de innovación que respondan a los desafíos de la economía social y del conocimiento hasta llegar a la pedagogización de la ciudadanía.

La pedagogía enmarcada en valores humanos, el pensamiento universal y la interculturalidad. Siendo oportuno señalar que las “formaciones sociales complejas y plurales, compuestas por individuos y grupos, con límites relativamente fijos e identificables constituyen un sistema de roles frente a la sociedad” (Fernández & Sánchez, 1997, p. 5). Esto nos indica que será la educación quien integre procesos metodológicos para la enseñanza-aprendizaje, a fin de impulsar al ser humano, y proyectarlo como un ente productivo no solo económico sino también propositivo de cambio; y que esta perspectiva sociológica educativa se constituya en un aporte que revolucione sus ideas en función del contexto en que se desenvuelve un grupo de personas en beneficio de la sociedad moderna. Es evidente entonces que, según resalta Durkheim, las instituciones educativas no solo son una realidad sui generis producida por los seres humanos al asociarse. Es también, por decirlo así, la garante de la civilización. Todos estos hechos sociales de creación colectiva son quienes poseen la llave del progreso humano (Durkheim, 2001, p. XX). González en su libro *La Sociología* (2000) también indica:

Las instituciones educativas transmiten a cada generación saberes y valores [...] las destrezas más valoradas y exigidas socialmente. De esta forma la enseñanza contribuye objetivamente a consolidar las estructuras existentes y a formar individuos preparados para vivir en las sociedades tal como es, adaptándoles a sus roles sociales (González, 2000, p. 264).

Según se entiende el pedagogo es la persona responsable de manejar correctamente estos criterios a fin de tener seres visionarios de vivir y de convivir dentro de una sociedad inmersa en valores que fortalezcan la educación del presente milenio, sin olvidar también al ser humano como un individuo biológico y psíquico, con lo cual se constituye en un ser eminentemente social. Por lo tanto, la sociología de la educación juega un rol relevante en la sociedad, y será la educación la que busque los lineamientos para integrarlas de forma libre en su realidad fortalecida de conocimientos, valores, actitudes en un marco de respeto a la interculturalidad de sus pueblos.

Otra contribución que no puede quedarse al margen de las potencialidades que cumple la educación frente a la sociedad, es que los docentes deberán configurar los modelos didácticos para la teoría y la práctica pedagógica, considerando que sean adaptados a sus realidades, a sus formas de vida y a su cultura. Así lo destaca Durkheim citado en el libro *Apropiación del conocimiento: Interdiscursividad: Filosofía del Lenguaje, Filosofía de la Literatura y Educación* de los autores: Adela Rolón, Julio Páez, André Saint, Estela Martín, y Eugenia Leal (1997).

Las ciencias de la educación es empíricamente observable y susceptible de constituirse en objeto de una ciencia y admitió dos formas distintas de desarrollar conocimientos sobre la educación: una forma descriptivo –explicativa propia de la ciencias de la educación, y otra forma descriptivo-especulativa de las practicas escolares asignada a la pedagogía (p. 297).

Esto implica la consolidación de las prácticas escolares en contextos comunitarios de aprendizaje, cuyo puente cognitivo consistirá unir contextos de socialización en bien del rescate de la vida social de las comunidades donde se desarrolla identidades, culturas y tradiciones. Entonces las prácticas escolares serán actividades programadas, ejecutadas y controladas, en los propios ambientes de aprendizaje.

En consecuencia, las prácticas teórico-metodológicas en el escenario educativo, constituyen el laboratorio pedagógico para potencializar un enriquecimiento de saberes que además de fortalecer conocimientos socializantes hacia la comunidad, serán la huella práctica en donde se potencie capacidades contextuales y ciudadanas fundamentadas en conocimientos, actitudes, valores, habilidades y emociones que propendan a la justicia social y al involucramiento de una educación orientada en el respeto de contextos diferentes.

Por lo tanto la práctica docente se fortalece desde la praxis, conforme indica Durkheim en la cita anterior en la que relaciona a “prácti-

cas escolares asignada a la pedagogía” constituyen el eje primordial para la formación integral del estudiante, cuyo fin es interiorizar a través de la práctica diaria de saberes sociales y fortalecidos con instrumentos de aprendizaje, y son los lineamientos en la construcción de saberes y que les guiará a los alumnos, padres de familia, y docentes el desarrollo de destrezas y potencialidades que requieran para desenvolverse en una sociedad compleja; en fin, será importante aplicar el conocimiento y los saberes de forma innovadora de parte de los pedagogos, atributos que se orientan a la transformación de la sociedad con los nuevos procesos de conexión social para entrelazar la justicia, la paz y la interculturalidad.

Todas estas contribuciones Durkheimianas regirán y enriquecerán a la educación ecuatoriana, con aportes fundamentados en la realidad de nuestra época de cambios vertiginosos, involucrando la comunidad educativa en el accionar social, tecnológico y pedagógico, tendencias significativas en nuestra sociedad actual.

98



Conclusiones

Émile Durkheim basa la comprensión de Sociología de la Educación encausadas en teorías y fundamentos significativos peculiares que aportan nuevos estilos de aprendizaje. Según el estudio realizado se plantea nuevos modos y unidades de análisis en los constructos teóricos-metodológicos, alineados a la conservación de la cultura, la diversidad, trabajo social, en escenarios de la ética moral, intercultural, conciencia colectiva, dimensiones que configuran un lugar social y epistémico del mundo, contribuciones importantes que homogeneizan a los individuos y consolidan procesos de enseñanza-aprendizaje en función de las realidades y necesidades sociales.

Nos complace reflexionar junto con Durkheim que la educación como un elemento social retoma planteamientos claves en relación a procesos de enseñanza-aprendizaje, situación significativa en la que los docentes necesariamente deberán apuntalar los saberes cognitivos, sico-motores y socio-afectivos encausados al respeto de la cultura, idiosincrasia y tradiciones, atributos que se alinean al pensamiento de Durkheim, mismos que plantean la configuración de un ser humano con sus propias particularidades, esto hace que se convierta en materia prima para la transformación de la educación y sociedad en el marco de las relaciones sociales de convivencia, de trabajo, de disfrute, de armonía, en contextos pluriculturales para integral de los estudiantes.

Bibliografía

- BRÍGIDO, Ana María
2006 *Sociología de la Educación: Temas y perspectivas fundamentales*. Argentina: Brujas.
- CASTILLO, Santiago
2003 *Vocabulario de Evaluación Educativa*. España: Pearson.
- DURKHEIM, Émile
1906 *La determinación del hecho moral*. París: Ed. Península.
1985a *La división del trabajo social*. Barcelona: Ed. Planeta-Agostini.
1985b *Las reglas del método sociológico*. México: Ed. Premia.
1973 *Educación y sociología*. París: Ed. Península.
- ECHEVERRÍA, Bolívar
2001 *Definición de la cultura*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria.
- ENGUITA, Mariano
1986 *Marxismo y Sociología de la Educación*. España: Akal Universitaria.
- FERNÁNDEZ, Manuel & SÁNCHEZ, José
1997 *Eficacia organizacional, concepto, desarrollo y evaluación*. España: Ediciones Días de Santos, S.A.
- GONZÁLEZ, Juan
2000 *La Sociología*. España: Verbo Divino.
- HUERTA, Alanís
2007 *Actuación profesional en la práctica docente*. México: Trillas.
- JIMÉNEZ, Regina & MORENO, Lucina
2008 *Sociología de la Educación*. México: Trillas.
- LÓPEZ, Olimpia
1994 *Sociología de la Educación*. España: Universidad Estatal a Distancia.
- MALDONADO, Miguel Ángel
2006 *Competencias, métodos y genealogía*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- NUEVO, Pablo
2009 *Constitución Educativa del Pluralismo*. España: UNED-NETBIBLIO.
- OLIVERA, Carlos
2008 *Introducción a la Educación Comparada*. Costa Rica: EUNED.
- PERDOMO, Claudio
2009 *Filosofía de la Educación*. México: Pearson.
- ROLÓN, Adela, PAEZ, Julio, SAINT-André, Estela, MARTÍN, Alicia V., & LEAL, Eugenia
1997 *Apropiación del conocimiento: Interdiscursividad: Filosofía del Lenguaje, Filosofía de la Literatura y Educación*. San Juan - Argentina: EFFHA.
- SABATO, Ernesto
2000 *La resistencia*. Editorial Planeta Argentina S.A.I.C. / Seix Barral



Fecha de recepción del documento: 20 de mayo de 2017
Fecha de revisión del documento: 30 de mayo de 2017
Fecha de aceptación del documento: 15 de junio de 2017
Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2017

EL SÍMBOLO COMO ÁMBITO DE REFLEXIÓN FILOSÓFICA DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

The symbol as a field of philosophical reflection of the Sociology of Education

MAURO RODRIGO AVILÉS SALVADOR*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

mauro.aviless@gmail.com

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6836-8467>

Resumen

La civilización occidental ha restringido la comprensión de los fenómenos sociales a los caminos propuestos por el método científico. No obstante, la realidad evidencia mayor complejidad y, este método se muestra insuficiente para una comprensión integral. Los fenómenos educativos en el marco de la sociedad del siglo XXI se han tornado más complejos y heterogéneos, en función de una sociedad en continuo cambio y que exige respuestas inmediatas de las instituciones educativas. Los actores y escenarios involucrados son diversos y, las demandas de atención educativa, más exigentes. La respuesta que a ello debe dar la educación es un ámbito de estudio de la Sociología de la Educación que debe ser reflexionado y que motiva del académico nuevas respuestas. Un camino de estudio lo presenta el símbolo, cuya constante en la historia de la humanidad ofrece al estudioso un hilo conductor. El símbolo presenta particularidades que lo permiten una comprensión supranacional. Es necesario analizar los fenómenos sociales y educativos a partir de un ejercicio hermenéutico de los símbolos artísticos y religiosos presentes en todas las sociedades. El arte y las religiones, desde los orígenes, han sido un camino para ello y, el símbolo su forma común de lenguaje. Proponer estas expresiones como un ámbito de estudio y al símbolo como un eje de comprensión de los fenómenos socio-educativos es una tarea necesaria para su estudio y para la construcción de nuevos escenarios de desarrollo humano. Replantearse el quehacer educativo desde una relectura de los mitos y a partir de una actualización de ciertos ritos de la sociedad permitirá un proceso dinámico de continua reflexión y mejora educativa, además de que integrará los procesos sociales a la práctica educativa.

Palabras clave

Símbolo, mito, civilización occidental, arte y religión.

Forma sugerida de citar: Avilés Salvador, Mauro Rodrigo (2017). El símbolo como ámbito de reflexión filosófica de la Sociología de la Educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), pp. 101-120

* Docente a tiempo completo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Tutor de Tesis de la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Técnica Particular de Loja. Docente de las áreas de Ética y Jesucristo y la Persona de hoy. Maestrías en Docencia Superior (UTE) y en Filosofía (PUCE). Publicaciones en la *Revista Sophia* de la Universidad Politécnica Salesiana, *Estrategas*, de la Universidad de las Américas, en la *Revista 104* de la PUCE y en la *Revista Eidos* de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

Abstract

Western civilization has restricted the understanding of social phenomena to the processes proposed by the scientific method. However, reality presents greater complexity, and this method is shown to be insufficient for a comprehensive understanding. The educational phenomena in the context of the society in the 21st century has become more complex and heterogeneous, depending on a society in constant change and which requires immediate responses from educational institutions. Stakeholders and involved scenarios are diverse, and the demands of attention, urgent. The response to it must be the education is a field of study of the sociology of education which must be reflected and which motivates academic new answers. The path of study, presents the symbol whose constant in history of humanity offers the scholar a common thread. The symbol has special features that allow a supra-national understanding. It is necessary to analyze social and educational phenomena through a hermeneutic exercise of the artistic and religious symbols present in all societies. Art and religions, since their beginnings, have been mechanisms to carry out this exercise and symbols have been their common means of language. Proposing these expressions as a field of study and the symbol as an axis of understanding the socio-educational phenomena is a necessary task for the study and the construction of new stages of human development. Rethinking the educational task from a rereading of the myths and from an update of certain rites of society will allow a dynamic process of continuous reflection and educational improvement, in addition to integrate social processes to educational practice.

Keywords

Symbol, myth, Western civilization, art and religion.

102



Introducción

Al analizar las limitaciones que el Proyecto moderno –la Modernidad– presenta en miras a lograr una mejor vida para todos los seres humanos y, si se reconoce la crisis que las instituciones y los mismos fenómenos educativos presentan en una sociedad tan cambiante como la actual, es necesario reflexionar sobre nuevas posibilidades de comprensión del accionar pedagógico. Un espacio posible, tratado por muchos autores, como Cassirer, Eliade, Durand, Mélich, entre otros, es el estudio del símbolo y de su manifestación en la historia humana, en especial, en el arte y en la religión. Para ello se realizará un análisis hermenéutico de las expresiones simbólicas en los procesos educativos.

Si se parte de la ausencia que el estudio del símbolo tiene en muchos ámbitos de la sociología contemporánea, es urgente la reflexión del mismo dentro de los procesos educativos, puesto que urge proponer nuevas formas de aproximación al estudio de los fenómenos, actores, procesos y manifestaciones educativas.

La Sociología en el marco de la modernidad

La modernidad occidental trajo consigo el desarrollo vertiginoso de la ciencia. Esta se convirtió en la herramienta por la cual el ser humano afirmaría su presencia transformadora en el mundo. El fuego había sido robado a los dioses y entregado a los hombres. Nuevo poder reivindicaba la luz de la razón. Este inmenso proyecto, la modernidad, trajo consigo una época marcada por las utopías y el pensamiento crítico, por las revoluciones y la búsqueda de la paz perpetua. Es una época en que el ser humano se sentirá, nuevamente y ahora de forma definitiva, como administrador y señor del mundo que le circundaba.

Auguste Comte, en 1838, definirá a la Sociología como una nueva ciencia que propondría leyes para el estudio de la sociedad, del mismo modo en se habían descubierto tantas otras para la naturaleza. Para ello se deberían aplicar los mismos métodos de investigación que las ciencias físicas.

De esta forma, el desarrollo de la Sociología va de la mano con el llamado Proyecto Moderno. Comte propondría, con su teoría de los tres estadios, al conocimiento científico como el nivel superior en la especie humana, el culmen del desarrollo y el progreso. Comte llamará al estadio superior como positivo o científico y se lo podrá estudiar mediante la explicación científica basada en la observación y la experimentación. En este estadio los ciudadanos establecen relaciones de causa y efecto. El ordenamiento del mundo que, por tanto, pretende el positivismo, es de índole fundamentalmente racional.

La sociología, como ciencia, responde a una comprensión y una forma de concebir el progreso y el desarrollo de forma lineal y fundamentada en el principio de causalidad. Los fenómenos sociales que de ella estudia responden a este proyecto moderno. Afirmar Ramos (2017) afirma que:

La modernidad se ha convertido en una forma de proceder y de ordenar todo el mundo, o, mejor dicho, en la única y hegemónica forma de orden; ello implica evidentemente una forma metodológica, un procedimiento, o el cuasi único procedimiento dominante para ordenar y producir el progreso moderno como un valor general. Es también la modernidad una dinámica social, no sólo la creadora del método y de los procedimientos metodológicos en las ciencias modernas y en las profesiones, sino también de los saberes dignos de ser sabidos. Así pues, la sociología en la modernidad se ha erigido como la ciencia social que estudia y analiza a la sociedad moderna, y a la vez produce una metodología enfilada hacia el progreso o hacia el cambio social, hacia el conocimiento que supuestamente lo hace posible. De esta manera la sociología y su método surgen



ligados a una dinámica social occidental y, desde ahí pueden interpretar y observar otras sociedades diferentes como las orientales. Así, la idea occidental de modernidad se confunde con una concepción puramente endógena de la modernización (Touraine, 1992, p. 18), o sea, con una forma de alienación universalizada, que despliega una acción compulsiva en la dirección del progreso y la transformación moderna del mundo mediante acciones calificadas de racionales (p. 259).

La razón instrumental y la lógica de la causalidad son las que han orientado el quehacer de las ciencias sociológicas durante el siglo XX. No obstante, la realidad latinoamericana actual y sus diferentes contextos, se evidencian como multiformes y complejos. Una forma unívoca de comprensión aparece limitada para solucionar tanto los problemas que surgen de la reflexión teórica y, aún más, aquellos que se derivan del quehacer humano cotidiano. Para Ramos (2017):

Ni el conservadurismo, el liberalismo o el comunismo como corrientes ideológicas del siglo XX, han logrado constituirse en la fórmula única que permita eliminar ambigüedades y diferenciaciones teóricas; ni establecer un tipo de orden social, un tipo idóneo de Estado o un tipo único de procedimiento metodológico para conocer y analizar lo social. De hecho, no se ha logrado explicar la contradicción metodológica entre lo individual y lo social, éstos son definidos *de facto* como contraposiciones de manera excluyente y temas recurrentes de la sociedad moderna (p. 264).

Y, ya en el siglo XXI, gracias a los nuevos aportes teóricos desde diversas latitudes de América Latina –Bolívar Echeverría, Alonso Quijano, Santiago Castro Gómez, Raúl Fornet Betancourt, Mauricio Beuchot Puente– y a los procesos políticos que vive América Latina, se puede concluir que esta forma única de análisis y comprensión social no ha resuelto los problemas de la sociedad latinoamericana.

La educación se desarrolla gracias a la intervención de diversos actores, sea cual sea su modalidad o forma de realizarla. La sociología tiene a su cargo el estudio de los diferentes fenómenos sociales que intervienen en el quehacer humano. Estas dos ciencias aúnan sus esfuerzos en el estudio y la comprensión de los fenómenos que vinculan a los grupos humanos con los procesos de aprendizaje. Por ello, la Sociología de la Educación sería el ámbito de la ciencia que estudia la función social de la educación y la influencia en el ámbito social de los diferentes actores y medios educativos.

En el contexto globalizado actual, este estudio se vuelve más complejo, debido al inmenso desarrollo del mundo digital, a los avan-

ces de la educación virtual y de las TIC, así como debido a la inmensa movilidad humana que caracteriza a los seres humanos y sociedades contemporáneas.

La Sociología de la Educación, como ciencia derivada de la Sociología, enfocada en los procesos y acciones que se realizan en el ámbito escolar, tiene, entre otras, los siguientes objetos de estudio¹:

- El sistema de enseñanza como construcción histórica y social.
- Las funciones sociales de la escuela.
- El sistema de enseñanza y la estratificación social.
- El sistema de enseñanza y trabajo.
- El proceso de socialización y la escuela.
- La relación entre Sociología y currículo.
- La organización escolar.
- El profesorado como categoría social y agente educativo.
- El alumnado.
- Las desigualdades de clase, género y etnia en educación, las reformas educativas, la escuela y la comunidad.



En el marco de la crisis del llamado proyecto moderno, evidenciado en las sociedades europea y la noramericana, frente a una consolidación y desarrollo de modelos de gobierno neo populistas de izquierda, con definiciones como “Proyectos de Buen Vivir”, “Socialismos del siglo XXI” y otros y, frente a los nuevos aportes teóricos de teóricos y académicos de América Latina, urge la reflexión sobre nuevos espacios y posibilidades de vida en los nuevos ámbitos de reflexión académico-disciplinar, urge la reflexión sobre las formas, los espacios y la incidencia de los nuevos contextos –políticos, ideológicos, tecnológicos– en el quehacer educativo de los países de la región. Los nuevos escenarios no pueden pasar desapercibidos frente al reto de repensar la práctica educativa.

Mélich (1996) asevera una crisis teórica en la Sociología: “Lo más grave hoy en ciencias humanas es el vacío teórico que nos invade, la “crisis teórica” (p. 35). Y, en pie de página afirma: “La Sociología se encuentra en una crisis teórica. La investigación empírica, con bastante éxito, ha hecho crecer nuestro conocimiento, pero no ha conducido a la formación de una teoría específica propia de su materia” (cita de Luhmann, N., 1993).

Desde este marco, viene las siguientes reflexiones: ¿Es posible concebir nuevas categorías para la comprensión de los fenómenos sociales y educativos que, en el contexto antes mencionado, permitan una construcción de nuevos escenarios de comprensión, análisis y de desarrollo humano? ¿Es posible encontrar en el símbolo una categoría que nos per-

mita su comprensión? ¿Permite el estudio del símbolo una mayor comprensión de los procesos educativos de la región y del país, que contextualice su accionar y responda a las complejas exigencias de formación del siglo XXI?

El símbolo: punto de partida para la comprensión de la acción educativa

El símbolo ha sido, desde los orígenes de la humanidad, el ámbito de reflexión y de comunicación más difundido y más complejo. Desde las pinturas de Altamira hasta los códigos de WhatsApp, el mundo en que habita el ser humano está pleno de simbolismo y, todos ellos, transmiten una forma de relacionarse con el mundo trascendente, con sus semejantes y/o con el mundo natural que les circunda. Para Mélich (1996) “las figuras simbólicas no son creaciones arbitrarias del “alma” humana, sino los puntos de referencia necesarios, los valores que dan sentido y significado a las acciones sociales y, en nuestro caso, a la acción educativa” (p. 92). Los procesos educativos, propios de cada espacio cultural, encuentran en el símbolo elementos axiales que permiten una interpretación y comprensión del mundo.

Una de las claves de la comprensión del símbolo, dentro de la perspectiva de la hermenéutica de Beuchot (2005) lo encontramos en la semiótica de Peirce. Desde los postulados de Peirce, todas las ciencias utilizan, para su desarrollo y comprensión, signos. La semiótica de Peirce es de orden pragmático, es decir que privilegia lo práctico como criterio de valor filosófico.

La afirmación clásica del signo *aliquid stat pro aliquo* (algo que está en lugar de otra cosa) nos afirma la su dimensión relacional: un objeto presente se relaciona con otro que está ausente y ello profundiza el carácter vehicular del mismo. De esta forma, Peirce sostiene que:

Por supuesto nada es un signo a menos que sea interpretado como signo, pero el carácter que hace que sea interpretado como refiriéndose a su objeto puede ser uno que podría pertenecerle con independencia de su objeto y aunque ese objeto no hubiera existido nunca, o puede estar en una relación respecto a su objeto que sería exactamente la misma si fuera interpretado como signo o no (Peirce, 2005, p. 149).

Como trasfondo de toda actividad expresada en signos se halla la realidad del ser, la realidad de todo aquello sobre lo cual es posible decir algo o simplemente pensarlo y, en consecuencia, representarlo con sig-

nos. El signo ofrece datos sobre la realidad representada, pero es también una interpretación de la realidad representada, la misma que debe tomar en cuenta los diferentes momentos del acto hermenéutico, es decir el texto, el autor y el lector, los mismos que responden a un contexto y a una intencionalidad particular.

Todo signo tiene las siguientes características:

- Una forma física por la cual se hace perceptible a los sentidos.
- Debe referirse a algo diferente de sí mismo.
- Alguien debe reconocerlo como tal, o sea, como signo (Zecchetto, 2002, p. 37).

Para Peirce (2005) el signo tiene una conformación triádica, conformada por el *representamen* (lo que funciona como signo para que alguien lo perciba), el interpretante (la idea del *representamen* en la mente del que percibe el signo) y el objeto (aquello a lo que alude el *representamen*).

Para Peirce (2005) los sistemas de signos toman una naturaleza universal independizándose de los condicionamientos históricos, sociales y culturales. Esta naturaleza universal del signo la aplica al ser humano.

El hombre es nada más ni nada menos que la idea de hombre, la que a su vez puede definirse o analizarse como una conjunción (todo lo variable que se quiera) de otras ideas. Salteándose quizás algunas etapas lógicas, Peirce llega a la conclusión que el hombre también es un signo (Reynoso, 2007, p. 8).

El propósito del signo es establecer la comunicación mediante las relaciones sociales. El signo, así se convierte en un instrumento para mediar en el comportamiento, las creencias y las percepciones del otro. De esta forma, el signo cambia al mismo sujeto. Se trata de un proceso de interiorización del signo lingüístico, mediante el cual algunos aspectos de la cultura compartidos en el plano externo que son mediatizados semióticamente, son incorporados en el plano interno de un individuo o de un determinado grupo o comunidad que han convenido en su uso.

Peirce afirma que un *símbolo* es un signo cuya relación con su fundamento o con la “realidad”, es de carácter totalmente arbitrario. Por el contrario, la relación entre el signo y la cosa es natural.

La comprensión del símbolo puede estar dada desde diversos niveles y sentidos. De ello depende su comprensión y su significatividad. El símbolo tiene a la vez un sentido transparente y opaco.

El significante es una imagen, una figura, un dibujo, un trazo, con un sentido sino obvio relativamente comprensible, no es convencional. Su segundo sentido... apunta a al nivel histórico-cultural, el símbolo pertenece a una cultura... Su hermenéutica depende del conocimiento de esa, particular, cosmovisión... Una tercera intención apunta a lo íntimo personal, a un secreto que está vivo, a un misterio que se reedita en cada sujeto... (Ruiz, 2004, p. 46).

Para Peirce la sociedad y la cultura generan significado, no la naturaleza. En su perspectiva, el sujeto es un interpretador y elaborador de signos. Lo que hace que un signo sea tal no es que esté compuesto de significante y significado, sino que sea interpretado como signo. Es, en este contexto, donde se originan la interpretación y la negociación de significados. Estas representaciones mentales están sujetas tanto a la actuación cognitiva del sujeto como a la tradición cultural de cada grupo social. El significado no es un producto acabado, inamovible; es un proceso caracterizado por las constantes negociaciones realizadas por los usuarios entre sí, para acordar e internalizar un significado “común” desde las condiciones socioculturales comunes entre las personas. Es en este proceso en el que la tríada constituida por el referente, signo e intérprete son fundamentales para la elaboración del significado. Para Peirce, el significado es un proceso demarcado por las constantes negociaciones realizadas por los usuarios entre sí, para acordar e internalizar un significado “común” desde el contexto de un determinado grupo humano. De esta forma, el significante permanece pero ha motivado un cambio en la comunidad que convino en determinada significación, actualizándola y contextualizándola.

Por su parte, el símbolo tiene características particulares, que lo diferencian del signo:

Es un lenguaje que parte –como todo lenguaje– de un conjunto de signos, es decir de significantes que evocan una imagen, producen una conducta o hacen referencia a algo, pero su voz es privilegiada porque su significación está dada por niveles sobreañadidos de sentido. Los diversos lenguajes corresponden a las varias maneras de construir la realidad, a las cadenas que les atribuimos... a diferentes percepciones y racionalidades, pero entre todas las formas de comunicación se destaca el símbolo, porque tiene una disposición original, es una expresión ontológicamente sobresaliente, apunta las gradaciones de la realidad que se consideran más elevadas y primordiales, precisamente aquellas a las que se llama sagradas porque están cargadas de ‘ser’ (Ruiz, 2004, p. 46).

Esta plenitud de ser que expresa la autora lo diferencia del signo. El primero evidencia una realidad ontológica y, el segundo, manifiesta una convención; el símbolo puede permanecer durante el tiempo, el signo cambia de acuerdo a los requerimientos de la sociedad. El símbolo guarda una mayor carga semántica y fortalece la identidad de una cultura. El símbolo permite una mayor comprensión de una misma cultura a través de su desarrollo diacrónico, gracias a su capacidad de integrar la naturaleza o forma de ser de quienes lo utilizan en sus expresiones y manifestaciones sociales.

El símbolo se caracteriza por su capacidad de sintetizar mediante una expresión sensible –representación– todas las influencias de lo inconsciente y de lo consciente –y su construcción estaría influenciada por las diferencias culturales– así como de sintetizar contradicciones y armonías en el interior de cada hombre (Seguel, 2005, p. 126).

En todas las culturas el símbolo ha servido como una representación que propiciaba un lenguaje común entre quienes las integraban y, aún más, permitirán una expresión más compleja y profunda de aquellas realidades que muchas veces eran inefables o incomprensibles para las lenguas con que establecían relación. Adicionalmente, eran estos símbolos los que, de alguna forma, permitían en las diferentes culturas una armonía interior y su vínculo con el entorno, tenemos el caso de los mandalas en Oriente, el pez en el cristianismo, el rezo en el islam, etc.

Desde las diversas ciencias, como la psicología y la sociología, la comprensión del símbolo se ha visto enriquecida y permite una mayor comprensión y una reflexión desde los diferentes contextos. La comprensión del símbolo atiende, por lo tanto, tanto una esfera individual como social; es decir, a todos los ámbitos del quehacer humano y cultural.

El concepto de símbolo tiene dos acepciones: la primera significa emitir, tirar, echar, lanzar; la segunda hace relación a poner, meter, reunir. A través de estos dos movimientos la noción de símbolo se transforma en un “operador de significados y relaciones”, lo cual le impide apuntar en una sola dirección. A la vez que propone o vehicula una significación en el marco de una comunidad o grupo humano, los reúne en torno al lenguaje común que este símbolo representa. Así:

El símbolo sería excepcional en su capacidad de sintetizar mediante una expresión sensible –representación– todas las influencias de lo inconsciente y de lo consciente –y su construcción estaría influenciada por las diferencias culturales– así como de sintetizar contradicciones y armonías en el interior de cada hombre (Seguel, 2005, p. 134).



Ello expresa el valor cultural significativo que tiene un símbolo para un grupo humano, más aún cuando este es congregado (bajo forma física o virtual) desde una motivación, manifestación o acción educativa.

Adicionalmente el símbolo tiene a la vez un sentido transparente y opaco (Ruiz, 2004). En cuanto transparente, refleja de forma directa su significado; en cuanto oculto, invita a una interpretación más profunda y diferente de la realidad que aúna e integra. Su elaboración no es simple y su carácter histórico guarda mayor valor: se recurre a él como fundamento y vehículo de la identidad de una comunidad. El significante es una imagen, una figura, un dibujo, un trazo, con un sentido comprensible y no convencional. Adicionalmente, apunta al nivel histórico-cultural. “El símbolo pertenece a una cultura... Su hermenéutica depende del conocimiento de esa, particular, cosmovisión... Finalmente, apunta también a lo íntimo personal, a un secreto que está vivo, a un misterio que se reedita en cada sujeto...” (Ruiz, 2004). El símbolo, a la vez es intencional y representa lo concreto.

Para Giménez, siguiendo a Geertz:

Lo simbólico es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas “formas simbólicas”, y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación... todo puede servir como soporte simbólico de significados culturales... lo simbólico recubre el vasto conjunto de los procesos sociales de significación y comunicación (Giménez, 2005, p. 5).

Es importante ubicar el símbolo en el contexto del quehacer cultural, en el cual cobra sentido: “la cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Kahn, 1976, citado por Giménez, 2005, p. 7). A partir de esta comprensión se puede entender al símbolo como un elemento estructurante de la sociedad. Es por ello que Giménez se plantea si “es posible asignar un campo específico y relativamente autónomo a la cultura, entendida como una dimensión de la vida social, si la definimos por referencia a los procesos simbólicos de la sociedad” (Giménez, 2005).

De esta forma, la cultura tendría que concebirse como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad. O, más precisamente, como la organización social del sentido, como pautas de significados “históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus

experiencias, concepciones y creencias” (Thompson, 1998, citado por Giménez, 2005). El símbolo integra estos significados, los “guarda” a lo largo de la historia y permite la interacción humana dentro de una comunidad, fortaleciéndola en su identidad y rasgos y, generando los cambios que las nuevas realidades exigen, sin olvidar sus ejes fundamentales, los que reflejan su identidad y caracterizan su accionar.

Es esta la razón por la cual, desde muy diversas perspectivas sociológicas y antropológicas se ha pretendido una comprensión del símbolo en el marco de la cultura. Es importante, ahora, entender a la educación dentro de su dinámica cultural: todas las acciones áulicas o externas a la misma que inciden en la formación del sujeto, en la transmisión de valores y/o en la transformación de la sociedad son parte fundamental de ese todo dinámico, cambiante y continuo, llamado cultura.

Es importante tomar en cuenta las reflexiones que Siacca y de Giménez cuando, hacen referencia a la etimología de la palabra “cultura” y de sus análogos *culto* (hacia la trascendencia) y *agri-cultura* (orientada al campo y la naturaleza), para lo cual “habría que decir que la cultura es la acción y el efecto de “cultivar” simbólicamente la naturaleza interior y exterior a la especie humana, haciéndola fructificar en complejos sistemas de signos que organizan, modelan y confieren sentido a la totalidad de las prácticas sociales” (Giménez, 2005, p. 7).

Una de las grandes problemáticas de los procesos sociales de significación y comunicación, en la comprensión de Giménez, es:

La problemática de la interpretación o del reconocimiento, que permite comprender la cultura también como “gramática de reconocimiento” o de “interconocimiento” social. Adoptando este punto de vista, la cultura podría ser definida como el interjuego de las interpretaciones consolidadas o innovadoras presentes en una determinada sociedad (2005, p. 9).

Por ello, ninguna forma de organización social podría ser entendida fuera de una dimensión simbólica.

La realidad del símbolo abarca también los diferentes empleos que, por la significación, hacen de él los miembros de una comunidad para actuar sobre el mundo y transformarlo en función de sus intereses. Dicho de otro modo: el símbolo y la cultura no pueden ser concebidos exclusivamente como “textos”, son también herramientas de intervención en el mundo. No es posible concebir a estas dos realidades como estáticas e inmutables. La interacción social de estas dos, a través de los distintos actores y escenarios en tiempo y espacio, permite no solo una interpretación de los significados, sino una forma de incidir y responder a los

nuevos requerimientos de la sociedad. El símbolo integra la cultura de una comunidad, a la vez que la modifica, dinamiza y actualiza.

Las diferentes sociedades suelen proponer sistemas de símbolos que “forman parte de la cultura en la medida en que son constantemente utilizados como instrumento de ordenamiento de la conducta colectiva, esto es, en la medida en que son absorbidos y recreados por las prácticas sociales” (Durham, 1984, pp. 74-75), por ello, los sistemas simbólicos son al mismo tiempo *representaciones* (“modelos de”) y *orientaciones para la acción* (“modelos para”), según la expresión de Clifford Geertz (1992, citado por Giménez, 2005). De esta forma se integran los dos aspectos anteriormente mencionados, que caracterizan al símbolo. Su papel de “ordenador” de la conducta colectiva, su naturaleza de “integrador” de la identidad y práctica social, así como su capacidad de representación y de implicador para la acción, hacen que del símbolo un elemento cultural de naturaleza esencialmente ética.

112



El símbolo como mediador de la acción educativa

Si bien es cierto que muchas de las ciencias utilizan símbolos para su comprensión, estudio y desarrollo, el símbolo es en elemento esencial que constituye el quehacer cultural del ser humano. Las religiones, el mundo de los negocios, los procesos comunicativos, actualmente la informática y, en general, todas las acciones humanas están mediadas por el símbolo. El símbolo no es irracional. Su comprensión debe ser dada desde la plenitud del ser, desde la excedencia de sentido. Esta naturaleza propia del símbolo permite hoy, en un mundo caracterizado por una hegemonía de la razón y frente a la crisis de valores, una integración de las dimensiones afectiva y axiológica del ser humano y de los procesos educativos. Lejos de ser “irracional”, el símbolo compromete al ser humano, lo involucra, lo hace partícipe y lo integra el contexto al cual representa y ofrece significados.

De la misma forma que el accionar humano no puede ser reducido a un análisis exclusivamente racional, el quehacer educativo no puede ser conocido bajo el único y solo esfuerzo de la lógica racional. La complejidad que ser humano y educación tienen van más allá de los cánones científicos occidentales. Más aún, cuando la modernidad, en occidente, ha tenido características particulares. En palabras de Husserl, el símbolo es una forma de estar presente en el “mundo de la vida”.

Mélich afirma:

Todo esto no supone una vuelta a un extremo irracionalista, advierte, sino que asumimos otro modo de razón, otra racionalidad, una razón

simbólica que busca pensar connotativamente, pensar lo ambiguo, lo inseguro, lo incierto, de un modo vibrante. Se trata de que amplíemos nuestra noción de razón, de manera que abordemos las zonas de la realidad que, con el modo restringido positivista, debíamos dejar de lado (1996, p. 24).

No cabe pues, una reflexión de los fenómenos educativos mediados por el símbolo a partir de los métodos positivistas y racionalistas. El símbolo expresa otros ámbitos de la realidad “ocultos” para los límites de la razón. Su lógica inherente no es la del método científico, pero tampoco puede ser comprendida por este último. La razón no es propiedad absoluta de una lógica positivista, hay realidades que le son ajenas y frente a las cuales no ha brindado respuestas. El símbolo nos ofrece esos “otros espacios” de racionalidad.

Bajo el mismo planteamiento, Santos Gómez (2013) asevera que:

La educación es también algo simbólico, ambiguo, referido a esa penumbra incierta. La palabra que podemos emplear, además, conectando con la perspectiva de Gadamer, es “tradición”. Hay pues una tradición, pero por ella debemos entender una cosa antes oscura que clara, y, siguiendo a Mèlich, antes simbólica y mítica que signica y conceptual. No se trata de un régimen de ideas, sino de palabras en cuanto condensaciones o campos de connotaciones, constituyendo aperturas antes que cierres de significados. ...Eso es la tradición (p. 6)

El trabajo del educador no sería otro, al transmitir la tradición de un pueblo que el de “formador de hermeneutas”, es decir, el de proponer a sus estudiantes el camino de interpretación de los diferentes símbolos que entrañan la cultura. La cultura nos ofrece el centro desde el cual actuar en el mundo de la vida.

Santos Gómez (2013, p. 3) cita a Borges, en relación al factor axial que tiene la escuela como transmisora de la cultura. cuando asevera:

...decía Borges y parece que esta tensión vertebra la escuela. La necesidad de un centro del laberinto. Borges decía en alguna entrevista que el horror no era que en el centro de todo hubiera un infierno o un dios malo, sino que sencillamente no hubiera centro. Eso es lo que peor puede soportar el hombre y por eso mismo creamos mitos y somos simbólicos. Esa es nuestra noche y nuestra penumbra, que, según Mèlich, gran parte de la pedagogía ha eludido (p. 3).

Y es que la razón no puede ser reducida a una racionalidad científica. El símbolo, con su particularidad de mostrar también la “cara oculta” de la realidad permite –en el ámbito de los procesos educativos– tanto la



comprensión de toda la realidad como la implicación de todo el sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una puerta se abre tras la pretensión de conocer este rostro desconocido de la realidad. La comprensión racionalista que del estudio de la civilización occidental se ha realizado es insuficiente. El análisis de los fenómenos sociales ha sido asumido, en la gran mayoría de casos, desde los conflictos bélicos y desde el intercambio comercial. Si bien estos han puesto hitos en la historia de la humanidad, no reflejan su ser de forma integral.

El comercio ha sido una de las expresiones más significativas del progreso material del ser humano y, aún más, ha sido la base y la característica de una sociedad marcada por el beneficio, la ganancia y el lucro, pero tampoco ha logrado una comprensión profunda de la especie humana en un determinado momento de la historia. Como un ejemplo irrefutable tenemos la enseñanza de la historia en los sistemas educativos del mundo: esta se ha visto reducida a un estudio superficial de los conflictos bélicos y del desarrollo económico logrado por el comercio y los avances tecnológicos. La misma Sociología de la Educación se ha visto reducida al análisis práctico, racional y cuantitativo de los fenómenos sociales.

Las artes y la cultura, manifestaciones que expresan la esencia misma de la naturaleza humana, han sido reducidas a un estudio fragmentado y especializado. Expertos y peritos han accedido a su comprensión, conocimiento y disfrute. Muchas expresiones culturales, a veces dentro del ámbito popular, han sido reducidas a expresiones mágicas y, en el mejor de los casos, a folclore. Pero, no se ha recuperado su valor como axial de la cultura e integrador de la humanidad.

Ámbitos que para algunas sociedades son parte de su cultura (la magia, la alquimia, la astrología (cfr. Mélich, 1996, p. 25) no son posibles de ser comprendidas por la ciencia occidental. Para este autor, un camino de comprensión es el necesario acercamiento al mito: “Para descubrir *la noche de la educación* el pedagogo debe iniciarse en un nuevo proceso de formación: la formación mítica” (Mélich, 1996, p. 25) y, según el autor, se lo formula y desarrolla mediante el discurso del símbolo.

Al analizar algunos de los temas propuestos por la Sociología de la Educación como ámbitos concretos de estudio, se puede descubrir en ellos conocimientos en los cuales se puede identificar y determinar elementos simbólicos que atraviesan el quehacer cultural, en el marco de la sociedad. Si bien la atención de la Sociología, y de su objeto de estudio, ha estado orientada desde una comprensión racional, es importante, siguiendo los aportes de Mélich (1996), “la religión y el arte son formas

simbólicas, formas de conocimiento que poseen lenguajes distintos al de la ciencia y en parte, al de la filosofía. La racionalidad científica es un modo de conocimiento del ser humano, pero no el único” (p. 24), recuperar e integrar en los procesos educativos otras formas de racionalidad. Estas expresiones, presentes en toda la historia de la humanidad, evidencian un carácter simbólico y permiten una comprensión integral del ser humano, perimen ver “la cara oculta de la luna”.

De esta forma, al concebir al sistema de enseñanza como construcción histórica y social, el educando puede establecer en las diferentes etapas de la historia y en las distintas sociedades símbolos que han caracterizado a las diversas propuestas educativas y que, más allá de la argumentación, la distinguen de forma integral.

Es el caso de los elementos utilizados en el teatro y la literatura griega y su vínculo con la *Paideia*; el Medioevo, en referencia con su arquitectura de las iglesias y catedrales y, su referencia a la Biblia. Similares ejemplos se pueden encontrar en los diferentes aportes de la sociedad moderna y su multiplicidad de manifestaciones en la religión (y su arquitectura) y el arte (con sus más diversas expresiones (la música, la pintura, la escultura, etc.) y, más aún, en las expresiones educativas en los contextos americanos y/o de cada geografía.

Al analizar conocimientos de la Sociología de la Educación, como el sistema de enseñanza y la estratificación social, se identifican elementos como el vestido, música, arte, costumbres, lengua, narraciones, etc., los mismos que evidencian símbolos utilizados en los diversos grupos humanos y que permiten una mejor comprensión las diversas formas en que las sociedades han establecido su estratificación social. La lengua, a través de sus distintas formas de narrativa se convierte en un inmenso campo de manifestaciones culturales que evidencia la cultura y el quehacer de un pueblo, de las distintas sociedades. Desde las pinturas rupestres de las cuevas de Altamira hasta la pintura de Dalí o la arquitectura de Gaudí expresan el quehacer complejo, multidimensional y trascendente de la naturaleza humana.

Los procesos de socialización en la sociedad –y en la escuela como mediadora de la misma– responde a la forma como la sociedad quiere formar a quienes en ella participan. Mélich (1996) afirma que la socialización:

No es más que la internalización de una visión del mundo, de unos esquemas de significado y, en definitiva, de un universo simbólico. Las visiones del mundo se objetivan en el mundo de la vida de maneras distintas (imágenes, banderas, tótems...). En cualquier caso, la forma de



objetivar una visión del mundo es un *juego de lenguaje*. Lo que resulta decisivo de ambas socializaciones² es la encarnación en un *orden simbólico*. Este resulta inseparable de las instituciones; especialmente de las dos elementales de nuestro mundo de la vida: la familia y la escuela (p. 43).

Y, una parte importante de estos procesos de socialización son los ritos de paso. Tanto la religión (mediante sus diferentes expresiones simbólicas) como la escuela tienen distintos “ritos de paso” que permiten el transcurso del individuo por los distintos niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La organización escolar responde, de ordinario, a modelos de gestión y a formas de concebir las instituciones sociales, en función de los valores que la sociedad busca transmitir. La solidaridad, el respeto, el trabajo en equipo son, entre otros, valores que la institución escolar refleja y comparte a la comunidad educativa según su forma de actuar y realizarse en el marco de una sociedad.

Un análisis diacrónico de las instituciones escolares y su relación con los valores sociales daría como resultado la forma en que éstas se han alimentado y modificado mutuamente. Las mismas injusticias sociales, discriminaciones de diversa índole han tenido su forma de alimentar en la institución escolar.

Todas las sociedades, de una u otra forma, han contado con un grupo de “formadores” a los cuales encomendaba la formación, crecimiento y desarrollo de los “educandos”. En el marco de una sociedad caracterizada por el cambio constante, por los vínculos pasajeros y estructuras frágiles, es necesario, en el marco de la reflexión sobre la Sociología de la Educación, comprender el quehacer del docente como el de formador en el marco del mundo de la vida.

Para Habermas (cita Mélich, 1996, p. 46):

El concepto de mundo de la vida será complementario del de acción comunicativa que es, de hecho, el que a él le interesa desarrollar” y, es claro al afirmar que si la acción comunicativa es posible, lo es sobre el horizonte apromblemático del mundo de la vida. Si la educación es una acción comunicativa, el maestro es, por tanto, un agente comunicativo y un transmisor de la misma cultura de vida. “...los agentes comunicativos se mueven siempre *dentro* del horizonte que es su mundo de la vida; de él no pueden salirse” (Habermas, 1988, p. 176, citado por Mélich, p. 46).

La escuela, como integradora y transmisora del “mundo de la vida” motiva en el docente una toma de postura distinta. Por ello, debe tomar en cuenta que:

1. El mundo de la vida le es dado al sujeto de modo aproblemático. Es una *red* intuitivamente presente.
2. El mundo de la vida es intersubjetivo.
3. El mundo de la vida es inmune a las revisiones totales. Las situaciones cambian, pero los límites del mundo de la vida no pueden trascenderse.

Estas tres características pueden ser tomadas por el docente en el marco de las nuevas comprensiones sociales y promoverlas como agente social dentro de los procesos educativos en la actualidad. La presencia del mundo de la vida es evidenciada a través de los diversos elementos que pueden integrar el llamado “*currículum* oculto”, es decir, a través de las distintas expresiones simbólicas, ritos y actividades que la escuela realiza de forma ordinaria. La cotidianidad (no solo la resolución de problemas), las relaciones pedagógicas habituales y la misma cotidianidad del proceso educativo son formas en que el mundo de la vida se realiza y actualiza cada vez.

Si bien el mundo de la vida no tiene límites, sí los establece. Parte de esta delimitación es ejercida por los símbolos, afirma Mélich que “por más que el mundo de la vida evolucione, los símbolos esenciales permanecen y reaparecen bajo máscaras distintas” (1996, p. 48). El símbolo se convierte en el eje conductor de la historia y no en el objeto de la misma. Los símbolos son parte estructurante de la misma y un eje para su comprensión, más que su objeto de estudio.

Entre otros temas, son las desigualdades de clase, de género y de etnia en la educación un elemento que no puede pasarse por alto en el estudio de la Sociología de la Educación. El aula y la institución educativa no son sino un pequeño reflejo de la sociedad.

Las relaciones entre los diferentes grupos humanos son un escenario apropiado para conocer, identificar y tomar posturas valorativas y transformativas en los diversos contextos educativos y sociales. La forma en que los distintos grupos humanos, y sus manifestaciones de género, etnia y clase, encuentran en el símbolo un espacio de expresión (gracias a su complejidad y alcance) permite superar una ideologización de los fenómenos y posibilita una mejor aproximación y comprensión de estos temas por parte de los estudiantes. Desde una apreciación de estas realidades y gracias al carácter implicativo del símbolo, el estudiante puede tomar una postura y compromiso concreto.

Es urgente pues, recuperar en el estudio de la educación como fenómeno social el eje estructurador y dador de sentido que confiere el símbolo. Afirma Mélich (1996) que:

Los tres procesos de reproducción simbólica del mundo de la vida, a saber, reproducción cultural, integración cultural y socialización, están íntimamente relacionados con la educación... En otras palabras, *los tres procesos son educativos*. La educación es, desde esta perspectiva, el conjunto de procesos de reproducción simbólica en sus tres momentos: cultura, sociedad y personalidad (p. 50).

El papel de la escuela en el marco de la cultura será el de continuar y renovar el saber cultural, el de transmisora de la tradición de un pueblo, promoverá la estabilidad y solidaridad de los grupos y, en el de la personalidad, promoverá la formación integral de actores sociales, potenciándolos para ser activos y críticos frente a los diferentes escenarios.

La Sociología de la Educación, como ciencia que promueve y apoya el quehacer educativo en toda su complejidad, debe trascender un enfoque racionalista y propender a un análisis más profundo, a la interpretación y comprensión de los símbolos que la dinámica educativa tiene dentro de todo entorno social. La formación cultural, propia de la escuela, debe ser entendida como mediación, como una forma de construir el mundo (Mélich, 1996) y toda sociedad humana... “posee una construcción global del mundo, que es precisamente lo que da sentido a la existencia” (Mélich, 1996, p. 50). Esta construcción, afirma este autor, está toda en occidente, “se ha quebrado el arquetipo central que aglutinaba el significado, los valores y todos los elementos configuradores de la vida cotidiana” (1996, p. 58). La educación, concebida dentro de un proceso dinámico y, el trabajo del docente como formador de hermeneutas es parte el cambio que permitirá una nueva brújula dentro del marco de la crisis civilizatoria en que se halla esta parte del mundo.

118



Conclusiones

Frente a una modernidad occidental, de carácter pragmático e individualizante, que no ha respondido a las demandas de desarrollo humano integral, de progresos sostenidos, de respeto a las diversas manifestaciones culturales, entre otros fenómenos, la reflexión sobre el símbolo como una alternativa de superación del malestar de la cultura propio de este espacio civilizatorio se evidencia como urgente.

Un estudio diacrónico de las manifestaciones y expresiones educativas de las distintas sociedades dan como resultado la crisis en que se encuentra la institución educativa, como resultado de una larga crisis que no ha sido solucionada ni reflexionada de forma integral.

Las diferentes características del símbolo, que lejos de ser simplistas y superficiales, buscan una implicación, un compromiso y una respuesta del ser humano del siglo XXI son una alternativa para el ejercicio educativo actual. El símbolo, en el marco del arte y la religión, ha sido una constante en la historia de la humanidad y permite estructurar de forma integrada una nueva reflexión sobre los espacios y actores educativos. La religión y el arte no pueden ser concebidas como espacios privilegiados y exclusivos; son expresiones plenamente humanas que realizan a la totalidad del ser humano y abarcan a la humanidad global. Urge su lectura y comprensión en el marco de la Filosofía y la Sociología.

Las expresiones artísticas y religiosas permiten una comprensión integral, abarcadora y del ser humano, en su comprensión individual y como especie. Y su lectura y tratamiento corresponde no solo a una lectura estética o desde la historia del arte y de las religiones. Corresponde a un ejercicio hermenéutico en el cual hay que establecer tanto las analogías entre los elementos y actores del proceso educativo como las expresiones que los seres humanos han realizado en aquellos rasgos esencialmente humanos propios y transversales a todas las culturas y sociedades. Las narraciones míticas y su presencia arquetípica son un ejemplo de ello y, la Sociología de la Educación no puede permanecer ajena a este reto.



Notas

- 1 Estos temas son tomados del libro de Francisco Fernández Palomares (2003).
- 2 Mélich habla de dos tipos de socialización, la primaria es propia de la familia. La secundaria consiste en la interiorización de “submundos” institucionales. La adquisición del lenguaje y de las formas de vida de los diferentes modos de ser sociales, de los distintos roles o comportamientos constituye el fondo de la socialización secundaria.

Bibliografía

- FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (Coord.)
2003 *Sociología de la Educación*. España: Pearson-Prentice Hall.
- GIMÉNEZ, Gilberto
2005 La concepción simbólica de la cultura. En: Gilberto Giménez, *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 67-87). México: Conaculta.
- GRONDIN, Jean
2002 *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Madrid: Herder.
- MAYOS, Gonzalo
2014 *El abismo y el círculo hermenéutico*. Obtenido de Universidad de Barcelona.

MÉLICH, Joan-Carles

1996 *Antropología simbólica y acción educativa*. España: Paidós Ibérica, S.A.

PEIRCE, Charles

2005 *El índice, el ícono y el símbolo*. Recuperado el 11 de marzo de 2016, de Universidad de Navarra: <http://www.unav.es/gep/IconoIndiceSimbolo.html>

SANTOS GÓMEZ, Marcos

2013 Educación, símbolo, tacto. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía. Vol. 189, No. 763 (2013). Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). España, en <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/1874/2028>

Fecha de recepción del documento: 20 de marzo de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de abril de 2017

Fecha de aceptación del documento: 30 de abril de 2017

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2017

Perspectivas sociológicas
de la educación

*Sociological perspectives
of the education*

ENFOQUE SOCIOLÓGICO DEL USO DEL B-LEARNING EN LA EDUCACIÓN DIGITAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Sociological approach to the use of b-learning in digital education of university teachers

JESÚS VALVERDE-BERROCOSO*

Universidad de Extremadura/ España

jevabe@unex.es

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2580-4067>

JORGE BALLADARES BURGOS**

Universidad Tecnológica Equinoccial/ Quito - Ecuador

jballada@alumnos.unex.es

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7033-1970>

Resumen

El b-learning o educación híbrida es una modalidad de aprendizaje integrador que utiliza de manera combinada componentes presenciales y virtuales. Esta modalidad puede contribuir a los sistemas de capacitación y formación digital del docente universitario a través del desarrollo de competencias digitales, con el fin de mejorar los procesos educativos desde un enfoque sociológico. Se ha realizado una revisión de la literatura en diferentes fuentes bibliográficas relacionadas a experiencias y resultados de investigaciones del uso del b-learning para el desarrollo profesional en línea del profesorado universitario. A partir de esta revisión bibliográfica se percibe que los procesos de capacitación en la modalidad E-learning no han sido suficientes para responder a los desafíos de la educación superior en la era digital, y el B-learning se constituye como una alternativa de educación digital del docente en la educación superior. A partir de sociedades contemporáneas mediadas por la tecnología, el b-learning puede ser una alternativa para generar comunicación virtual de manera sincrónica y asincrónica, empoderando el proceso educativo en interacciones sociales entre estudiante-estudiante y estudiante-docente. El docente universitario se encuentra en la encrucijada de educarse digitalmente para mejorar el proceso educativo en sociedades de la información y el conocimiento. Ante nuevas generaciones digitales de una sociedad 3.0, se percibe que una capacitación formal en TIC no es suficiente para el desarrollo de competencias digitales en el profesorado, y que debería pensarse en una formación digital permanente que recupere las buenas prácticas cotidianas y una formación continua con TIC a través del uso del Blended Learning o b-learning.

Palabras clave

TIC, Educación superior, formación digital, desarrollo profesional en línea.

Forma sugerida de citar: Valverde-Berrocoso, Jesús & Balladares Burgos, Jorge (2017). Enfoque sociológico del uso del b-learning en la educación digital del docente universitario. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), pp. 123-140

* Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Formación del Profesorado y coordinador del grupo de investigación "Nodo Educativo" (SEJ035) de la Universidad de Extremadura (España).

** Candidato al grado doctoral en Formación del Profesorado y TIC en Ecuador por la Universidad de Extremadura (España). Profesor agregado de la Universidad Tecnológica Equinoccial y docente del Sistema de Educación a Distancia.

Abstract

B-learning or blended learning is an integrating education program that combines computer-based activities with regular classes. It contributes to the quality of higher education through the improvement of ICT training programs and the development of e-competences in higher education. There has been a literature review of different bibliographic sources related to B-learning and Teaching Professional Development. As a result of this review, it is perceived that E-learning training programs are not efficient enough to face the challenges of blended education, and Blended Learning could be an alternative for teacher online professional development. Based on modern technological societies, b-learning may be an alternative to promote virtual communication of synchronous and asynchronous way, empowering the educational process in social interactions between student-student and student-teacher. University staff is located at the crossroads of being educated digitally in order to improve the educational process in information societies and knowledge. In the face of new digital generation of a society 3.0, it is perceived that formal training in ICT is not sufficient for the development of digital skills in the faculty, and that consideration should be given to a permanent digital training to recover the good daily practices and continuous training with ICTS through the use of Blended Learning or b-learning.

Keywords

Blended program, ICT, Higher education, online professional development.

124



Introducción

Frente a los desafíos de una calidad educativa en la educación superior, se ha cuestionado sobre la incidencia de los programas de capacitación docente en línea en el mejoramiento de los procesos educativos en el aula universitaria. Como afirma Floralba Aguilar (2011, p. 164), “a cada pedagogía corresponde un tipo de educación y a cada educación un tipo de tecnología”. En cuanto al uso de las TIC en el aula, se percibe que hay una brecha digital entre las generaciones de docentes y las nuevas generaciones estudiantiles, en la que los programas o sistemas de capacitación en TIC en la formación docente no han resultado ser efectivos para responder al desarrollo de estrategias metodológicas y prácticas con TIC tanto dentro como fuera del aula. Las tecnologías digitales ofrecen la oportunidad de ampliar el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, superando las fronteras de la educación formal hacia entornos multiculturales (Viteri, 2011).

El docente universitario se encuentra en medio de la atención y la polémica, al reconocer una percepción generalizada de insatisfacción respecto a la calidad de los procesos educativos, pues los contenidos que se enseñan no generan conocimientos útiles para comprender la vida personal, social y profesional de los individuos (Pérez Gómez, 2010). La profesión docente se enfrenta hoy en día a nuevos desafíos y contextos en la era de la información y de la incertidumbre, y percibe un distanciamiento generacional entre el docente y el estudiante que incide en los procesos educativos contemporáneos, puesto que se vive una sociedad del conoci-

miento y la tecnología que exigen una pedagogía del ciberespacio o teoría de enseñanza-aprendizaje para la sociedad red (Hermann, 2011).

La pregunta central del presente artículo es: ¿de qué manera se ha desarrollado la investigación en torno al Blended Learning y la educación digital del docente universitario con un enfoque sociológico? El objetivo del presente trabajo es realizar una revisión de la literatura en torno al uso del b-learning y su incidencia en la formación digital del profesorado universitario a partir de un enfoque sociológico. Como presupuesto al planteamiento de este tema, hay que mencionar las diferentes dificultades de programas de capacitación virtual o e-learning para la formación docente (Schnerkenberg, 2010), al punto que se ha llegado a cuestionar la efectividad de una formación e-learning y la necesidad de buscar otras estrategias de formación docente (Volk y Keller, 2010).

Además, el interés del presente artículo se centra en conocer cuáles han sido los avances en la investigación en torno al B-learning, blended learning o aprendizaje híbrido o mixto, como una alternativa para la formación digital del docente universitario (Güzer y Caner, 2014; Drysdale, Graham, Spring y Halverson, 2013). Como punto de partida de la revisión literaria se utilizó el trabajo realizado por Halverson, Graham, Spring, Drysdale y Henrie (2014) quienes realizaron un análisis de la temática de los artículos más citados en la primera década de investigaciones sobre el blended learning.



Enfoque sociológico del uso del b-learning

Si se menciona cuál es el enfoque sociológico para una formación digital del profesorado, habría que mencionar la propuesta de Moravec sobre una sociedad knowmad constituida por nuevas generaciones nómadas del conocimiento (Moravec, 2013; Cobo y Moravec, 2011). En este sentido, la educación contemporánea se enfrenta a nuevos desafíos, Moravec (2013) menciona que hoy en día se vive una sociedad knowmad, constituida por nuevas generaciones nómadas del conocimiento, a partir del desarrollo de las sociedades y nuevos retos en el ámbito laboral. Se reconoce una evolución de la sociedad desde la época agraria o sociedad 1.0, pasando por una sociedad industrializada o sociedad 2.0, hasta llegar a la sociedad del conocimiento y la información hoy en día o sociedad 3.0. Estas nuevas generaciones de knowmads o nómadas del conocimiento pueden trabajar en cualquier tiempo y lugar, con cualquier persona, ante cualquier desafío.

A partir de una sociedad 3.0 en la que se privilegia el uso de las tecnologías de la información y comunicación, Cobo y Moravec (2011) plantean su propuesta de aprendizaje invisible como un paradigma alternativo de educación inclusiva donde se articula el aprendizaje informal y no-formal con el aprendizaje formal. Desde del aprendizaje invisible, se pretende reconocer el uso de las TIC y herramientas digitales en la cotidianeidad, donde la utilización de estos medios digitales ya no se aprenden exclusivamente en los espacios formales, sino que se aprende en ámbitos informales, de la vida cotidiana, en el uso de mediaciones tecnológicas del diario vivir, a lo largo de la vida. Desde esta reflexión, los autores se cuestionan de qué manera una universidad 1.0, que se ha quedado anquilosada en el tiempo de la sociedad agraria, puede formar estudiantes 3.0 que pertenecen a la sociedad de los nómadas del conocimiento y de la información.

126



La propuesta de una sociedad *knowmad* y el aprendizaje invisible invita a comprender a las nuevas generaciones o nativos digitales, y a su vez, reconocer otros ámbitos educativos informales, no-formales y alternativos mediados por el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Los estudiantes 3.0 desafían a la universidad 1.0 y al staff docente a incorporar y desarrollar nuevas competencias digitales para generar nuevos aprendizajes en la sociedad 3.0. No basta solamente familiarizarse con el uso y manejo instrumental de las nuevas tecnologías, sino también incorporarlas a procesos de creación, innovación y gestión del conocimiento tal como nos desafían las nuevas generaciones knowmad.

El docente universitario se encuentra en la encrucijada de formarse digitalmente para mejorar el proceso educativo en sociedades nómadas del conocimiento. Ante nuevas generaciones digitales de una sociedad 3.0, se percibe que una capacitación formal en TIC no es suficiente para el desarrollo de e-competencias o competencias digitales en el profesorado, y que debería pensarse en una formación digital permanente que recupere las buenas prácticas cotidianas y una formación continua con TIC (Valverde-Berrocoso, 2011; Valverde-Berrocoso, Garrido y Fernández, 2010; López, 2005). El Blended Learning, es el aprendizaje facilitado a través de la combinación eficiente de diferentes métodos y modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje, y basado en una comunicación transparente de todas las áreas implicadas en el curso (Heinze y Procter, 2004). Algunos autores consideran esta nueva tendencia hacia el aprendizaje mixto como un paso atrás porque recuperan nuevamente componentes presenciales en vez de utilizar la educación virtual y mencionan el fracaso del e-learning (Bartolomé, 2004). Otros expertos, por el contrario, lo ven

como un modelo novedoso que combina lo mejor de cada modalidad y mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles organizacionales de una institución educativa y ofrece varias posibilidades de realizar combinaciones para los procesos formativos (Llorente y Cabero, 2008; Graham 2004; Bonk y Graham, 2004; Peñalosa, 2013).

En los últimos 15 años han surgido diferentes modelos b-learning. Khan (2001) definió un modelo de ocho dimensiones que ha influido en muchos diseños de e-learning y b-learning. Estas dimensiones incluyen elementos institucionales, procesos de gestión, uso de tecnologías, criterios pedagógicos, aspectos éticos, diseños de interfaces, servicios de apoyo y soporte, así como estrategias de evaluación. Shea (2007) elaboró un modelo jerárquico que tiene su base en las creencias y epistemologías, que asumen tanto institución educativa como el equipo docente, sobre los conceptos de conocimiento y aprendizaje. Sobre estos supuestos se identifican las teorías educativas que mejor los explican para, posteriormente, articular enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza que conformen finalmente las actividades de aprendizaje en entornos de b-learning. Garrison, Anderson y Archer (1999) elaboraron el modelo teórico denominado “Comunidad de Indagación” (CoI) que sostiene que los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, incluido el b-learning, se caracterizan por tres “presencias”: docente, social y cognitiva. La “presencia docente” hace referencia al diseño pedagógico y la práctica educativa en un contexto de colaboración. La “presencial social” se detecta a través de la comunicación establecida en los entornos virtuales y expresa sentimientos, genera cohesión y apertura, necesarios para generar comunidades de aprendizaje. Por último, la “presencia cognitiva” es el resultado de un proceso de exploración, integración y resolución que lleva a cabo el estudiante y que se fomentado por la práctica docente para generar pensamientos críticos y creativos.

La presencia social de la comunidad de indagación brinda pautas para un enfoque sociológica del b-learning. La presencia social gira en torno a la habilidad de los participantes de identificarse con la comunidad, comunicarse propositivamente en un ambiente de confianza, y desarrollar relaciones interpersonales a través de la proyección de las personalidades individuales. Esta presencia social se proyectan en contextos comunicacionales, sincrónicos y asincrónicos, basados en textos, que demuestran afecto, apertura y cohesión social que permitan desarrollar un sentido de pertenencia en una comunidad de aprendizaje (Fernández y Valverde-Berrocoso, 2014).



Figura 1
Presencias de la Comunidad de Indagación (Col)

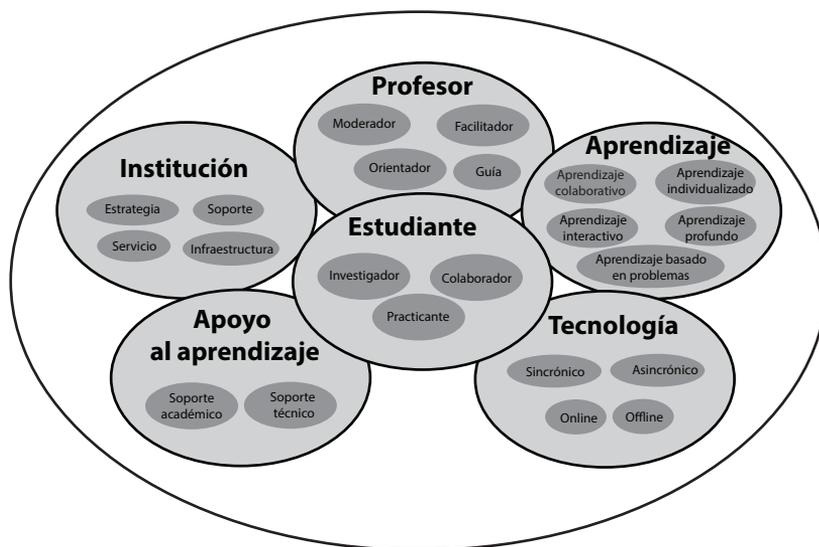


Elaborado por: Autores

Recientemente, Wang et al. (2015) han propuesto una re-definición del b-learning bajo el modelo de los sistemas complejos adaptativos, caracterizados por establecer un equilibrio dinámico entre la estabilidad y el caos. Las cinco características que definen a estos sistemas son: (a) la complejidad que se observa en su composición en “capas” o “subsistemas” que interactúan de múltiples formas; (b) la auto-organización que implica, por una parte, una interacción de la que surgen nuevos patrones de relación entre sus elementos y, por otra, la emergencia espontánea de nuevas estructuras no impuestas por agentes externos; (c) la adaptabilidad, que supone la capacidad para generar nuevas reglas desde la combinación de otras previas y de la nueva información obtenida del entorno; (d) dinamismo, una habilidad para adaptarse a los cambios que es esencial en un sistema que debe ser estable pero no estático, transformador pero no caótico, y (e) capacidad para co-evolucionar como resultado de las interacciones entre los diferentes subsistemas y la necesidad de alcanzar metas comunes. Sobre esta base, Wang et al. (2015) establecen una estructura de seis dimensiones que han denominado CABLS (Complex Adaptative Blended Learning System). La figura 2 representa estas los seis subsistemas, sus componentes y sus complejas relaciones. El énfasis en

la interdependencia y la interacción dinámica entre los subsistemas es la diferencia entre este modelo y los anteriores (Estructura de CABLS).

Figura 2
Estructura de CABLS (Complex Adaptive Blended Learning Systems)



Fuente: Wang, Han, & Yang, 2015, p. 383
Adaptado por: Autores

El estudiante en CABLS co-evoluciona con otros subsistemas y adopta diferentes identidades. Las investigaciones sobre b-learning han confirmado la transformación de los estudiantes en un rol activo hacia sus aprendizajes, como resultado de un proceso de cambio adaptativo y dinámico al interactuar con otros subsistemas del entorno multimodal de aprendizaje. El profesorado también experimenta una co-evolución, especialmente, como resultado de la interacción con los estudiantes y la mediación de las tecnologías digitales, lo que genera una interacción compleja entre los procesos educativos y la mediación tecnológica. En este sistema dinámico el rol docente se transforma al ejercer funciones de orientación y tutorización personalizada, entre otras. Los entornos de aprendizaje en CABLS favorecen una gran diversidad de metodologías online y offline, colaboración, individualización, aprendizajes formales e informales, que han permitido evidenciar la emergencia de aprendizajes profundos gracias al b-learning. Los CABLS, dada su naturaleza flexible y adaptable, presentan una interrelación más fluida con las tecnologías di-

gिताles. Esto les permite actualizarse con mayor agilidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje sin perder su propia estructura. Por otra parte, debido al principio básico de aprendizaje centrado en el alumno, el soporte al aprendizaje surge de las propias necesidades de los estudiantes, tanto académicas como tecnológicas, que son atendidas por los docentes, apoyadas con tecnologías (especialmente las comunicativas) y con el respaldo de la institución educativa. Se concluye que el b-learning ha evolucionado hacia un nuevo sistema de aprendizaje que requiere una nueva generación de docentes y estudiantes.

Metodología

130



Se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el rango de artículos académicos que mencionan la incidencia del Blended Learning en la formación digital del profesorado? ¿Cuál es la frecuencia de la relación entre b-learning y formación digital del docente universitario en revistas científicas de impacto? ¿Qué prospectiva hay en las investigaciones en torno al B-learning y la formación digital del docente universitario? Se investigaron artículos científicos sobre Blended Learning (19), formación del profesorado (10) y desarrollo profesional en línea -ODP (17). Además se indagaron artículos relacionados entre Blended Learning y desarrollo profesional en línea -ODP (14), y Blended Learning y formación del profesorado universitario (14). Estos artículos se han revisado en el período 2010-2015 en revistas especializadas en Tecnología Educativa.

Objetivo e hipótesis

El objetivo de la presente revisión literaria es indagar cuáles han sido los últimos artículos científicos que proponen el uso del b-learning, blended learning o aprendizaje híbrido o mixto para la formación digital del docente universitario. Como hipótesis se plantea que el uso del b-learning es una modalidad que puede contribuir al mejoramiento de la formación digital docente a través del desarrollo de competencias digitales del docente de educación superior.

Método

En cuanto al procedimiento de búsqueda y criterios de selección de la bibliografía en torno al Blended Learning y la formación digital del docente universitario, se han indagado fuentes tanto en idioma inglés como en

idioma castellano. Para las fuentes anglosajonas se utilizó principalmente el buscador ERIC (Education Resources Information Center) y otros buscadores como Google Scholar y CrossRef, y para las fuentes en español, se utilizaron fuentes como Google Académico y Dialnet. En cuanto a los criterios de búsqueda, se utilizaron las siguientes palabras claves:

- *B-learning*: Blended learning, blended program, hybrid learning, e-learning. En español, aprendizaje híbrido, aprendizaje mixto.
- *Educación digital docente*: professional development, online professional development, faculty development, staff development, teaching training. En español, capacitación docente, formación docente, capacitación digital docente, formación digital docente.
- *Educación Superior*: higher education. En español, universidad.
- *Competencias digitales*: e-competencias, competencias en línea.

En cuanto a las fuentes consultadas, se han tomado artículos de revistas científicas, que tanto en idioma inglés como en idioma español, a partir del 2008 hasta la presente fecha.

Entre los criterios de selección de los artículos se mencionan los siguientes:

- Se escogieron artículos que incluían palabras claves como Blended Learning, Online Professional Development (OPD); relación entre b-learning y OPD, relación entre b-learning y formación del profesorado (staff/faculty/teacher professional development), y relación entre Blended Learning y formación del profesorado. Se excluyeron propuestas de otras modalidades como E-learning o M-learning.
- De los artículos mencionados, se seleccionaron solamente aquellos con un significativo factor de impacto de acuerdo revistas especialidades en Tecnología Educativa y Formación del profesorado como *Journal Citation Reports* (JCR) y *SCImago Journal y Country Rank* (SJR).
- Otro criterio de selección estuvo enfocado en los artículos que enfocaron tanto el Blended Learning como la formación digital del profesorado en la educación superior o docente universitario. No se seleccionaron aquellos artículos que reflejaban experiencias a nivel de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato (K12).

Se encontraron 14 artículos científicos en inglés que relacionan el Blended Learning con el desarrollo profesional en línea (Online Professional Development y OPD), de los cuales, se seleccionaron 3 artículos provenientes de revistas especializadas JCR y SJR. En cuanto a la relación Blended Learning y formación del profesorado universitario (faculty development, staff development, teacher professional development, higher education) como palabras claves, se encontraron 12 artículos y 2 libros en inglés, de los cuales se seleccionaron 2 artículos de acuerdo a los ranking JCR y SJR.

Sobre la palabra clave de Online Professional Development (OPD) que se considera que se acerca a la definición de formación digital docente en castellano, se encontraron 17 artículos científicos, de los cuales se escogieron 4 artículos de acuerdo a los ranking JCR y SJR. En cuanto al uso de las TIC para la formación docente o del profesorado, se encontraron 7 artículos y 3 libros en español referentes de revistas científicas escritas en español. En cuanto a la palabra Blended Learning o Blended program como palabra clave única, se encontraron 14 artículos y 2 libros en inglés, y 3 artículos en inglés, de los cuales se optaron por 4 artículos en inglés en función de los ranking JCR y SJR. Cabe indicar que en estos artículos seleccionados se encuentran los artículos de Halverson y su equipo acerca de un análisis de alto impacto sobre las tendencias del Blended Learning en publicaciones y artículos del período 2000-2011 (Halverson, Graham, Spring y Drysdale, 2012), y el análisis temático de los artículos más citados en la primera década de investigación del Blended Learning (Halverson et al., 2014), investigaciones que han servido de punto de partida para el planteamiento del objetivo e hipótesis del presente artículo.

Una de las limitaciones encontradas en el presente artículo es la utilización de determinadas bases de datos como Eric, Google Académico, CrossRef y Dialnet. Para próximas investigaciones se ampliará las bases de datos a utilizar como Web of Science, repositorios institucionales, entre otros. Asimismo se espera enriquecer a futuro esta revisión literaria incluyendo informes de investigaciones relacionadas en el ámbito de la educación superior, documentos de universidades relacionadas a la temática propuesta. Otra limitación en esta revisión fue seleccionar las palabras claves apropiadas a “formación digital docente” en inglés. Se consideró desde una traducción aproximada del español al inglés palabras claves como “online professional development”, “staff development”, “faculty development” y “teacher professional development”. Se considera que la palabra “formación” tiene una dimensión más amplia que una capacitación formal o desarrollo profesional, ya que se intenta incluir ese

aprendizaje continuo e invisible desde la experiencia cotidiana del docente en el desarrollo de competencias digitales.

Resultados

El Blended Learning se proyecta como una modalidad con futuro para el mejoramiento de la calidad educativa universitaria (Wold, 2013) y para el desarrollo profesional del docente (Owston, Wideman, Murphy y Lupshenyuk, 2008). En una revisión de literatura desde 1999 al 2012 sobre investigaciones acerca del Blended Learning, Güzer y Caner indican que esta modalidad se la percibe como útil, agradable, flexible y motivadora para los aprendices, aunque tiene como reto el generar mejores entornos de aprendizaje a través de la interacción social y el trabajo colaborativo. El estudio menciona que el B-learning ha sido implementado en los últimos años en diferentes ámbitos escolares, en el que se incluyen los programas de capacitación. En el futuro los estudios sobre el aprendizaje mixto o híbrido se orientarán hacia cómo crear experiencias efectivas o exitosas sobre su implementación, y a su vez, deberán considerar la inclusión de la educación móvil (M-learning) que utiliza nuevos dispositivos como tablets, smartphones o teléfonos inteligentes, entre otros (Güzer y Caner, 2014).

El estudio sobre el análisis de tendencias en disertaciones y tesis sobre B-learning realizado por Drysdale et al. (2013) considera que una de las tendencias de uso de esta modalidad se encuentra en el ámbito del desarrollo profesional. Aunque en este análisis se indica que hay un porcentaje bajo en estudios del B-learning utilizado para la capacitación profesional (7%), los autores interpretan que este resultado no refleja el potencial de las necesidades de desarrollo profesional, y que las próximas investigaciones acerca del B-learning deberán girar en torno a las necesidades profesionales del personal administrativo y docente de las instituciones educativas (Drysdale et al., 2013; Bicen, Ozdamli y Uzunboylu, 2014). aunque las investigaciones en este campo todavía han sido incipientes en la primera década de investigación sobre Blended Learning (Halverson et al., 2014).

A partir de un enfoque sociológico, cabe indicar que el estudio de Halverson et al. (2014) sobre b-learning utilizó variables como la interacción, el contexto demográfico y el desarrollo profesional. En cuanto a la interacción estudiante-contenido, estudiante-estudiante y estudiante-docente, hay un 14.1% de artículos publicados que reflejan las interacciones del b-learning. En lo referente al uso del b-learning para el desarrollo



profesional, estos autores afirman que ha sido una tendencia minoritaria (3,5%), al igual que investigaciones en torno al b-learning y los diferentes contextos demográficos (4.7%). en las investigaciones frente a otras tendencias temáticas en la investigación en torno al Blended Learning, tales como investigaciones sobre el diseño instruccional, estilos y resultados de aprendizaje, exploración, comparación, tecnología, entre otros. Aunque este estudio se basó en las investigaciones publicadas en idioma inglés, se opta por la tendencia temática de desarrollo profesional (professional development) como lo más afín o aproximado a lo que se entiende en español capacitación o formación.

Dentro de las variables institucionales en la educación como factores críticos en el éxito del b-learning, Valverde-Berrocoso menciona la capacidad de implementar estructuras organizativas más flexibles en las universidades. Dentro de esa estructura organizativa se debe considerar la formación del profesorado o dar soporte a los docentes (Valverde-Berrocoso, 2011). De esta manera, el B-learning se vuelve una modalidad alternativa para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se constituye una tendencia en el uso de las TIC para la docencia universitaria (Valverde-Berrocoso, López, Garrido y Díaz, 2004). Esta modalidad es considerada como idónea para el desarrollo profesional de los estudiantes de formación para la docencia (Fainholc, 2008).

Frente al desfase generacional en torno al uso de las tecnologías y a la generación del conocimiento en nuestras sociedades contemporáneas, se puede plantear la necesidad de una formación digital del docente universitario, que no solamente incluya el uso instrumental de las tecnologías de la información y comunicación a través de la “ofimatización”¹ docente, sino también a través del desarrollo de competencias digitales en los que se generen aprendizajes, se gestione conocimiento y se desarrollen competencias para el ámbito general, a través de una “educación digital”² del docente, en el que el profesorado sea capaz de ser un educador capaz de fomentar la ciencia y la tecnología en los estudiantes en función del desarrollo de competencias digitales (Regalado, 2013). Desde esta perspectiva, se plantean algunos resultados de investigaciones en torno al Blended Learning y su incidencia en la formación digital del profesorado universitario.

El desarrollo de competencias digitales o capacidades informacionales (Valverde-Berrocoso, 2011) debe estar en función no solo de la capacitación, sino también del uso cotidiano de las TIC (Valverde-Berrocoso et al., 2010) y de los incentivos que ofrezca una institución de educación superior, tales como premios por buenas prácticas en el uso de TIC o ampliación de la oferta de carreras virtuales o a distancia (Schner-

kenberg, 2010). Los programas de capacitación o certificación en uso de TIC deben incluir recursos de la web 2.0 para la educación superior, así como herramientas para una e-investigación y e-ciencia para el docente universitario, así como valorar la importancia de métodos reflexivos de aprendizaje para la adquisición de e-competencias (Volk y Keller, 2010).

Las últimas investigaciones también coinciden que las instituciones de educación superior tienen el desafío de incrementar el número de profesores que sepan enseñar en línea o utilicen modalidades mixtas o híbridas (blended learning) para organizar el aprendizaje a través de estrategias de formación de profesorado que sean rápidas, efectivas y conduzcan a resultados prácticos inmediatos (Gregory y Salmon, 2013). A pesar de que el docente universitario todavía tiene dificultades para incorporar la tecnología en el aula de clase, se percibe que hay un aumento en el interés de articular lo tecnológico con los contenidos, la pedagogía y el conocimiento (Rienties, Brouwer y Lygo-Baker, 2013). Existen también estudios sobre experiencias exitosas en candidatos a docentes donde los resultados en la elaboración de proyectos multimedia dieron mejores resultados en grupos que utilizaron la modalidad Blended Learning para contactarse presencialmente y en línea con sus pares e instructores (Bicen et al., 2014) o para formar comunidades mixtas o híbridas (blended communities) para el desarrollo profesional del docente (Matzat, 2013).

Un enfoque social del b-learning potencia un aprendizaje híbrido a partir de problemas. Por ende, uno de los horizontes para las investigaciones sobre Blended Learning y la formación digital docente se encuentra en el aprendizaje híbrido o mixto basado en problemas (Blended Problem-Based Learning - Blended PBL), lo que permitirá realizar futuros análisis para el desarrollo profesional del docente universitario (Donnelly, 2010). A su vez, el Blended Learning provee una excelente oportunidad para que puedan aprender en el trabajo, interactuando, compartiendo y comunicándose con otros colegas docentes, y a su vez, mejorar las prácticas en el aula y el aprendizaje de sus estudiantes (Owston et al., 2008).

La creación de portafolios innovadores donde se incluya información formal y no-formal de la enseñanza de los docentes, y en los que se desarrolle comunidades de aprendizaje entre profesores puede ser una alternativa para el desarrollo de competencias digitales. El portafolio docente se presenta como una herramienta tanto para la reflexión, el mejoramiento continuo de las prácticas de la enseñanza y el desarrollo de competencias, así como la socialización de los logros y resultados de la enseñanza (Seldin, 2011). De esta manera el desarrollo de competencias

digitales del docente no dependerá exclusivamente de una capacitación formal sino también de una formación no-formal e informal.

Discusiones y conclusiones

Ante un contexto digital en la educación universitaria, se puede concluir que hay que pensar y repensar en los modelos de capacitación docente en TIC hacia una formación digital continua, sincrónica y asincrónica, formal y no-formal, presencial y virtual, autónoma y colaborativa del profesorado. Esta formación digital deberá buscar el desarrollo de e-competencias o competencias digitales para las prácticas con TIC del docente universitario tanto dentro como fuera del aula (Gregory y Salmon, 2013). El uso del Blended Learning como una modalidad efectiva para el desarrollo profesional del docente es pertinente para el fomento de competencias digitales con el fin de mejorar las estrategias de enseñanza a través del uso de tecnologías de la información y comunicación (Owston et al., 2008; Wold, 2013; Drysdale et al., 2013; Halverson et al., 2014).

El Blended Learning puede ser una alternativa de integración de las TIC en el desarrollo profesional docente no solamente como tecnologías de la información y comunicación, sino también como tecnologías para la gestión del conocimiento y del aprendizaje (Güzer y Caner, 2014). El uso de Tecnologías de la Información y Educación en la educación superior permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes universitarios, considerando que estas nuevas tecnologías de la información y comunicación forman parte de la vida cotidiana. Sus formas de interrelación, gestión del conocimiento, desarrollo del pensamiento, y comportamientos están mediadas por el uso de TIC (Valverde-Berrocoso et al., 2004), lo que implica el estudio y análisis de nuevas modalidades para lograr aprendizajes significativos, estratégicos y relevantes, y más aún, el docente universitario tiene como desafío insertarse en esta nueva lógica digital y buscar espacios y programas alternativos para su educación y formación digital (Pérez Gómez, 2010).

La educación digital del profesorado universitario se constituye un desafío para el docente universitario frente al avance vertiginoso de la tecnología. Por este motivo, se considera el Blended Learning como una alternativa para el desarrollo de competencias digitales del docente, desde la presencialidad de un curso de capacitación formal, hasta el uso sincrónico y asincrónico de herramientas digitales que complementen la formación digital (Regalado, 2013). A su vez, el uso del Blended Lear-

ning puede ser una alternativa de formación digital en países donde los niveles de conectividad son incipientes o limitados todavía: la presencialidad (*face to face*) puede complementar la educación digital del profesor universitario.

Notas

- 1 Mencionamos una “ofimatización” como término que identifica procesos de capacitación en los que el docente aprende la utilización operativa de herramientas de ofimática tradicionales, como el Word o Writer, Excel o Calc, Powerpoint o Impress.
- 2 Utilizamos el término de “educación digital” para identificar procesos de capacitación y formación digital en los que el docente universitario desarrolla competencias digitales, implementa estrategias metodológicas con TIC en el aula.

Bibliografía

AGUILAR-GORDÓN, Floralba

- 2011 Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia*, 1(11), 123-172, en línea, <http://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/11.2011.06>

BARTOLOMÉ, Antonio

- 2004 Blended learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. (23), 7-20, en línea: http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf

BICEN, Hüseyin, OZDAMLİ, Fezile, & UZUNBOYLU, Hüseyin

- 2014 Online and Blended Learning Approach on Instructional Multimedia Development Courses in Teacher Education. *Interactive Learning Environments*, 22(4), 529-548.

BONK Curtis, & GRAHAM, Charles

- 2004 *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer-An Imprint of Wiley.

COBO, Cristóbal, & MORAVEC, John

- 2011 *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

DONNELLY, Roisin

- 2010 Harmonizing Technology with Interaction in Blended Problem-Based Learning. *Computers & Education*, 54(2), 350-59. doi:10.1016/j.compedu.2009.08.012.

DRYSDALE, Jeffery, GRAHAM, Charles, SPRING, Kristian & HALVERSON, Lisa

- 2013 An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *Internet and Higher Education*, 17, 90-100.

FAINHOLC, Beatriz

- 2008 Modelo tecnológico en línea de Aprendizaje electrónico mixto (o Blended learning) para el desarrollo profesional docente de estudiantes en formación,



- con énfasis en el trabajo colaborativo virtual. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 21. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54702102>
- GARRISON, Randy, ANDERSON, Terry, & ARCHER, Walter
 1999 Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- GREGORY, Janet, & SALMON, Gilly
 2013 Professional development for online university teaching. *Distance education*, 34(3). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2013.835771>
- GÜZER, Bayram, & CANER, Hamit
 2014 The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596-4603.
- HALVERSON, Lisa, GRAHAM, Charles, SPRING, Kristian & DRYSDALE, Jeffery
 2012 An analysis of high impact scholarship and publication trends in blended learning. *Distance Education*, 33(3), 381-413.
- HALVERSON, Lisa, GRAHAM, Charles, SPRING, Kristian, DRYSDALE, Jeffery & HENRIE, Curtis
 2014 A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. *The Internet and Higher Education*, 20(0), 20-34. doi:10.1016/j.iheduc.2013.09.004
- HEINZE, Aleksej, & PROCTER, Chris
 2004 *Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment conference proceedings*. University of Salford.
- HERMANN, Andrés
 2011 Pedagogía del ciberespacio. *Sophía*, 1(11), 83-103. <https://doi.org/10.17163/soph.n11.2011.04>
- KHAN, Badrul
 2001 A framework for web-based learning. En: B. H. Khan (Ed.), *Web-based training* (pp. 75-98). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- LÓPEZ, Fernando
 2005 *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- LLORENTE, María del Carmen, & CABERO, Julio
 2008 Del e-learning al Blended Learning: nuevas acciones educativas. *Quaderns digitals*. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10440
- MATZAT, Uwe
 2013 Do Blended Virtual Learning Communities Enhance Teachers' Professional Development More than Purely Virtual Ones? A Large Scale Empirical Comparison. *Computers & Education*, 60(1), pp. 40-51. doi: 10.1016/j.compedu.2012.08.006.
- MORAVEC, John
 2013 *Knowmad society*. Minneapolis: Education Futures.
- OWSTON, Ron, WIDEMAN, Herb, MURPHY, Janet & LUPSHENYUK, Denys
 2008 Blended Teacher Professional Development: A Synthesis of Three Program Evaluations. *Internet and Higher Education*, 11, 201-210. doi:10.1016/j.iheduc.2008.07.003.

- PEÑALOSA, Eduardo
 2013 *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*. México: Pearson.
- PÉREZ, Ángel
 2010 Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 37-60.
- RIENTIES, Bart, BROUWER, Natasa, & LYGO-BAKER, Simon
 2013 The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education*, 29, 122-131.
- REGALADO, Jesús
 2013 Las competencias digitales en la formación docente. *Ra Ximhai*, 9 (4), Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, pp. 21-29. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004002>
- SELDIN, Peter
 2011 *El portafolio docente*. Quito: Codeu.
- SHEA, Peter
 2007 Towards a conceptual framework for learning in blended environments. En: A. G. Picciano & C. Dziuban (Eds.), *Blended learning: research perspectives* (pp. 19-35). Needham, Mass.: The Sloan Consortium. Disponible en: <http://elab.learningandteaching.dal.ca/dalblend2013-files/blended-learning-research-perspectives-book.pdf#page=30>
- SCHNERKENBERG, Dirk
 2010 Overcoming Barriers for eLearning in Universities--Portfolio Models for eCompetence Development of Faculty. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 979-991.
- VALVERDE-BERROCOSO, Jesús
 2011 Profesorado, tecnología educativa e innovación didáctica. En: *Docentes e-competentes: buenas prácticas educativas con TIC* (pp. 13-28). Barcelona: Octaedro,
- VALVERDE-BERROCOSO, Jesús, GARRIDO, María del Carmen, & FERNÁNDEZ, Rosa
 2010 Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con tic. Teoría de la Educación. *Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, pp. 203-229. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897009>
- VALVERDE-BERROCOSO, Jesús, LÓPEZ, Eloy, GARRIDO, María del Carmen, & DÍAZ, Dionisio
 2004 Educación superior y entornos virtuales de aprendizaje: evolución de la oferta formativa on-line en las Universidades Públicas. *Revista Currículum*, 17, 95-117.
- VITERI, Frank
 2011 Educación y tecnología. *Sophía*, 1(11), 175-196, en línea <http://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/11.2011.07>
- VOLK, Benno, & KELLER, Andreas
 2010 Zurich E-Learning Certificate. A role model for the acquirement of eCompetence for Academic Staff. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1.
- WANG, Yuping, HAN, X., & YANG, Juang
 2015 Revisiting the Blended Learning Literature: Using a Complex Adaptive Systems Framework. *Educational Technology & Society*, 18(2), 380-393.



WOLD, Kari

2013 Collaborative Inquiry: Expert Analysis of Blended Learning in Higher Education. *International Journal on E-Learning*, 12 (2), pp. 221–38.

Fecha de recepción del documento: 10 de abril de 2017

Fecha de revisión del documento: 20 de abril de 2017

Fecha de aceptación del documento: 5 de mayo de 2017

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2017



ENFOQUE SOCIOLÓGICO DE LOS MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

A sociological approach to the patterns in the formation of university teachers

VINICIO ALEXANDER CHÁVEZ VACA*

Universidad Autónoma de Barcelona/ España
vinicioalexander.chavez@e-campus.uab.cat
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3623-4178>

Resumen

Este estudio se enfoca hacia la sociología presente en los modelos de preparación del profesorado universitario, entiendo que un cambio en la educación conlleva a una transformación en la superación de los docentes, pero sin olvidar el contexto. Por tanto, se exponen los postulados teóricos que existen sobre el tema, cumpliendo con el objetivo de presentar teóricamente el desarrollo científico sobre la formación de los docentes, el perfil profesional y los modelos que hasta este momento se han propuesto para promover la superación de los profesores en una institución educativa. Reconociendo la importancia de la Educación Superior en el desarrollo de los países, se presentan los resultados de la revisión bibliográfica con la intención de que las próximas propuestas de cambio encuentren sustento en la producción científica precedente, teniendo en cuenta las disertaciones previas sobre estos temas de relevancia educativa y social. Por ello se proponen enfoques y perspectivas que deben guiar el desarrollo del docente y superación en el ámbito universitario. Luego del análisis de los postulados teóricos se concluye que las instituciones educativas presentan un nivel de desarrollo determinado y una estructura pedagógica y académica en correspondencia con su funcionalidad y el contexto donde se insertan. En la planeación de su currículo influye además la experiencia, inquietudes y compromisos con el entorno circundante. Debido a ello la propuesta de un modelo de formación del profesorado no puede surgir de una cuestión esquemática de transformar capacidades y competencias sin realmente determinar cuál es el perfil profesional aspirado tanto por el centro, como por la sociedad, en consonancia con el desarrollo de tecnologías y procesos.

Palabras claves

Formación del profesorado, perfil profesional, modelos de formación, Educación Superior.

Forma sugerida de citar: Chávez Vaca, Vinicio Alexander (2017). Enfoque sociológico de los modelos de formación del profesorado universitario. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), pp. 141-159

* Doctorando en Educación. Magister en Ntics con Mención en Gestión Escolar. Licenciado en Ciencias de la Educación. Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Experto en planificación educativa. Coordinación Académica de la Escuela Militar Eloy Alfaro. Miembro del equipo de acreditación de la Carrera en Ciencias Militares.

Abstract

This study focuses on the sociology present in the models of preparation of university teachers, I understand that a change in education leads to a transformation in overcoming teachers, but without forgetting the context. Therefore, the theoretical postulates that exist on the subject are presented, fulfilling the objective of presenting theoretically the scientific development on the training of teachers, the professional profile and the models that until this moment have been proposed to promote the overcoming of the Teachers in an educational institution. Recognizing the importance of Higher Education in the development of the countries, the results of the bibliographic review are presented with the intention that the next proposals of change will find support in the previous scientific production, taking into account the previous dissertations on these topics of Educational and social relevance. Therefore, approaches and perspectives are proposed that should guide the development of the teacher and improvement in the university environment. After analyzing the theoretical postulates it is concluded that the educational institutions present a determined level of development and a pedagogical and academic structure in correspondence with its functionality and the context where they are inserted. The planning of your curriculum also influences the experience, concerns and commitments to the surrounding environment. Because of this, the proposal of a teacher training model is not able to arise from a schematic question of transforming skills and competences without actually determining the professional profile sought by both the center and society in line with the development of technologies and processes.

Keywords

Teacher's education, professional profile, formation patterns, high education.

142



Introducción

La sociedad cambia, se transforma y con ello se hace necesario que la educación se ajuste a los nuevos tiempos, a las nuevas exigencias y a las nuevas formas de hacer y de pensar. Al ritmo de la transformación social debe andar la enseñanza privada y pública, pues es la formación y superación de las personas la que garantiza el futuro y desarrollo de los pueblos.

La educación se convierte así, en el proceso responsable de la definición y operación de las relaciones formales del hombre con su entorno natural y social. Es por esto que la educación como sistema presenta el desafío de brindar acceso a todos, y de calidad, para que se coadyuve al logro de un desarrollo económico sustentable, en lo productivo y en lo humano.

En la consecución de ese fin inciden todos los niveles de enseñanza. No obstante, la Educación Superior ocupa un escaño esencial en la organización social contemporánea de un Estado, el cual busca que la sociedad alcance un desarrollo humano sustentable. Por tanto, es la Educación Superior la que garantiza la formación del recurso humano de alto nivel, como producto de una mayor calidad en la enseñanza, ya sea esta pública o privada.

Para el proceso de transformación dentro de las necesidades de la sociedad actual, este nivel de enseñanza debe ajustar su dinámica a las exigencias, desechando los métodos tradicionales para que los estudian-

tes progresen en su aprendizaje. Y en tal sentido, no puede obviarse el rol de los profesores como miembros de un contexto. De su formación depende el éxito de las modificaciones y, por ende, la preparación de las personas. Es así que urge la planeación y coordinación de proyectos y propuestas que se enfoquen a su preparación. Para ello es necesario recurrir nuevamente a la literatura, en los postulados teóricos al respecto se encuentra la base, que luego incide en el desarrollo e implementación de modos de actuación, teniendo en cuenta el contexto.

Considerando este ámbito y partiendo de una revisión bibliográfica, se entiende que un cambio en la educación conlleva a una transformación en la superación de los docentes. Bajo esta máxima, el artículo pretende: determinar los elementos que han de considerarse en la formación del profesorado universitario, identificar el perfil del docente de Educación Superior y su relación con las políticas curriculares de la institución donde se inserta y analizar las propuestas de modelos de formación en consecuencia con su aplicabilidad.

El cumplimiento de estos objetivos ayudará en la comprensión del enfoque sociológico de la formación del profesorado y en la determinación de que la elección de un modelo no puede ser esquemática. Se debe partir del reconocimiento de las necesidades formativas del docente y de las particularidades del contexto donde se desenvuelve. Luego de la consideración de esa realidad, se puede optar por una o varias propuestas, siempre y cuando el interés máximo radique en materializar la transformación en relación a la formación de los docentes universitarios, considerando su perfil, es decir, las competencias y capacidades.

Respondiendo a estos objetivos, se expone una revisión teórica exhaustiva sobre la formación del profesorado universitario en tiempos de cambio y de nuevas exigencias educativas, en consonancia con el desarrollo actual de la sociedad.

Conceptualizaciones, perfiles y modelos de formación del profesorado

Formación del profesorado

El análisis bibliográfico propicia conocer que “la formación del profesorado es la educación de las personas que serán docentes” (Woodring, 2010, p. 1). Su devenir no está exento de limitaciones y progresos que responden a las situaciones contextuales y al currículo diseñado por los sistemas educativos de cada país y por las instituciones donde se desempeñan.



Este proceso responde a una actualización constante, porque las prácticas de siglos pasados no pueden seguir generalizándose en el contexto educativo actual, pues esto conlleva a una descontextualización de la enseñanza. A criterio de Morales (2015), de ocurrir así se limita el impacto del proceso educativo al seguirse promoviendo la dinámica de memorizar y reproducir, lo cual no está acorde con las exigencias actuales, ni con la evolución de los postulados teóricos sobre el aprendizaje.

Frente a este contexto, se hace necesario activar los procesos de innovación que permitan introducir los cambios oportunos para adaptar la educación a la nueva sociedad de la era digital, ya que se están modificando los procesos de transmisión y gestión del conocimiento. Por tanto, se requiere de la formación en nuevas competencias no abordadas en el aprendizaje tradicional (Stes & Van Petegem, 2015).

Sin embargo, esa innovación suele fracasar cuando el profesor no se encuentra preparado para asumir y desarrollar procesos de tal magnitud. Aunque se trata de un reto actual, el interés de analizar el devenir de la formación del profesorado conlleva al análisis de las teorías que en los últimos años se han centrado en tales procesos y entre las que resaltan aquellas enfocadas hacia las perspectivas históricas de la formación.

Por ejemplo, en el último cuarto del siglo XIX, Zeichner (2011) introdujo el concepto de paradigmas para referirse a la formación del profesorado y las tendencias que se asumen en relación a determinadas creencias y valores; distinguiendo cuatro perspectivas esenciales.

Cuadro 1
Perspectivas históricas de la formación de profesorado

Perspectivas de la formación del profesorado	Fundamentos
Conductista	Se enfoca a la formación de competencias en los docentes para que luego se transmitan en el aula modos de actuación y los estudiantes decidan qué hacer ante situaciones reales.
Personalista o humanista	Se concibe a la enseñanza como un proceso de relación interpersonal y por tanto un oportuno perfil el profesor incidirá positivamente en el desarrollo personal de los estudiantes.
Tradicional-artesanal	El profesor transmite contenidos culturales y el alumno asume un comportamiento similar al de su profesor, pues se plantea que lo que ocurre es un proceso de imitación.
Crítico-reflexivo	Promueve la indagación e investigación donde los docentes buscan las causas y deciden los procedimientos.

Fuente: (Zeichner, 2011)

Elaboración propia a partir de (Zeichner, 2011)

Cada una de estas perspectivas resulta de los enfoques que históricamente se han centrado en la formación del profesorado. Con lo cual se evidencia que el modelo o las estrategias a seleccionar dependerán del contexto; ya que la preparación implica una orientación ideológica que responde al sistema educativo y a la institución donde se inicia o desarrolla el proceso de superación (Hammond & Bransford, 2005). Por tanto, no existe un proceso relacionado con la educación que quede exento de cuestiones vinculadas a los valores preestablecidos en las sociedades (Castillo, 2012).

El reconocimiento a su papel conllevará a comprender que existen varios estilos de aprendizaje y en consecuencia con ello debe sustentarse la diversidad de las modalidades formativas (Avagliano & Vega, 2013). Desde la teoría de Kolb (2012) se entiende cómo las personas construyen sus conocimientos en base a experiencias que se transforman durante un proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, un modelo enfocado a la formación del profesorado universitario no debe descuidar la incidencia de esas experiencias en la construcción del conocimiento y en la formación de competencias.

Darling (2012) recomienda que se desarrolle una formación basada en la investigación-acción donde se busca la obtención de aprendizajes significativos. Según Schön (2011), la función de esta estrategia radica en concebir al profesorado no como un receptor y reproductor de conocimientos, sino como un profesional capaz de evaluar las condiciones y tomar decisiones al respecto.

La promoción de la indagación científica y creadora en el escenario educativo, específicamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, constituye una necesidad de la formación inicial y continua. La investigación-acción como propuesta de la perspectiva crítica-reflexiva, fomenta tal práctica asegurando que con la investigación se facilita la mejora de la educación y la relación entre conocimientos teóricos y prácticos.

Los autores Hargreaves & Fullan (2012) defienden el vínculo entre formación e innovación, manifestando la incidencia de dos fases. En la primera etapa ocurre la implementación de innovaciones y para ello se requiere que el profesorado incorpore cómo realizar cosas nuevas. Mientras que en el otro momento se identifica qué se necesita del centro o de los agentes externos para promover la transformación.

De lo anterior se concluye que la formación implica innovación donde no se puede olvidar el contexto, ni se puede concebir a los profesores como entes desconectados de un escenario social que obligatoriamente incide en las formas de desarrollar la práctica pedagógica y su des-



envolvimiento. La promoción de la indagación científica y creadora en el escenario educativo contextualizada en la sociedad circundante, constituye una necesidad que debe ser promovida desde la formación inicial.

Figura 1
Etapas de la formación del profesorado



146



Fuente: (Hammond & Bransford, 2005)

Elaboración propia a partir de (Hammond & Bransford, 2005)

Para Hargreaves & Fullan (2012), desde la formación inicial los profesores deben recibir una enseñanza que vincule la innovación donde se conciba a los profesores como entes conectados en un escenario social que obligatoriamente incide en las formas de desarrollar la práctica pedagógica y su desenvolvimiento. Como ya se ha planteado la formación no puede centrarse solo en reproducción, también se necesita de investigación. Además, el profesor universitario, por la cierta autonomía que lo distingue, no debe dejar las responsabilidades en manos de quienes coordinan o diseñan las estrategias. Entre sus necesidades, la realidad socioeconómica e interés personal debe configurarse su proceso formativo.

Para Delors (2013) durante la formación del profesorado se debe apostar entonces por un cambio de postura, lo cual ayudaría a su viabilidad y a la gestión de las siguientes transformaciones:

- De la enseñanza direccional a la enseñanza participativa y formadora

- Percepción sobre el papel del docente y su flexibilidad ante el nuevo escenario educativo
- Nuevos contenidos enfocados a una formación por competencias
- Proceso centrado en el alumno
- Uso de nuevos medios y materiales didácticos
- Nueva estructura y estrategia para la evaluación centrada en competencias
- Promoción de un aprendizaje colaborativo entre profesores

Por ello, se reconoce que la formación del profesorado es un proceso complejo y por tanto, no solo se debe enfocar a la formación inicial, sino a la continua, es decir, a esa preparación que tiene que proseguir una vez que los docentes egresan de las instituciones educativas. La característica esencial de este proceso formativo es la satisfacción de las necesidades de aprendizajes personales, sociales e institucionales a partir de la estructuración de programas formales en diferentes modalidades, los cuales están dirigidos a la formación pedagógica de los profesores y, por consiguiente, a incrementar la calidad de la formación del estudiante.

Se concuerda con Camargo (2011) al referir que con los nuevos tiempos, con la influencia de las nuevas tecnologías y la extensión cada vez mayor del paradigma constructivista, se ha impulsado la redefinición de nuevos objetivos en relación a la formación del profesorado, la cual no pierde el necesario y equilibrado vínculo entre la superación científica y profesional con el contexto.

Esa complementación debe ser continua e incluir el enfoque de formación de calidad desde la formación inicial y todas las etapas de ejercicio profesional donde debe desarrollarse una superación permanente. Al respecto, Hargreaves & Fullan (2012) plantean que:

La formación permanente del profesorado está relacionado con la enseñanza, pero no puede centrarse únicamente en las características de este proceso. La enseñanza ocurre en todo momento, sin embargo, ser docente implica más que transmitir conocimientos. Existen otras preocupaciones conceptuales más amplias que contribuyen a configurar al profesor: ser profesor supone tratar con otras personas (profesores) que trabajan en organizaciones (escuelas) con otras personas (alumnos) para conseguir que estas personas aprendan algo en consonancia con la sociedad (se eduquen) (p. 41).

Solo así podrá desarrollar capacidades y competencias a tono con las exigencias de la educación y los alumnos de estos tiempos. Pero, ¿cómo se logra?, ¿qué se referencia en la literatura sobre el tema?



Perfil del profesorado

Los criterios teóricos son múltiples; pero similar a la formación del profesorado, se encuentra un punto común al referenciar que el perfil está relacionado con las destrezas y la disposición del docente, así como por el contexto y las políticas institucionales del centro donde trabaja.

Según Bozu (2010) es un término con implicaciones teóricas y prácticas que además está mediado por las habilidades que posea el profesor. El perfil no responde únicamente a la especialización en una materia. El docente “debe ser capaz de identificar y solucionar una serie de cuestiones cognitivas, actitudinales, valorativas y de destrezas” (Castillo, 2012, p. 52).

Caballero & Bolívar (2015) plantean que para conocer el perfil del profesorado del siglo XXI, el análisis no puede enfocarse solo en los docentes. Es esencial considerar las particularidades de los estudiantes y las demandas que la sociedad hace a los sistemas educativos. El cambio de valores y conductas es lo que impulsa a concebir esta mirada de transformación, de lo contrario se promovería un perfil descontextualizado.

A criterio de Hargreaves & Fullan (2012) el perfil debe propiciar que:

- El docente acompañe y guíe al estudiante durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El docente estimule el desarrollo integral, sin que en ello interfiran mediocridades personales y humanas.
- El docente sea capaz de diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizajes significativos y relevantes.
- El estudiante se adapte a la cultura vigente, sin reproducir estereotipos. Este reto debe enfocarse hacia una preparación para el futuro.

Para cumplir con esas exigencias, se ha de desarrollar un perfil actualizado y coherente con la función docente en una institución. Por ejemplo, Álvarez (2011) centrada en el contexto universitario señala que el diseño o desarrollo de perfiles está muy relacionado con el conocimiento amplio en lo disciplinar y pedagógico.

A pesar de esta recomendación, se considera que lo planteado en la teoría debe complementarse con la reflexión activa del profesorado sobre el tema. El perfil depende de una serie de factores, entre los que destaca la percepción del docente sobre los requisitos de su labor. Por ello, en cualquier propuesta formativa a favor de una transformación del perfil no puede obviarse la individualidad, la especialización y la experiencia del profesorado.

Cuadro 2
Conocimientos del perfil docente

Conocimiento pedagógico	Conocimiento disciplinario
Conocer y comprender las diversas formas en que un estudiante aprende, y los sistemas de evaluación adecuados para responder a los nuevos retos	Dominio de los contenidos de las respectivas áreas del conocimiento, y también la competencia demostrada en lo que concierne a su papel de creador y constructor del saber

Fuente: (Álvarez, 2011)

Elaboración propia a partir de (Álvarez, 2011)

En la formación del perfil intervienen cuestiones personales, sociales e institucionales. No obstante, fundamentalmente resulta de la disposición que presenten los docentes por crecer individualmente y estimular el desarrollo de la comunidad educativa, a partir de la consolidación de dos conceptos: capacidad y competencia.



Capacidad

Un profesor universitario debe presentar conocimientos, procedimientos, actitudes y valores para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Por ello, en su formación han de potenciarse las siguientes capacidades:

Cuadro 3
Capacidades que debe desarrollar un profesor universitario

Capacidades	Fundamentos
Comunicativas	Adquisición de destrezas lingüísticas o no verbales para intercambiar y socializar experiencias que inciden en la motivación de los estudiantes.
Sociales	Interacción con los miembros de la comunidad educativa. Promueve el trabajo en equipo y el liderazgo, lo cual incide directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Metacognitivas	Estimula a que el docente evalúe su desempeño constantemente, lo cual favorece la promoción de transformaciones ante situaciones problemáticas.
Tecnológicas	Destrezas para emplear las nuevas tecnologías como soporte indispensable del desarrollo profesional.

Fuente: (Hargreaves & Fullan, 2012)

Elaboración propia a partir de (Hargreaves & Fullan, 2012)

Desde otra perspectiva, Parra (2014) plantea que las capacidades están relacionadas con aspectos cognitivos, biológicos, corporales, emocionales, éticos y políticos. Su construcción ocurre en el contexto del desarrollo humano que sucede durante la formación profesoral. Relacionadas con el tema del actual estudio, este autor reconoce las siguientes:

- Control sobre el entorno personal: hace referencia al autoconcepto que se presente sobre el rol que se desempeña en el contexto educativo. Por tanto, cuanto se tiene este control se es capaz de participar, emitir criterios y tomar decisiones.
- Razón práctica: supone el respeto a la diversidad y el asumir la labor de forma activa y crítica.
- Afiliación: refiere al vínculo con otras personas en una adecuada condición de desarrollo personal.
- Emociones: estimula vínculos afectivos con los semejantes, no importa la posición que ocupen en la estructura organizativa de la institución.
- Imaginación y pensamiento: esto posibilitará que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se limite a la alfabetización y a la formación en asignaturas básicas. Además, propicia que el docente no se centre en la promoción de la memorización y que se contextualice toda la dinámica creativa. Se trata de asumir la educación desde la innovación y la creatividad.

Si durante el proceso de formación permanente se desarrolla cada una de estas habilidades, entonces, el profesor podrá apoyar con su práctica la educación que se persigue y que otorga a los estudiantes protagonismo en la construcción de sus conocimientos. Es por ello que el desarrollo de las capacidades docentes no puede circunscribirse solamente a un esquema administrativo que se plantee una determinada institución. Si bien los intereses del centro influyen, la consolidación dependerá de la disposición del docente, de la respuesta que en el esquema se le ofrezca a sus oportunidades y del vínculo que establezca con la sociedad circundante.

Al respecto, Parra (2014) refiere que:

La pregunta por las capacidades docentes hace referencia a la manera sobre cómo el hacer emana de una preocupación por el ser humano que incluye no solo una dimensión práctica profesional, sino una dimensión emocional y contextual-social, en un marco de justicia y bienestar social (p. 63).

Luego de la exposición de los postulados anteriores se reconoce la relevancia de las capacidades docentes, ya que estas permitirán que:

- El docente desarrolle un proceso formativo enfocado hacia la práctica.
- Ocurra un desempeño docente que reconozca la importancia del trabajo en equipo y de las relaciones humanas, ya sea con sus compañeros o con sus alumnos.
- Suceda una labor que promueva el desarrollo institucional y se proyecte hacia la comunidad.

Una visión restringida del desarrollo profesional docente como capacitación para el desarrollo de competencias laborales ligadas al “hacer” bloquea la posibilidad de que se desarrollen capacidades docentes mucho más ligadas a su capital intelectual y humano. Así mismo, las capacidades docentes, ligadas al “ser” y al “hacer”, podrían tener mayores efectos sobre la formación del estudiante y el desarrollo escolar.

Debido a ello, el modelo a proponer debe enfocarse en la conformación o consolidación de un perfil profesional promoviendo las capacidades, las destrezas y las habilidades que permiten su puesta en práctica.



Competencias

Las competencias se adquieren según transcurre la labor profesional. En el caso que ocupa depende de su participación activa en un proceso de formación continua y en las estrategias que busquen la consolidación de las capacidades del docente. Según Fernández (2011) es “la capacidad general o potencialidad adquirida por una persona, que le permite seguir aprendiendo y utilizar esa base aprendida para encarar situaciones y resolver problemas reales, así como desarrollar proyectos personales, cívicos y profesionales” (p. 5). Moreno (2013) partiendo de la distinción entre competencias y habilidades señala que un profesor debe desarrollar el interés de imbricarse en procesos para profundizar no lo que se sabe, sino lo que se desea saber.

En tal sentido, puede plantearse que el desarrollo de competencias se alcanza cuando se participa en un proceso formativo donde el individuo es el protagonista en la construcción del conocimiento. Tanto es así, que Torres (2014) plantea que las competencias de los docentes no están en correspondencia con su calificación, más bien se orientan hacia el saber hacer en correspondencia con el comportamiento social y la respuesta ante determinadas problemáticas. Otros autores como Barrio (2010) señalan que se trata de la disposición para trabajar en equipo, la capacidad de creatividad y la disposición a asumir riesgos.

Entonces, las competencias no solo se adquieren en el escenario educativo, también en el intercambio con el entorno social. Esa interrelación de factores es incidente porque las competencias son “los valores, las creencias, los conocimientos, las capacidades y las actitudes, que tanto de forma individual como en colaboración con otros docentes, tiene el profesorado sobre aspectos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje” (Bozu, 2010, p. 23).

Tomando en consideración cada uno de estos criterios, puede plantearse que durante la formación del profesorado universitario se deben desarrollar las siguientes competencias las cuales no solo responden a las exigencias del ámbito académico.

Cuadro 3
Tipos de competencias a desarrollar

Tipos	Finalidades
Competencia pedagógico-didáctica	Propicia que los docentes faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje desde un enfoque cada vez más personal y no mecanicista. Para ello ha de saber planificar, motivar, conducir y usar las bondades de las nuevas tecnologías a favor del proceso de enseñanza aprendizaje.
Competencia institucional	Permitirá que se relacionen las directrices del currículo con el interés personal de hacer del proceso de enseñanza un momento más dinámico. Así se estarían conjugando las políticas institucionales con la verdadera situación académica de los miembros del aula.
Competencia Productiva	Conocer cómo funciona el mundo que les rodea y hacia dónde se dirige la sociedad para formar y orientar a sus alumnos en consonancia con este contexto.
Competencia interactiva	Incrementar las relaciones desde la comprensión y el respeto por los sentimientos de los otros, de su cultura, modo de vida y entorno familiar.
Competencia especificadora	Más allá de un título en una determinada materia o nivel de enseñanza, el docente debe tener la habilidad de relacionar ese conocimiento con otros de gran importancia para la formación de los alumnos.

Fuente: (Bozu, 2010)

Elaboración propia a partir de (Bozu, 2010)

Otros autores como Galvis (2010) resumen los tipos de competencias en intelectuales, sociales e interpersonales. No obstante, más allá de

clasificaciones se considera que es oportuno desarrollarlas y entenderlas según la siguiente conceptualización:

Un docente será competente cuando posea y practique una posición democrática y social, convicción de libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas y grupos humanos, con principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores. Además, debe presentar una consistente formación pedagógica y académica, autonomía personal y profesional (Berbaum, 2010, p. 15).

Se recomienda que en su formación también hayan de considerarse cuestiones culturales, conocimiento del escenario que le rodea social y educativamente, pues solo así podrá asumir de forma oportuna, coherente los retos que se presentes en la Educación Superior. Desde esta perspectiva, la preparación del profesorado debe apoyar la formación de un alto perfil para materializar las transformaciones requeridas en la enseñanza. Para ello, es necesario que se asuma un modelo o diseño formativo oportuno y de calidad.

153



Modelos

Las instituciones educativas presentan un nivel de desarrollo determinado y una estructura pedagógica y académica en correspondencia con su funcionalidad. En la planeación de su currículo influyen además las experiencias, las inquietudes y los compromisos con el entorno circundante. Debido a ello la propuesta de un modelo de formación permanente del profesorado no puede surgir de una cuestión esquemática de transformar capacidades y competencias sin realmente determinar cuál es el perfil profesional aspirado tanto por el centro, como por la sociedad en consonancia con el desarrollo de tecnologías y procesos (Barrio, 2010).

No obstante, se asume que antes de conocer el perfil profesional se ha de considerar qué es modelo y formación. Al respecto se concuerda con Morales (2015) al referir que la formación es un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función. En tanto, Barrio (2010) señala que el modelo de formación es una pauta o un plan que se emplea para dirigir los programas de estudio. Se trata de un diseño para promover el aprendizaje, que vincula un conjunto de orientaciones, estrategias y actividades.

Para Tapia & Medrano (2016), los modelos históricamente se han sustentado en dos vertientes o concepciones, las cuales son modelos teóricos y modelos crítico-reflexivos. El primero ha tenido como finalidad la formación de docentes integrales, mientras que el segundo se centra

en la promoción de la renovación curricular, donde el profesor no solo imparte clases, sino también investiga.

Es por ello que a criterio de Castillo (2012), la propuesta a desarrollar no puede ser el resultado de especulaciones teóricas sobre determinado tema. Un estudio al respecto implica la exposición y entendimiento de los principales modelos de formación permanente que existen; teniendo en cuenta sus principales características conceptuales y cuestiones operativas.

El interés por el perfeccionamiento del docente debe corresponderse con un modelo educativo que contribuya al crecimiento profesional de los profesores, pero que otorgue participación docente en su desarrollo, generalización y eficiencia. Desde tal perspectiva se recomienda que la fundamentación teórica se base en el enfoque histórico cultural de Vygotsky (2010). Este autor entiende y asume que el aprendizaje es un proceso social relacionado con el desarrollo de cada individuo debido a las relaciones existentes entre personalidad y actividad, aprendizaje y desarrollo, así como entre el ser social y el ser individual.

También se ha de seguir el criterio de Avagliano & Vega (2013) sobre cómo cualquier sugerencia o propuesta de actuación modélica para la formación del profesorado debe responder primeramente a una visión innovadora en relación a la enseñanza y al perfil de los docentes, así como a la determinación de actividades concretas para trabajar con los profesores.

Cada una de esas acciones puede enfocarse desde la propuesta realizada por Portilla (2012) sobre las perspectivas básicas de los modelos de formación docente, las cuales relacionadas con la enseñanza se presentan a continuación:

- Perspectiva académica: dirige su atención hacia la transmisión de los conocimientos y hacia la socialización de elementos culturales conocidos por el docente y por tanto su formación debe enfocarse hacia ese fin.
- Perspectiva técnica: otorga al proceso de enseñanza aprendizaje una nueva dinámica potenciando el estudio de la práctica docente, pero proponiendo modos de actuación que solo consideren cuestiones técnicas que el docente debe asumir.
- Perspectiva práctica: representa una superación de la anterior y en base a la crítica propone entender a la enseñanza como un proceso dinámico que exige al profesorado no regirse por recetas.
- Perspectiva de reflexión: en la práctica para la reconstrucción social se entiende a la enseñanza como una actividad crítica regida por valores y cuestiones éticas.

El alcance de un modelo de formación también será posible entendiendo los modelos de formación analizados por Montero (2012), los cuales son: el crítico-reflexivo y el teórico. Este último busca formar docentes para que posean las capacidades de dar solución a los problemas que se presenten; mientras que con la crítica y la reflexión se logra la materialización de una reforma curricular.

Por tal motivo actualmente los sistemas de formación del profesorado se enfocan y defienden este modelo con el interés de contribuir al desarrollo de docentes competentes y con gran capacidad de análisis, creatividad y poder de resolución. Para Vélaz (2010) este modelo es muy popular pues enfatiza en “la relevancia que posee un proceso de formación concientizadora, intelectual y analítico” (p. 23).

No obstante, existen otras clasificaciones y propuestas más amplias, las cuales se presentan a continuación y se sustentan en la educación permanente como un proceso enfocado a la mejora de actuaciones, conocimientos, valores, estrategias y actitudes de los miembros del claustro de una institución educativa, para así contribuir a la calidad de la enseñanza y al crecimiento académico y profesional de los estudiantes. Siguiendo el estudio elaborado por Sparks & Loucks (2005) en lo referente a la formación permanente, se pueden identificar modelos que fungen como punto de apoyo para elaborar otros. En cada uno de ellos se determinan propuestas, actividades y estrategias a considerar, sin caer en el mecanicismo o en la copia de teoría y sin realizar una contextualización previa.

Los modelos que se determinan a partir del estudio de Sparks & Loucks (2005) poseen parámetros en común, pero se diferencian en relación a las concepciones que plantean sobre la enseñanza. Debido a ello, se hace necesario evaluarlos desde una perspectiva crítica, donde se analice cómo la ejecución de cada uno incidirá en la dinámica del aula, cuál es su relevancia y qué elementos demuestran que propiciará un cambio en el perfil y las competencias del profesorado.

Los modelos de formación presentados se han de ajustar a la práctica, es decir, su elección no puede ser esquemática, ni descontextualizada. Se debe partir del reconocimiento de las necesidades formativas del docente y de las particularidades de la sociedad donde se inserta. Luego de la consideración de esa realidad, los investigadores, profesionales o instituciones pueden optar por una o varias propuestas, siempre y cuando el interés máximo radique en materializar la transformación en relación a la formación de los docentes universitarios, sin olvidar en enfoque sociológico que presenta.



Cuadro 5
Modelos para la formación del profesorado

Modelo	Fundamentación	Fortalezas	Debilidades
Formación orientada individualmente	Parte de una observación de sentido común. Los docentes aprenden por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria y las propias experiencias personales.	Reconoce la independencia del docente para definir las actividades que inciden positivamente en su formación.	La ausencia de un "programa organizado" crea riesgos de que no se asuma una formación coherente y oportuna.
Observación-evaluación	Responde a la necesidad docente de conocer cómo es su actuación frente a un aula, cuáles son deficiencias y oportunidades.	Busca reforzar la autoevaluación crítica de los docentes.	Si la formación permanente no se ha desarrollado a nivel individual, no se comprende el valor de la crítica. Las observaciones de terceros pueden causar asperezas al concebirse como un cuestionamiento sin fundamentos.
Desarrollo y mejora de la enseñanza	Se centra en la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz ante la exigencia de conocer o resolver problemas específicos.	Se fomentan estrategias para desarrollar la enseñanza.	Se orienta hacia decisores, sin considerar que una transformación en el escenario educativo debe surgir de abajo hacia arriba, es decir desde los profesores.
De entrenamiento	La estructura administrativa reconoce una problemática, establecen un plan de acción y orientan su implementación.	Con la base del entrenamiento los docentes pueden modificar su actuación y aprender a reproducir conductas que con anterioridad no mostraban.	Otorga demasiada preponderancia a la administración en la delimitación de estrategias de entrenamiento.
Indagativo o de investigación	Concibe a los docentes como investigadores.	No requiere del cumplimiento de órdenes administrativas y se favorece el desarrollo de capacidades y competencias.	No vincula a la investigación con otras opciones de superación.

Fuente: (Sparks & Loucks, 2005)

Elaboración propia a partir de (Sparks & Loucks, 2005)

Conclusiones

- La formación del profesorado universitario debe basarse en la investigación-acción, con la cual se busca la obtención de aprendizajes significativos y se concibe al docente como un profesional capaz de evaluar las condiciones y tomar decisiones al respecto; por lo que la promoción de la indagación científica y creadora en el escenario educativo, específicamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, constituye una necesidad que debe ser promovida desde la formación inicial y continúa del profesorado.
- El perfil del docente de Educación Superior está relacionado con sus destrezas, el contexto y con las políticas curriculares de la institución donde labora; pero también depende de la disposición que presenten por crecer individualmente y estimular el desarrollo de la comunidad educativa, a partir de la consolidación de sus capacidades y competencias.
- Las instituciones educativas presentan un nivel de desarrollo determinado y una estructura pedagógica y académica en correspondencia con su funcionalidad. En la planeación de su currículo influye además la experiencia, inquietudes y compromisos con el entorno circundante. Debido a ello la propuesta de un modelo de formación del profesorado no puede surgir de una cuestión esquemática de transformar capacidades y competencias sin realmente determinar cuál es el perfil profesional aspirado tanto por el centro, como por la sociedad, en consonancia con el desarrollo de tecnologías y procesos.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Margarita
2011 Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 99-107.
- AVAGLIANO, Alessandro, & VEGA, Sylvana
2013 Mejora del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. *Formación Universitaria*, 6(4), 3-12.
- BARRIO, José
2010 El modelo de formación permanente del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 673 - 700.
- BERBAUM, Jean
2010 *Étude systématique des actions de formation. Introduction à une méthodologie de recherche*. París: PUS.

- BOZU, Zoia
 2010 *El perfil de las competencias profesionales del profesorado*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CABALLERO, Katia, & BOLÍVAR, Antonio
 2015 El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- CAMARGO, Abello
 2011 Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 11(1), 79-112.
- CASTILLO, Emilia
 2012 Enfoques y modelos de la formación de profesorado en la Sociedad del Conocimiento. *Red de Investigación Educativa en Sonora*, 4(11), 48-61.
- DARLING, Linda
 2012 *How teachers learn and develop*. San Francisco: Jossey Bass.
- DARLING-HAMMOND, Linda, & BRANSFORD, Jhon
 2005 *Preparing teachers for a changing world*. Jossey Bass: S. Francisco.
- DELORS, Jacques
 2013 *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
- FERNÁNDEZ, Ricardo
 2011 Competencias profesionales del docente. *Perfil del Profesorado*, 5(4), 4-7.
- GALVIS, Rosa
 2010 De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, (16), 48-57.
- HARGREAVES, Andy, & FULLAN, Michael
 2012 El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Innovación y práctica*, 34-44.
- KOLB, David
 2012 *Aprendizaje experiencial*, 4 ed. Buenos Aires: Paidós.
- PARRA, Jaime
 2014 *El desarrollo de las capacidades docentes*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- SCHÖN, Donald
 2011 *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SPARKS, Dennis, & LOUCKS, Susan
 2005 *Models of Staff Development*. New York: MacMillan.
- TAPIA, Medardo, & MEDRANO, Verónica
 2016 *Modelos de formación continua de maestros*. México: INEE.
- TORRES, Alma
 2014 Las competencias profesionales de los docentes: un desafío de la Educación Superior. *Innovación Educativa*, 14(66)129-146.
- VÉLAZ, Consuelo
 2010 *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- VYGOTSKY, Lev
 2010 *Educational Psychology*. México DF: Díaz de Santos.
- WOODRING, Paul
 2010 The development of teacher education. *Education*, 1(23), 1-24.

ZEICHNER, Kenneth

2011 El maestro como profesional reflexivo. *Education*, (220),12-23.

Fecha de recepción del documento: 25 de abril de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de mayo de 2017

Fecha de aceptación del documento: 15 de junio de 2017

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2017



Contribuciones especiales / *Special contributions*

Reflexiones sobre el carácter social de la educación

*Think about the social character
of the education*

ACTUALIDAD DEL PENSAMIENTO POLÍTICO-SOCIAL- EDUCATIVO DE ROUSSEAU

Current political-social-educational thinking of Rousseau

EDWIN PRIETO VERGARA*

Universidad Católica de Oriente

edwin.prieto2051@uco.net.co

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9761-062x>

ELVIA PATRICIA ARANGO ZULETA**

Universidad Católica de Oriente/ Colombia

earango@uco.edu.co

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5930-0898>

Resumen

El texto *Actualidad del pensamiento político-social-educativo de Juan Jacobo Rousseau*, es un artículo de reflexión, fundamentado en la lectura de *Du Contract Social* o en castellano *El Contrato Social*, autoría del pensador suizo Jean-Jacobo Rousseau; los autores se propusieron “polemizar las posibilidades de alcanzar sus ideales en el contexto actual y al mismo tiempo reconocer la vigencia de varias ideas suyas en lo atinente a la formación ciudadana en Colombia”. Se procedió al rastreo de trabajos que indagaran el mismo tema o fueran afines y fue elegida como versión de cabecera la traducción de elaleph.com, 1999. La insigne obra escrita en 1762, fue elegida por recoger de manera explícita el pensamiento político y social del autor. Los autores hicieron un acercamiento biográfico al pensador como mecanismo para compenetrarse con la lectura de la obra, tener herramientas para la discusión, exponer los intereses en abordar este tema y su difusión, argumentar y contextualizar en una época y país diferentes. Si bien queda mucho por ahondar en el tema, se llegó a unas conclusiones entre las que cabe mencionar: La reflexión de conceptos asociados a formación política, la voluntad general y el soberano, en vínculo con situaciones de la sociedad y de la educación del contexto colombiano; la identificación de la importancia de los principios de la política y la virtud en la formación de los dirigentes y la voluntad general como reflejo de la constitución social e individual, entre otras.

Palabras clave

Actualización, educación, formación ciudadana, política, soberano.

Forma sugerida de citar: Prieto Vergara, Edwin & Arango Zuleta, Elvia Patricia (2017). Actualidad del pensamiento político-social-educativo de Rousseau. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), pp. 165-193

* Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Docente de Filosofía en el Colegio La Presentación de Rionegro Antioquia.

** Doctorado en Filosofía (C). Magister en Educación y Desarrollo Humano. Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente.

Abstract

The text Rousseau's present of the political-social-educational thought of, is an article of reflection, based on the reading of *Du Contract Social* or in Castilian *The Social Contract*, authored by the Swiss thinker Jean-Jacob Rousseau; the authors set out to discuss the possibilities of achieving their ideals in the current context and at the same time to recognize the validity of several ideas of their own in terms of citizen training in Colombia. We proceeded to the tracing of works that inquired the same subject or were related and was chosen like version of header the translation of elaleph.com, 1999. The great work written in 1762 was chosen for explicitly collecting the author's political and social thought. The authors made a biographical approach to the thinker as a mechanism to get closer to the reading of the work, to have tools for discussion, to expose the interests in addressing this issue and its diffusion, to argue and to contextualize in a different time and country. Although there is much to deepen into the subject, we reached some conclusions among which we can mention: The reflection of concepts associated with political formation, the general will and sovereign, in connection with situations of society and education in the Colombian context; the identification of the importance of the principles of politics and virtue in the formation of leaders and the general will as a reflection of the social and individual constitution, among others.

Keywords

Upgrade, education, citizenship, politics, sovereign.

166



Introducción

En esta época priman los afanes con que se toma cada día para responder a compromisos y obligaciones laborales, económicas y sociales marcadas por la competitividad. Así se aprecia en los sectores productores de bienes y servicios que retan a alcanzar indicadores y resultados económicos cada vez más altos; en el insaciable anhelo de obtener placer y estatus aunque las deudas económicas resten tranquilidad, en las continuas e imprecisas emergencias y configuraciones de grupos en los que priman búsquedas individuales. Se es parte de un período histórico en el que las interconexiones comunicativas al igual que los discursos sobre pluri-multiculturalidad, equidad e inclusión de diversidades ecosistémicas y humanas, entre otros, se toman como referencia acerca del acceso y la participación en los destinos de una comunidad y de un país, sin embargo, se dejan de lado los momentos para pensarse y pensar cuanto se hace, para cuestionar los criterios –si los hay y si se conocen– determinantes de las maneras de involucrarse o de ser involucrados en diferentes grupos y en los destinos de un pueblo. Se omiten momentos para interrogarse si se vive o se sobrevive, qué hace que sea una cosa o la otra y las condiciones en que sucede.

Ese es un panorama que invita a que desde los diferentes sectores de la sociedad cada persona deje de pasar por alto acontecimientos cotidianos tocantes a la vida comunitaria e individual; convoca a entender

que al ser ciudadano se es corresponsable de la formación y el ejercicio de la ciudadanía de otros. Se precisa decidir colectivamente la transformación del estado social que niega al otro por medio de la autonegación cuando la abstinencia de opinión y de acción es tomada como alternativa ante situaciones que comprometen los destinos de todos. Somos parte de una colectividad en la que la decisión particular es necesaria, es esta una actitud a cultivar en todo espacio y momento, especialmente, en los escenarios definidos para la educación, desde los que se endosa a la escuela la responsabilidad de una formación ciudadana, la cual podría sustentarse en la soberanía, la participación voluntaria, la igualdad, la equidad y la justicia, entre otros rasgos.

Reconocerse partícipe y corresponsable de las dinámicas de la sociedad por medio de la educación es al mismo tiempo un llamado a percatarse de la responsabilidad personal y política asumida cuando se elige ser docente. Con la afirmación anterior se busca destacar que: Al ser parte de una sociedad, independiente del rol, la formación disciplinar que se posea o la carencia de la misma, cada uno constituye su ser individual y social al tiempo que influye en los entornos, los otros, los objetos y las cosas, y viceversa; la sociedad no es objeto que pertenezca a alguien o a unos cuantos, es concurrencia de sujetos que con multiplicidad de intereses y maneras de organizarse da cabida a tensiones que exigen tomar postura, puesto que se es creador y resultado de las diferentes dinámicas; la concurrencia y declaración de intereses de las personas no garantiza correspondencia entre la postura asumida y sus efectos, sin embargo, trabajar por lograr la mayor similitud posible entre lo que se concibe y se materializa es una vía para las transformaciones personales con potenciales efectos en otros, y, al reconocer la educación a partir de las interacciones humanas en múltiples escenarios –familia, establecimientos de educación, empresas, organizaciones sociales, políticas, etc.–, se admite su institucionalidad, se identifica el carácter de otras instituciones y su papel en la sociedad.

Considerar lo anterior fue un motor para llegar a este artículo de reflexión, para el cual se realizó una pesquisa de trabajos que aproximaran a la noción de *política* y en los que se hubiera indagado la filosofía política de Jean-Jacobo Rousseau. Se hallaron textos que al vincular filosofía con sociedad, sus mecanismos de administración y educación, alentaron la reflexión y la escritura.

La traducción y adaptación al castellano es tomada de María José Villaverde (1988), por lo tanto, pocas veces será referido el año en el cuerpo del trabajo; sin embargo, se toman fragmentos de la traducción de la

voz del pensador ginebrino más de dos centurias y media después, con el objetivo de “polemizar posibilidades de alcanzar sus ideales en el contexto actual” y al mismo tiempo “reconocer la vigencia de varias ideas suyas en lo atinente a la formación ciudadana en Colombia”. Ahora bien, ¿cuál fue la metodología implementada?

Metodológicamente los autores del artículo establecieron los siguientes acuerdos: elegir escenarios escolares en el rol de docentes para problematizar asuntos relacionados con la formación ciudadana y el aula como soberano. Leer individualmente el *Contrato social* para compartir reflexiones, discutir y relacionar el contexto de la obra con otros ámbitos sociales conocidos o próximos al igual que indagar significados teóricos sobre política. El subrayado para destacar afirmaciones dentro del libro y el comentario al margen para hacer conexiones y plantear algunas intertextualidades fueron la pauta para conversar, discutir, analizar, argüir y arriesgarnos con unas líneas que son en última instancia la conjugación de intereses personales diferentes pero no excluyentes.

Reflexionar y escribir acerca de lo planteado por el filósofo suizo en el *Contrato social* en procura de hacer conexiones con situaciones experimentadas y conocidas en el ámbito de la educación en Colombia y de asumir la responsabilidad de comunicar estas deliberaciones, requirió indagar algunos rasgos biográficos del pensador utilizados como contexto para el análisis. Con un lenguaje lo más cercano posible a la comunidad lectora, queda la apertura a nuevas miradas que den continuidad a las discusiones y al mismo tiempo contribuyan en esta búsqueda formativa.

En cuanto a la estructura del artículo, una primera sección es *Historia del pensamiento político (antecedentes)* compuestos por un somero esbozo de la *historia del pensamiento político*, seguida de una pesquisa de trabajos en los que se indagara acerca de la filosofía política de Rousseau o temas afines. El apartado *Lo político en Rousseau: Articulación con el hoy*, es un acercamiento a las prácticas de política de períodos anteriores con algunas distorsiones en Colombia y consta de dos secciones: Articulación pasado-presente y Actualizar, basadas en razonamientos a partir de sus definiciones y en actualización de algunos aportes del autor respectivamente.

En *El contrato social: Modelo de sociedades* se destaca la familia, los ciudadanos y la escuela como pequeñas sociedades llamadas a la voluntad general para garantizar el bienestar de la comunidad. Prosigue *El Estado de naturaleza*, dedicado a las circunstancias externas e internas por las que se introdujo el mal en el mundo o por las que podrían erradicarse. Luego, en el tema *Tensiones en educación* se enfatizan tirones y desafíos coexistentes en la escuela hoy. Por último, están las Conclusiones.

Historia del pensamiento político (Antecedentes)

La teoría política como un amplio número de los problemas filosóficos se remonta a Grecia, desde entonces se divulga una historia de desarrollo que se estudia hoy en diversos tratados de la historia de las ideas políticas. En aquel país la teoría política fue asumida en el aspecto de las ideas y en una forma de vida cotidiana que miraba a los problemas de la comunidad, llamada polis. Para los griegos la política era una práctica, una dimensión social de su vida comunitaria que por la realidad misma de sus problemas concretos dio origen más tarde a la sistematización de la filosofía que pensaba el mismo problema desde su fundamentación y naturaleza (Fischl, 1984).

La teoría política de los griegos se dio desde el horizonte de la metafísica para clarificar una serie de principios que se ajuntan a la naturaleza de las cosas desde un orden ideal de entendimiento de las funciones, las jerarquías, los niveles y el ordenamiento en general de la polis. Fue una teoría pensada desde la dimensión ética con un núcleo ideal de valores y principios que le dieron un carácter normativo definitorio del estatuto de la filosofía política clásica. Para los griegos, entre la teoría política y la ética existe una relación intrínseca en la que lo político emerge del fondo de lo ético como ampliación y aplicación al orden social con la *polis* como punto de referencia. La política es un modo de vida que se tematiza para ubicarse mejor dentro de la armonía de la comunidad.

El paradigma griego se conservó en lo básico en la Edad Media, incluso en el pensamiento de Santo Tomás, para quien la vida social estaba en estrecha relación con los principios metafísicos y morales, ampliados en una nueva dimensión religiosa y filosófica, que suponían al hombre no simplemente referido y adscrito al bien común de la ciudad, sino como criatura cuyo fin último y fundamento es Dios (Fischl, 1984).

En el Renacimiento la obra *El Príncipe* de Maquiavelo marcó una ruptura con el modelo griego de política al no plantearla desde el horizonte metafísico, ético o incluso teológico como lo pensara Platón, sino como un orden autónomo cuyo eje son las relaciones de poder y su conservación; consideró la política un conjunto de técnicas tácticas y estrategias en función del poder. Fue un realismo histórico y psicológico por el cual Maquiavelo trató de codificar la experiencia de los hombres cuando luchan por el poder, de ofrecer una radiografía de lo que puede ser capaz el hombre cuando está de por medio la conservación del poder por el poder, perspectiva esta que puede afectar las políticas de derecha e izquierda.



Según Cruz Prados (2009) dentro de ese realismo se hallan otros *realismos*, a saber: *pragmático* –lo político como actividad práctica para conseguir y sostener las estructuras de poder–; *de las políticas imperiales* –política como dominación y subyugación; *positivista* –surgimiento de la sociología y las ciencias políticas para analizar el ser social y las estructuras de poder lejos del horizonte ético, valorativo, metafísico–; *marxista* –ciencia de la historia y la sociedad con raíces en el materialismo histórico, desde el cual, lo político es visto y analizado dentro de la estructura social y su dinámica como ideología o como ciencia política–.

La política tiene existencia múltiple y distorsiones que se manifiestan en formas prácticas y teóricas aunque se tiende a identificar sus posibles desviaciones con la totalidad; sus manifestaciones son prácticas y teóricas. Las manifestaciones prácticas se dan en la comunidad con la dimensión histórica y social del hombre, afecta e involucra a todos sin que medie una participación activa o consciente: el hecho social y público, histórico de las personas e instituciones las hace políticas por sus efectos sociales de presencia y actividad. Es una actividad refleja que aglutina grupos, tendencias, clases sociales y orienta a una praxis determinada con relación a la dinámica y organización global de la sociedad. Su presencia institucional se manifiesta en el Estado, las leyes, los partidos, las diversas instituciones políticas del gobierno y todos los grupos sociales que según la organización política, tienden a perpetuarse o cambiarse a través de los sistemas políticos.

En el nivel teórico de la política, según Reale y Antiseri (2010), entran las ideologías y sus relaciones con la actividad de grupos específicos. Las ideologías pueden sufrir distorsión, es decir, racionalizar intereses de grupo o clases bajo una aglutinación global o desde un punto de vista de interés social-comunitario. Para estos autores entre los problemas básicos de la filosofía política están: a) la relación orgánica entre el individuo y la sociedad; b) la problemática del Estado como órgano de control, administrativo y de gestión de los procesos públicos en lo tocante a la comunidad política total y c) el problema del poder entre los temas básicos de la filosofía política de hoy, pero ¿qué es el poder?; ¿cómo se genera el poder?; ¿cuáles son las manifestaciones en las instituciones, los discursos y las relaciones humanas?

Algunos elementos que permiten entender la política y sus relaciones con el poder en la actualidad, se remontan a las influencias de algunas escuelas y pensadores con los principales problemas planteados. Es el caso de los Sofistas quienes cuestionaron que se naciera virtuoso en lugar de llegar a serlo, interrogaron el modo como se adquiere la *virtud*

política (Fischl, 1984). Para Platón un estado nace porque cada uno de nosotros no es *autárquico*, así que hay un Estado como hombre mayor; la virtud de los gobernantes es la prudencia; la fortaleza es la virtud de los custodios y la templanza es la virtud de los campesinos, artesanos y comerciantes. De otra manera, para Aristóteles el bien del individuo es de la misma naturaleza que el bien de la ciudad; pero éste es *más bello y más divino* porque se extiende de la dimensión de lo privado a la de lo social, a la cual el hombre griego era especialmente sensible en cuanto concebía al individuo en función de la ciudad y no la ciudad en función del individuo, Reale y Antísery (2010).

Merino (en Reale y Antísery, 2010), en *Historia de la filosofía, tomo I*, afirma que en *La Ciudad de Dios*, obra de la época del medioevo autoría de San Agustín de Hipona, el monje interpreta al hombre como ser social e histórico, que este religioso planteó la existencia de dos direcciones que de nominó *la ciudad de Dios y la ciudad terrena*; subrayó un *orden natural* en el origen del Estado y al pueblo como el conjunto de seres racionales que se agrupan por la necesidad de una unidad conforme a la voluntaria prosecución de sus fines. El pensamiento agustiniano se caracterizó por rechazar la voluntad caprichosa y la subjetividad arbitraria, que en los hombres y en los Estados debe distinguirse por ser una voluntad ordenada y sujeta a normas del bien común.

Épocas después se dio el renacimiento, conocido como un movimiento intelectual que reaccionó a la edad media sinónimo de opresión para muchos, y de fortalecimiento del poder del cristianismo para otros; trató de sacudir las disciplinas intelectuales de la edad media con el deseo de retomar el pensamiento griego de Platón y Aristóteles. Según Chevallier (1957):

El renacimiento fue estudiado en sus fuentes por los humanistas y no ya a través de la transmisión cristiana (...) Por lo cual, es este hecho considerable, a saber: que la majestuosa construcción medieval, que reposaba en la doble autoridad del Papa, en lo espiritual, y del Emperador, en lo temporal, se derrumba definitivamente (p. 4).

En el siglo XVIII el auge de la Ilustración pudo significar oportunidad para los dirigentes que consideraban la posibilidad de silenciar las voces del pueblo desconocedor de sus derechos e ignorante, para aquellas cabecillas totalitarias y autoritarias era un riesgo el acceso y dominio de la razón puesto que un pueblo educado es un peligro. Siguiendo lo planteado por Rousseau (en Reale y Antísery, 2011), el hombre que ha nacido libre de corrupción social y ética, se hace malvado por un desequilibrio de orden social, puesto que:

La naturaleza humana, dejada a su libre desarrollo, lleva al triunfo de los instintos, los sentimientos y la autoconservación sobre la razón, la reflexión y el atropello (...) el estado de naturaleza es de hecho un mítico estado original, anterior al del bien y del mal, del que el hombre progresivamente cayó por causa de la cultura, responsable de los males sociales de la época actual: el paso del estado natural al estado civil significó un verdadero retroceso (p. 511).

Durante la Ilustración el principal protagonista fue el *philosophe*, que lejos de interesarse en principios universales, la academia o la enseñanza pública privilegiara:

Las ciencias físicas, la filosofía de la naturaleza, la matemática, la economía, la denuncia de las leyendas y supersticiones y la orientación de las costumbres hacia una mayor felicidad privada y pública (...) El *philosophe* es un hombre honrado que actúa en todo momento regido por la razón y que une a un espíritu de reflexión y precisión las costumbres y las cualidades sociables. Si pudieses convertir a un soberano en un tal *philosophe*, sería el perfecto soberano (Muñoz Gutiérrez, s.f).

En el suizo Jean-Jacques Rousseau, quien viviera de 1712 a 1778, se apreciaron cualidades del mencionado *philosophe* y, aunque amigo de los Ilustrados, sus posturas diferentes lo hicieron singular para unos y absurdo para otros; así se apreció en sus concepciones con relación a los niños, la educación y la sociedad.

Lo anterior tiene sustento en Soëtard (1994), quien afirma que el ginebrino pensó “la educación como la nueva forma de un mundo que había iniciado un proceso histórico de dislocación. Mientras sus contemporáneos se dedican a ‘fabricar educación’” (p. 2). Dice que para Rousseau “el niño no habrá de ser otra cosa que lo que debe ser: ‘vivir es el oficio que yo quiero enseñarle, al salir de mis manos no será, lo reconozco, ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote: antes que nada será hombre’” (p. 3) y señala que para el pensador suizo, según el Contrato Social, al experimentar insatisfacción el hombre no se contiene ante el poder de los más fuertes, de ahí la posibilidad de “soñar con un mundo en el que los conflictos de intereses quedarían apaciguados, en el que la voluntad general sería la expresión adecuada de la voluntad de cada uno” (p. 4).

Entre los trabajos desarrollados por Rousseau también se hallan sus aportes sociológicos. A ese respecto, Bolívar Espinoza y Cuéllar Saavedra (2008), se propusieron mostrar que Rousseau no sólo fue sociólogo sino que se le puede contar entre los fundadores de la sociología. Estos autores plantearon tres pilares formulados por el ginebrino en El Con-

trato Social: a) *Estado en equilibrio* –la soberanía reside en el cuerpo de ciudadanos y no en el gobierno, la función ejecutiva está supeditada a la legislativa–; b) *La importancia del clima* –para el equilibrio del Estado es importante su adecuación y proporcionalidad con el ambiente natural y humano y c) *Los intereses particulares* –derivados de la naturaleza humana y que influye en los lazos sociales de los miembros del pueblo–.

En el Contrato Social la voluntad general no es la suma de las voluntades particulares sino la plena consciencia de cada sujeto que aun ejerciendo su voto o confiando su voluntad particular al soberano no va a dejar de efectuar su plena libertad. En aquella voluntad general, el gobierno de la polis permitiría participar de la virtud en la medida perfecta, sería la *actividad para la cual hace bueno al hombre*¹. Éste sería el ideal de un gobernante: Una persona íntegra, inteligente, bien preparada en el campo de la política y un líder carismático. Actualizada esta premisa, se diría que el hombre capaz de gobernar es un “ser excelente como gobernante político (...) equivale, sin restricción alguna, a ser excelente como hombre” (Cruz Prados, 2009, p. 80).

El siglo XIX representa la asunción definitiva en la educación, de los valores de la ciencia positiva imperante puesto que:

A pesar de que durante el siglo XX se desarrollaron grandes e innovadoras teorías educativas y métodos de enseñanza de orientación rousseauniana, que rompieron radicalmente con las tradiciones educativas más conservadoras, parece que en muchos países esas experiencias no lograron permear los grandes sistemas educativos (IAEU, 2013).

Ya en el siglo XX, en la obra *La rebelión de las masas*, Ortega y Gasset (1983), centra su pensamiento en el hombre apto para gobernar; plantea que las minorías selectas llamadas aristocracia ponían el empeño en hacer uso de las nuevas técnicas y ciencias a través de la razón para prepararse y afrontar un mundo dominado por las masas, las cuales por tener todo a su alcance no se esforzaban por adquirir cualquier arte, conocimiento o destreza, ni por desarrollar alguna capacidad específica; era semejante a lo que él llamara el señorito satisfecho², quien deseaba ser subsidiado por el Estado.

El hombre apto para gobernar tiene capacidad y vocación, pues, en términos orteguianos, un buen gobernante surge de la minoría no de la masa, esta última no como la muchedumbre sino como la población adormecida intelectualmente. Por eso el gobernante debe esforzarse por ser excelente, bien cualificado, sin tener intereses personales de por medio: “El hombre selecto o excelente está constituido por una necesidad



de apelar de sí mismo a una norma más allá de él, superior a él, a cuyo servicio libremente se opone” (Ortega y Gasset, 1983, p. 57).

El recorrido histórico y educativo de las personas y de la sociedad en general, muestra transformaciones de los valores, de los que culturalmente se afirma pérdida, cambio o desvanecimiento. Sin entrar en esa discusión, es innegable que la apreciación y participación del hombre en la sociedad gradualmente da paso a expresiones perennes, transitorias y efímeras, profundamente ligadas con la educación como práctica y proceso a lo largo de la vida.

Lo político en Rousseau: Articulación con el hoy

La política hunde raíces en una concepción de polis desarrollada por los griegos a partir del núcleo de las primeras comunidades y sociedades que se constituyen a partir de las familias, luego en la asociación de varias familias, hasta llegar a la constitución de pequeñas y grandes sociedades. La política es pública, y de acuerdo con Rousseau (en elaleph.com, 1999) en el capítulo XII-Libro II *División de las leyes*, existen cuatro relaciones que es primordial conservar; las tres primeras son: la acción del cuerpo entero obrando consigo mismo –vínculo del todo con el todo o del soberano con el Estado y el derecho a que el pueblo cambie las leyes si lo estima necesario o conveniente–; la segunda es la relación del cuerpo entero o entre sí –reducida porque cada ciudadano es independiente con relación a los otros y extensa por depender de la ciudad excesivamente –; la tercera es la unión entre el hombre y la ley que establece las leyes penales y castiga cuando hay desobediencia, y la cuarta a la cual concede mayor importancia porque:

No se graba ni en mármol ni en bronce, sino en el corazón de los ciudadanos, la que forma la verdadera constitución del Estado, y que adquiriendo día a día da nuevas fuerzas, reanima o suple a las leyes que envejecen o se extinguen; que conserva en el pueblo el espíritu de su institución y sustituye insensiblemente la fuerza de la costumbre a la de la autoridad. Hablo de usos, de costumbres, y sobre todo de la opinión, parte desconocida para nuestros políticos, pero de la cual depende el éxito de todas las demás leyes; parte de la cual se ocupa en secreto el legislador mientras parece limitarse a confeccionar reglamentos particulares que no son sino el arco de ese edificio, cuya inamovible llave constrúyenla lentamente las costumbres (pp. 50-51).

Las leyes propuestas no son imposibles si cambian las prácticas, para lograrlo, la necesidad e importancia de un trabajo en escenarios micro articulado con los restantes espacios de la sociedad: en la familia, la

escuela y todos los lugares de convergencia humana se explicitarían los intereses de cada individuo no para dispersar ni oponer y excluir sino para identificar puntos comunes, buscar cohesión y propiciar situaciones en las que se delibere y argumente con posturas claras, consecuentes y comprometidas con la comunidad. Esta podría ser una manera de tomar el sentido fundacional la política con su importancia en la organización social para un mejor vivir y convivir, la cual articula la reflexión desde un pensamiento antropológico, ético, moral y axiológico puesto que el hombre en cuanto ser pluridimensional se comprende en relación estrecha *consigo mismo, con los demás y con lo demás*. En escenarios macro sería necesario evitar la desviación de resolver de manera operativa lo que después se declara, como ejemplificara Rousseau en *De la Institución del Gobierno*, a propósito del Parlamento inglés de aquella época, de quien señalara la conversión de la Cámara baja en comité para deliberar y resolver lo que después se presentaba con otro nombre:

Aquí se descubre una de esas sorprendentes propiedades del cuerpo político, por las cuales concilia operaciones contradictorias en apariencia, puesto que esto se efectúa por una súbita conversión de la soberanía en democracia, de suerte que, sin ningún cambio sensible y sólo por una nueva relación de todos a todos, los ciudadanos, convertidos en magistrados, pasan de los actos generales a los particulares y de la ley a la ejecución (Libro III, Cap. XVII, p. 93).

El ejemplo del Parlamento es similar a las actuaciones de los Diputados participantes en diferentes instancias del gobierno colombiano: realizan negocios, despojos, ventas, acuerdos y deciden situaciones que posteriormente presentan al país de otra manera, algunas veces con el sofisma de consulta. Seguiría una descripción de hechos, mas, es preferible señalar otras distorsiones al comparar con la práctica griega y del Renacimiento. Del legado griego están ausentes los vínculos claros y fiables entre política y ética, por una parte porque la ética basada en un mejor vivir y convivir propiciado desde las relaciones tendientes hacia el bien para el pueblo no se dan, y cuando hay alguna expresión de las mismas las controversias de intereses entre quienes están en el gobierno terminan con manipulaciones que desvían el sentido inicial; por otra parte porque las teorías sobre política son mixtura manejada a conveniencia en defensa de unos intereses determinados dirigidos por unos gobernantes cuyas relaciones ponen en duda la virtud y la formación.

Del Renacimiento se advierte un carácter instrumental marcado por el afán del poder a todo costo, apreciable cuando se toman decisiones

y se actúa por encima de la dignidad de las personas y del avasallamiento de sus derechos. También del siglo XX se aprecia cantidad de *señoritos satisfechos*, puesto que la formación académica poco se relaciona con sus direccionamientos en el sector de la sociedad donde actúan, o en el mejor de los casos, sus directrices no atienden las necesidades de las comunidades porque prima la complacencia de sus intereses.

Puede afirmarse que las manifestaciones prácticas y teóricas de la política en las instituciones de Colombia presentan distorsión; luego, ¿qué y cómo hacer para superarlas a partir de la formación ciudadana?; ¿qué puede aprenderse en cuanto a formación ciudadana de quienes no están escolarizados y cómo propiciar esta formación en quienes no la tienen? Una respuesta contundente a las preguntas es por medio de la voluntad general, la única que puede “dirigir las fuerzas del Estado de acuerdo con los fines de su institución, que es el bien común”. (Libro II, Cap. I, p. 23)

La voluntad general dista por completo de la espontaneidad movida por intereses individuales, como se aprecia en la actualidad cuando se constituyen agrupaciones por afinidad en distintos aspectos, carentes de reflexiones y razonamientos acerca de las maneras de ser, actuar, decidir y estar en aquellos grupos. También escapan las organizaciones establecidas e instituidas por intereses no compartidos o ajenos a los involucrados, como sucede cuando un dirigente fuerza la conformación de grupos sin consultar los motivos por los que las personas no quisieran unirse.

Como no es pretensión plasmar un panorama sin esperanza, se considera tarea primordial de los dirigentes en los distintos sectores y escenarios de la sociedad, integrar la política y la virtud como principios que denoten y connoten armonía entre el individuo, las pequeñas comunidades entre las que tiene cabida la familia y el Estado. En ese orden de ideas, se entendería la política como el principio principal de la sociedad que orientaría la conformación de comunidades perfectas por parte de las personas virtuosas unidas voluntariamente, a su vez, la virtud sería el principio fundamental de la persona³; cada miembro perfeccionaría sus virtudes, cultivaría los valores requeridos por la comunidad, y los dirigentes serían líderes que integrarían a cada individuo en la participación democrática con su capacidad máxima, ayudarían a potenciar y desarrollar las virtudes a cada uno. La sociedad y cada persona tendrían un eslabón común, no se hablaría de oportunidades porque emergerían continuamente al ser reconocida cada persona como integrante de la sociedad, con voz y voto, y todo nicho social sería una ocasión propicia para la formación y el ejercicio ciudadanos.

Articulación pasado-presente

Concebir la vida como sucesión y concatenación de acontecimientos facilita la intención de unir pasado y presente en esta reflexión, sin embargo, siempre será un riesgo la intención de expresarlo como se analiza. Abandonado este pensamiento, según la definición etimológica es “estar en el tiempo presente y actual sobre los hechos, sucesos o acontecimientos. (En periodismo) se define como una agrupación de eventos que está aconteciendo en un determinado espacio respecto al presente”. Para la Real Academia Española –RAE–, el término se refiere al tiempo presente, a la cosa o suceso que atrae y ocupa la atención del común de las gentes en un momento dado.

No obstante, se presentan distancias entre estar presente en el hecho y la descripción posterior del mismo, lo cual se asemeja a la política en perspectiva teórica y práctica. La primera estaría asentada en la descripción y manera de detallar las relaciones entre ética, la virtud y los intereses individuales unidos voluntariamente en comunidad, según la perspectiva roussoniana. En la descripción afloran los intereses de quien describe, quien en sintonía con la voluntad general aportará al afianzamiento de las decisiones de la comunidad, o de manera opuesta, influirá en su resquebrajamiento y disolución. Dado lo anterior, habrá que atender, interrogar y estar atentos a advertir en el acontecer cotidiano las maneras de representarlo a través de los retratos.

Desde una mirada práctica que enfatiza el hecho, la descripción evoca acontecimientos de pasados inmediatos y lejanos para presentar y solicitar argumentos y razones ante la situación de ese presente. El suceso atrapa la atención por lo tanto conviene: Estar asociado con lo sucedido, llegar a la esencia de lo planteado por alguien para comprender por qué y cómo llega a esa versión, entender lo dicho de acuerdo con el contexto en se da y en que se dice; leer, indagar y clarificar la semiología; interrogar y problematizar lo expuesto según los significados logrados a partir de las experiencias y coparticipar de aquello que se comprende, interroga, problematiza y describe.

Traída al contexto actual, marcado por estándares de diferente índole en todos los sectores y aspectos sociales y humanos, la reflexión y el razonamiento parecen sometidos a las respuestas de lo que es preciso ejecutar, de suerte que los intereses quedan envueltos y se llega a un estado general de sumisión.



Actualizar

Con los hechos del presente pueden presentarse situaciones del pasado, similares entre sí; aquí la importancia de las relaciones entre actualidad y *actualizar*, esta última, entendida como una acción indispensable para la actualidad. De acuerdo con la RAE, es:

Hacer actual algo, darle actualidad. Poner en acto, realizar. Hacer que los elementos lingüísticos abstractos o virtuales se conviertan en concretos e individuales; de lo cual podrían ser sinónimos modernizar, renovar, reemplazar, restablecer, reformar, modificar, entre otros. El significado de poner al día no es necesariamente el tiempo presente sino traer al presente, es concretar algo de manera individual con un interés definido (Diccionario RAE, en línea).

178



En la actualidad Rousseau es tan importante como en su época: en su tiempo fue un personaje controvertido y posterior inspirador de la revolución francesa. Hoy se le conoce como el padre de la pedagogía moderna, y aunque la obra *el Emilio o de la Educación* contiene valiosos aportes acerca de este tema, el Contrato Social es considerado la base sólida de su pensamiento, allí expresa la formulación de una política participativa y justa, volviendo al hombre primitivo que por no poseer bienes o tierras es más libre para ejercer un control sobre sí mismo y sobre su entorno; para Reale y Antiseri (2011) es lo que él denominara el estado de naturaleza, un retorno a la *natura* del hombre.

En aras de traer al presente una base sólida de lo vivido o experimentado por alguien diferente, es posible comprender al hombre como lo comprendía Aristóteles: Un *Zoon Politikon* (en López Barja de Quiroga y García Fernández, 2005), cívico por naturaleza, adherido a una polis (ciudad), a un Estado y a un conjunto de normas que ayudan a su armonía en y con el entorno, regulada por la política en un vínculo constante consigo mismo, con los demás y con la educación.

Esos vínculos presentan una manera de comprender al hombre como un ser integral, libre, con capacidad de participar activamente de los procesos sociales, políticos y económicos, pero alienado por aquellos administradores del poder, quienes se benefician de su autoridad para satisfacer sus intereses particulares, por lo cual será posible admitir con Rousseau (en Alingue, 1996) que “el hombre nace libre pero por todos lados se encuentra encadenado. Así hay quien se cree amo de los demás, cuando en realidad no deja de ser más esclavo que ellos” (p. 4). Conviene razonar la participación como medio y como fin. Como medio para propiciar una formación articulada con el entorno, con los otros y con

los destinos de la sociedad, de suerte que no haya indiferencia; y como fin dirigida a visibilizar las diversidades, la formación en la responsabilidad, la construcción de postura política y el ejercicio de la soberanía. Ambos casos redundarían en una formación práxica, entendida como la reflexión ética y axiológica del acontecer cotidiano para reparar en transformaciones requeridas, logradas y por lograr.

De la participación se pasa a la familia no como un salto temático puesto que también está citada a participar con sus miembros, sino para señalar que el pensador suizo la consideró la más antigua de todas las sociedades y la única natural, responsable de formar las bases sólidas en el hogar. Es aquella sociedad donde se adquieren las costumbres y tradiciones de los padres o responsables en la formación de los hijos; es la primera escuela constructora de las bases para la sociedad a la cual compete la educación, responsabilidad social atribuida al Estado a partir de la herencia de los griegos.

La postura del filósofo en la actualidad abre espacio para la discusión pues: habrá que entender el carácter *natural* cuando se presentan familias extensas, con un solo progenitor, con padres sustitutos. Se viven tensiones de relación filial y fraternal⁴; mientras el padre y la madre trabajan por fuera del hogar los hijos están al cuidado de otras personas; los horarios escolares se ajustan a las necesidades de los padres no de los hijos. En la pretensión de una formación con bases sólidas entran los medios de comunicación y el acceso a los artefactos tecnológicos. Es un panorama ante el cual es preciso señalar que si bien hay dolientes en lo referente a la formación, es una responsabilidad de los agentes y sectores la sociedad, pero ¿cómo materializarlo en una voluntad general comprometida?; ¿qué requeriría la voluntad general para que hacerse sólida, férrea y copartícipe de un gobierno?

El momento de la Ilustración afrontado por nuestro pensador, le llevó a considerar la postura más adecuada del Estado, así que, en lugar de la posesión de la propiedad privada se compromete al hombre con un sistema social y económico que supere la desigualdad entre las clases sociales de la época. Pero, ¿qué fue la ilustración?

Para responder la pregunta aceptamos la versión que la identifica como un movimiento intelectual del siglo XVIII, basado en la razón para desvanecer una alienación del poder intelectual. Tomando a Espinoza (2003) “los pensadores de la Ilustración sostenían que la razón humana podía combatir la ignorancia, la superstición y la tiranía, y construir un mundo mejor. La Ilustración tuvo una gran influencia en aspectos económicos, políticos y sociales de la época” (p. 208). Con la mirada anterior



encaja lo señalado por Reale y Antiseri (1988), para quienes Rousseau fue un auténtico ilustrado⁵ puesto que:

Considera que la razón es el instrumento privilegiado para superar y vencer los males en los que el hombre se ha visto arrojado después de siglos de extravío; es un iusnaturalista, porque devuelve a la naturaleza humana la garantía y los recursos necesarios para la salvación del hombre. Está en contra de los ilustrados y los iusnaturalistas⁶ de su tiempo, que consideraban ya comenzando el camino de la liberación (p. 421).

Rousseau, suele ser llamado el herético ilustrado porque siendo un pensador de la razón procuró vencer sus deseos de predicarse a sí mismo y hablar en función de la verdad a la luz de la razón. Pasado el tiempo, a partir de los años cincuenta del siglo XX, se habló “de un *Renacimiento-Rousseau*, definido por Kant como el Newton de la moral y por el poeta H. Heine como la cabeza revolucionaria de la que Robespierre no fue sino la mano ejecutora” (en Reale y Antiseri, 2011, p. 420).

180



El contrato social: Modelo de sociedades

Jean Jacques Rousseau redactó el Contrato Social con la pretensión de plantear los fundamentos del estado de sociedad y de la autoridad política. Esta obra es “extracto de una obra política más extensa que J. Rousseau hubiese producido; la intención es contribuir al establecimiento político de los verdaderos principios del derecho político y a los fundamentos del Estado” (Esquirol, 2001, p. 141). Una sociedad importante es la familia, considerada por este pensador, según la traducción de Alingue (1996) “la más antigua de todas las sociedades, y la única natural (...) La familia es el primer modelo de las sociedades políticas, el jefe es la imagen del padre y el pueblo la imagen de los hijos” (p. 5), lo cual permite reconocer que el papel educador de la familia y de la escuela está influido por factores sociológicos, psicológicos, fisiológicos y físicos, que coaccionan la posibilidad de trascender ante los postulados deterministas, según plantea Ramón Lucas (en Esquirol, p. 171). La familia, para Rousseau, el núcleo fundamental de la sociedad, se encuentra en una comunidad más extensa de índole tripartita, esto es:

- *La familia: padres e hijos.* Conformada como la primera comunidad y el primer modelo de la sociedad, donde los padres tienen como objetivo la ayuda mutua y la educación de los hijos (Libro I, Cap. II, p. 5).

- *Los ciudadanos: los asociados particularmente, es el conjunto de familias.* Conformado a partir de cada núcleo familiar que se encuentra en la ciudad (Libro II, Cap. VI, p. 33).
- *Del pueblo:* donde el soberano y las familias son garantes del bienestar y la educación del pueblo, el cual puede hacerse libre cuando es sometido a la barbarie pero no cuando está desgastada la elasticidad social (Libro II, Cap. VIII, p. 40).

Una mirada a los valores proclamados por el autor inquieta con relación a: Las maneras de superar dificultades personales, puesto que según textos hallados, Rousseau sufrió maltrato cuando fue aprendiz de notario, y sin duda no fueron las únicas adversidades; la determinación de ir a Francia, donde no sólo venció traumas sino que avanzó autodidácticamente en su formación y determinación política; el casamiento con una persona de menos recursos cognoscitivos y económicos, con quien definiera la educación para los hijos, y la disensión con respecto a elecciones, posturas y decisiones políticas de sus amigos ilustrados. Cabe preguntar ¿por qué hay quienes no superan las dificultades afrontadas en distintos momentos de la vida?; ¿cómo conciliar ambientes sociales hostiles con determinaciones individuales de emancipación?; ¿qué adversidades quedan grabadas en los docentes para no avanzar hacia propuestas flexibles con relación a los estudiantes?

Otra mirada con relación a los valores es al interactuar con personas maltratadas, abusadas y violentadas en distintas dimensiones y aspectos de sus vidas: ¿Cómo compaginar la responsabilidad de la familia en la educación con el acceso a los medios, las herramientas y los ambientes que también educan? ¿Ha cambiado el objeto de la educación, siempre ha faltado claridad en ese respecto o la mencionada práctica carece de objeto? Este es un panorama de expectación, dada la recurrencia de la vulneración de los derechos de las personas en medio de heterogeneidades sociales y culturales. Además de la familia y de la escuela ¿En qué consiste la política y cómo se da, en las configuraciones familiares distintas a la señalada por Rousseau?

Se precisa hilar fino entre los ciudadanos y las personas, las geografías terráqueas son importantes pero las diversidades humanas no tienen comparación ni precio. ¿Qué sucede con grupos de personas agrupadas, socialmente estigmatizadas y discriminadas? ¿De quién es responsabilidad su formación política, su participación ciudadana y su vida digna?

Las preguntas expuestas aprueban circunstancias del ámbito macro, meso y micro de la sociedad. En el macro, confirma un Estado social



en el que la ausencia de participación del pueblo como soberano da vía a las acciones de injusticia y falta de equidad. Las legislaciones y la normatividad constituyen logros y conquistas jurídicas en cuanto a los derechos humanos en general, sin embargo, promulgarlos en los acuerdos de convivencia de distintas instituciones de la sociedad dista del cumplimiento, la vivencia, la protección y las garantías.

El escenario meso visualizado en la escuela es la figura actualizada de la ilustración que se ofrece al pueblo como parte fundamental de cada Estado, “cuyos ciudadanos están asociados particularmente y que participan de la autoridad soberana” (Alingue, 1996, p. 71). Los docentes se tornan en los administradores del conocimiento con el objetivo de brindar al pueblo una educación y formación integral, poniendo la razón, los afectos y la emoción al servicio del progreso del mismo pueblo. Pero, ¿por qué y para qué hablar de afectos y emoción cuando la Ilustración privilegió la razón?

De manera sintética, son algunas respuestas a la pregunta anterior: La razón no resolvió los dilemas y las problemáticas de la época como tampoco están resueltos hoy; los problemas quizá no tengan solución, pero cuando se les razona es posible que no sean tan graves como aparentan o que se les visualice salidas antes no dimensionadas. Las conexiones afectivas y emocionales son importantes para alcanzar los propósitos de la enseñanza; por las conexiones, los estudiantes y los docentes se vinculan entre sí y con situaciones de la vida cotidiana a las que pueden buscar salida desde los saberes académicos porque tanto docentes como estudiantes son miembros de la sociedad.

Por lo dicho, conviene analizar el aula como escenario micro, organización donde convergen innumerables experiencias, pues a la planeación de un encuentro sobreviene el desafío de hallarse ante múltiples singularidades humanas, culturales y sociales previstas, imprevisibles e imprevistas concurrentes durante el proceso de formación. Allí los estudiantes protagonizan los aprendizajes sin liberar al docente de su responsabilidad y compromiso en las dinámicas del grupo; por eso, ¿qué tal un docente que continuamente reflexiona el afloramiento de las capacidades y necesidades de su ser cuando interactúa con las personas bajo su cargo?, ¿qué rasgos teóricos y metodológicos soportarían una formación política y ciudadana expandida y consolidada en el entorno social?

Es inexcusable una formación política esclarecedora del soberano para velar por la permanencia íntegra del contrato social⁷ al servicio de la voluntad política y de los intereses generales, como diría Rousseau en su libro primero del *Contrato Social*: “encontrar una forma de asociación

que con la fuerza defienda y proteja a la persona y los bienes de cada asociado, y por lo cual cada uno, uniéndose a todos no obedezca sino así mismo y permanezca tan libre como antes” (en Alingue, 1996, p. 21).

Considerar hoy el conocimiento como plantea Rousseau, implicaría para los docentes entre otras tensiones: denunciar condiciones éticas, estéticas y políticas que afectan la formación y el ejercicio de la ciudadanía; construir una postura crítica para participar en el proceso de formación más que limitarse a cumplir la legislación educativa; reflexionar acerca de la formación con y de los otros para consolidar una fundamentación actitudinal, cognoscitiva y disciplinar; actuar para desplegar cualidades aportantes en la transformación de situaciones vividas; ofrecer oportunidades para que cada persona sea ella misma y despliegue sus capacidades durante las interacciones; estar dispuesto a aprender durante la práctica de la enseñanza; enseñar y ayudar a aprender como un mecanismo de apertura continua a los intereses de los otros; implicar a los estudiantes en los procesos sociales como aprendizaje en la vida y para la vida; alentar la exploración de otros mundos a partir de los sueños particulares y las circunstancias culturales diversas.

Cuando concurren variedad de intereses y necesidades sin llegar a consensos en cuanto a jerarquizaciones, el abanico de preferencias sociales, académicas y personales suele ceder a coerciones, lo cual es suficiente para restar fuerza a la asociación voluntaria. Ese es un fenómeno con tendencia a agudizarse cuando el docente desborda con su rol la presencia de los otros; aquí surgen controversias al desconocerlos, al establecer falsas simetrías, abandonar sus responsabilidades o acentuar la repetición de respuestas. Dicho lo anterior, en coherencia con las dinámicas colombianas actuales de la legislación educativa, de los intereses y las potencialidades de los estudiantes, y en línea del pensamiento del ginebrino, se requiere hacer de las aulas un soberano, lo cual implica superar lo escrito, asumir actitudes y comportamientos asociados con:

- El rol de quien enseña y de quien aprende: reconocer en cada uno las capacidades y desplegar las potencialidades, pretensión contradicha al enfatizar contenidos procedentes de las disciplinas pues, quien está en cada rol termina repitiendo lo que otros han formulado. No se trata de abandonar los contenidos establecidos en la formalidad del sistema escolar o de ajustarlos sólo para contextos específicos, sino que se precisa su pertinencia para las personas, las comunidades en sus contextos y los requerimientos de los mismos.





- Mirar a Rousseau como pedagogo cuando pone al niño al centro de los procesos es una invitación a reconocer en los otros, *seres vitales*, para que se enseñe a vivir, a cultivar en sí mismos la autoconfrontación, a interactuar y participar en la vida social.
- Reconocer los intereses en la relaciones, aceptar que la atención de las personas se centra en lo que capta su interés, pero ese interés requiere condiciones para su despliegue y los alcances posibles. La persona es importante en sí misma. Es diferente servir y atender a alguien que ir en pos de lo que puede proveer o abastecer, más, si esos suministros no obedecen a su interés sino a búsquedas ajenas.
- El docente está convocado a superar el papel de administrador en la educación, expuesto en los lenguajes de competencias centradas en estándares. Es indispensable flexibilizar las metodologías de enseñanza para eliminar distancias, o por lo menos atenuarlas, con relación a los presupuestos básicos que sustentan las propuestas de formación así como la organización y estructura de los planes de estudio. Es necesario los contenidos de un período a otro, ¿qué problematizan, para quién es el problema; cómo se reconoce que es en efecto un problema, desde qué perspectiva y con qué finalidad? En las respuestas a estas preguntas subyace un principio ético y uno político.
- La propuesta de formación abarca los recursos sin que se trate de cosificar a las personas y mercantilizarlas. No se trata de descartar, desconocer o negar situaciones de las que se participa sino distinguir el papel individual, el grado de identificación con las propuestas educativas, independiente del nivel y el ciclo educativo al que se alude. Pensado desde Rousseau, conviene destacar los siguientes elementos:
 - Los recursos económicos y materiales para alcanzar los propósitos, pero sobre todo, las herramientas para conquistarse a sí mismo a partir de la reflexión, el interrogatorio, la confrontación y la explicitación de intereses, de manera privada y pública.
 - La propiciación de las condiciones cognitivas –internas– al igual que las económicas –externas– con base en la flexibilidad de metodologías durante el contacto y encuentro con las personas.
 - Lo que se hace dentro del aula puede transformar lo que hay por fuera de la misma, siempre que se propenda por reconocer en los otros las individualidades y se trabaje por su convergencia voluntaria. Cabe enfatizar en la persona y su vida como acto

indispensable para que ejerza la voluntad general, para ello, trabajar por una explicitación de intereses y una sintonía de voluntades que permitan transformar los entornos educativos en propuestas para la participación, la equidad y la justicia social.

El estado de naturaleza

En el Libro I, el filósofo plantea en el estado de naturaleza dos circunstancias por las cuales el mal se introdujo en el mundo y la manera como las circunstancias contribuyeron a volver malo al ser humano en el acto mismo de socialización, estas son: Por la introducción de la propiedad, las riquezas y el lujo, el derecho del más fuerte, la desigualdad y la institución de las leyes, y por la invención de dos artes: la metalurgia y la agricultura. Según él, estas circunstancias provocaron el advenimiento de una gran revolución, con sus consecuencias sobre el trabajo que comienza a imponerse como una necesidad y a la vez la división de tareas.

La valoración de las circunstancias señaladas por el pensador lleva a reconocer cómo ante la perennidad de la primera se permanece sin reaccionar, de ello son prueba el número de personas en situación de calle, ultrajadas en todas sus dimensiones y sin condiciones de vida digna; las comunidades carentes de servicios básicos, arrinconadas y aisladas de otros contextos por falta de inversión. Entretanto, la propiedad privada se concentra en menos personas y para la aplicación de las leyes suele encontrarse una alternativa que perjudica o beneficia según la persona en quien recae. ¿Qué diría Rousseau ante este tipo de condiciones que atenta a todas luces contra la soberanía?

En la escuela el estado de naturaleza se actualiza a partir de la tendencia natural a explorar, indagar y conocer de manera proporcional a la capacidad intelectual de las personas, a sus procesos cognitivos y a las condiciones de su ciclo vital; al mismo tiempo, su desarrollo y progreso están relacionados con los ambientes familiares, las circunstancias sociales, económicas y culturales. En este sentido, puede buscarse la recuperación del estado natural de las personas en lo concerniente a la formación ciudadana desde circunstancias externas e internas.

Entre las *circunstancias externas* están las políticas públicas de educación así como la reglamentación, el presupuesto y la veeduría para que su accionar atienda y despliegue lo previsto, así, su puesta en marcha no depende del gobierno de turno y exige articular una por vía legislativa como parte de las conquistas obtenidas, que arrojan al pueblo, quien al

asumir la legislación por voluntad general, denuncia de lo que va en contravía; otra senda es ejercer las virtudes y los principios políticos durante el gobierno porque el Soberano ha sido el elector y porque se es parte de la ciudadanía.

Materializar lo pensado por Rousseau requeriría analizar e implementar alternativas para que la dispersión de la voluntad general o voluntad del soberano no sucumba en intereses opuestos a los principios humanistas y políticos de la colectividad, sino que estos últimos primen en el cumplimiento de las decisiones, los pactos y las acciones a emprender con una visión ciudadana de participación en el gobierno.

Las *circunstancias internas* atañen a la motivación, proyección y capacidad de cada individuo al elegir por sí mismo. ¿Pero qué elige o cómo lograr que lo haga? La diversidad de elementos que complejizan una posible respuesta a estas circunstancias exige considerar: La importancia de enfatizar en satisfactores de necesidades que hacen posible el equilibrio en las dimensiones y esferas de la vida humana; el despliegue y la expresión de las capacidades, dada la importancia de ser, desarrollarse, participar y estar en sociedad; la disposición del aula como taller y espacio de oportunidades para que el docente propicie el desarrollo y fortalecimiento de las potencialidades y fortalezas de los estudiantes, sin perder de vista la formación integral. Para Rousseau la única pasión nacida con el hombre es el amor de sí mismo, ya que todos los vicios que se imputan al corazón humano no son en él naturales, postura que puede ser actualizada al considerar que el principio de toda moral es que *el hombre es naturalmente bueno* (en Reale y Antiseri, 2011).

La bondad de las personas se educa a lo largo de la vida, y la escuela es un espacio para hacerlo; allí el estudiante comparte con los compañeros, los docentes y otros agentes. Para nuestro filósofo, sin embargo, esta acción podría contener las cadenas que hacen malo al hombre al hacer parte de un entorno en el que se hallan indiferencia, egoísmo, petulancia y competencia entre otros. Es preciso que el maestro eduque en la convicción para que el alumno aprenda en la libertad.

Tensiones en educación

El *Contrato Social* inspira el planteamiento de las tensiones compartidas a continuación, comunes en la gestión escolar –administrativa, académica, pedagógica y comunitaria– de instituciones de educación básica –desde el grado preescolar hasta noveno– en Colombia. Este país direcciona

la educación por medio del Ministerio de Educación Nacional –MEN-, instancia que diferencia el sector público del sector privado, no obstante cada uno de esos sectores y la responsabilidad del gobierno llevan a interrogarse: ¿Por qué y con qué finalidad hablar de sector público y sector privado en educación? ¿A quién corresponde velar por la calidad de la educación? ¿Quién funge como gobierno en las decisiones acerca de la educación y cuál es su nexa con el Estado? En el contexto del país, la clasificación público-privado entraña, entre otros tirones, los siguientes:

- El vínculo entre educación-persona educable-finalidad. La educación se da en todos los nichos y escenarios de interrelación e interacción humana de acuerdo con unas reglas de juego al interior de la sociedad y la cultura de la cual se es parte; se expresa desde las prácticas de crianza –inculcación de hábitos, valores, formas de comunicar y patrones de comportamiento transmitidos de generación en generación, etc.– hasta el acceso y uso de los artefactos tecnológicos presentes en la cultura con sus respectivos contenidos; se ajusta a las transformaciones históricas. Aun así, con frecuencia la expresión educación remite a la escolaridad, en la que se cambian los escenarios naturales por espacios confeccionados propicios para la normalización, el control y la regulación entre otros.
- La médula de la persona educable es el desarrollo y la cualificación de sí misma durante la vida. Aquí, de acuerdo con la cultura de occidente, la importancia que desde antes de nacer y durante la vida se propicien las condiciones para: satisfacer las necesidades, desplegar las dimensiones, establecer y manejar vínculos afectivos y emocionales, tratar de manera digna, equitativa y justa a los otros, ser corresponsable en la relación armónica con la naturaleza. Pero, ¿Acaso es la escuela la única instancia responsable de establecer estas condiciones? ¿Qué se espera de la escuela cuando se le pide una formación integral? ¿Por qué entender por educación, educabilidad, etc., unas definiciones predominantes cuando se puede estar negando lo válido, viable y pertinente para pueblos que conciben diferente? ¿qué carencias políticas y de virtud subyacen a estas miradas y manejos de la educación?
No se trata de ir en contra de lo enseñado sino de invitar a una escuela viva y vital, abierta a las necesidades de las comunidades, que en lugar de acoger sin reflexión cuanto viene institui-





do logre movilizaciones y movimientos para discutir, analizar, acordar, proponer y tramitar ante el gobierno lo que las comunidades precisan para su desarrollo. Una escuela que trabaje la formación política y haga ejercicio de esta; sea reconocida socialmente por sus cuerpos colegiados virtuosos; que apropiada de sus destinos ejerza la soberanía, piense y actúe por el bien común. Una educación desde la escuela que no recaiga en las minorías sino que se vuelque a las masas a partir de cada individuo para que incluido en la comunidad aliente las reflexiones y los razonamientos, comparta y multiplique los conocimientos científicos y las técnicas como expresión de la educabilidad. A su vez, tomando distancia de lo planteado por Ortega y Gasset acerca de las masas, para que cada quien despliegue alguna capacidad específica para el servicio y beneficio de todos. Traída la postura de Rousseau (1999) en el capítulo tres del Libro uno, se abre una esperanza: El más fuerte no lo es jamás bastante para ser siempre el amo o señor, si no transforma su fuerza en derecho y la obediencia en deber. De allí el derecho del más fuerte, tomado irónicamente en apariencia y realmente establecido en principio (p. 7).

- Tocante a la finalidad, en el sector público y el privado se atiende a los mismos fines de la Ley General de Educación, se desarrollan las mismas áreas de gestión y se participa en los mismos procedimientos y laboratorios que definen por mediciones la calidad del servicio prestado, sin embargo, conviene destacar en cada una de las gestiones, los principales responsables con algunas de sus funciones e indicadores del desempeño.

Administrativa: en el sector público el Rector es quien responde por las áreas de gestión de la institución, promueve la participación de los cuerpos colegiados, preside el Consejo Directivo y con él, toma decisiones que definen los rumbos de la institución en consonancia con las directrices del MEN. Su influencia en la selección de los perfiles de docentes, personal de apoyo, servicios generales y atención en el restaurante escolar, varía de acuerdo con el reconocimiento que goce ante sus autoridades. Es la cabeza líder y visible de todos los procesos, le corresponde velar y cuidar los enseres que llegan a la institución, utilizar las partidas presupuestales conforme a la asignación así como participar de los procesos, las capacitaciones y los indicadores de calidad inherentes al cargo. Puede contar con una planta de personal altamente cualificado.

El sector privado abarca instituciones de comunidades religiosas, laicas, cooperativas, del sector empresarial y del productivo; allí con frecuencia se habla de un Representante legal cuando se precisa responder por la economía ante la organización de la cual depende la institución educativa, en otros casos el Representante y el Rector son la misma persona que asume la máxima responsabilidad frente a los destinos de la institución e igual que en el sector público, las decisiones cursan ante el Consejo Directivo. Es la máxima autoridad decisoria en cuanto a los perfiles del personal que atiende las diferentes direcciones o dependencias; la cabeza líder y visible de todos los procesos: gestiona, administra y vela por el uso adecuado de los recursos y del presupuesto, de lo cual depende en alto grado la cualificación del personal a contratar. Según el posicionamiento y la solvencia de la institución, puede contar con un equipo de profesionales especializados en los distintos procesos de las áreas de gestión.

Académica: en ambos sectores se cuenta con la figura de Coordinador académico, quien lidera los procesos de enseñanza de los docentes; orienta la propuesta de formación y las estrategias para propiciar el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación y la promoción de los estudiantes; se encarga de las jornadas pedagógicas, del desarrollo de planes la capacitación y actualización de los docentes. Aunque en la Ley se pregona la autonomía institucional, en ambos sectores este direccionamiento acata los mismos parámetros, situación que amenaza *La soberanía inalienable*, toda vez que “Si, pues, el pueblo promete simplemente obedecer, pierde su condición de tal y se disuelve por el mismo acto: desde el instante en que tiene un dueño, desaparece el soberano y queda destruido el cuerpo político” (Libro II, Cap. I, p. 23).

Articular los intereses de quienes conforman las instituciones educativas con las directrices del MEN aportaría a la pertinencia de las propuestas educativas para las personas, las comunidades y las localidades, sin embargo, cuando prima la respuesta a la normalización se diluyen estos intereses. Asimismo, cuando la comunidad como masa espera satisfacer sus intereses sucumben las intencionalidades de pertinencia y de soberanía.

Pedagógica: en el sector público y el privado se dirige al trabajo del docente bajo la orientación y supervisión de la coordinación académica, con frecuencia, tendiente a cumplir los estándares del año lectivo y del respectivo período. Cuando se está vinculado al sector público, desdoblarse los contenidos y reunir evidencias es una posibilidad para pasar de una escala salarial a otra cuando se es evaluado. Aunque en el sector privado no se da la recategorización salarial, igual que el anterior sector suele abordar los contenidos académicos en los tiempos de la escuela y



del sistema no de los estudiantes, lo cual incide en los razonamientos, las comprensiones y los desempeños individuales. La misma situación se presenta con las directrices para la formación ciudadana, asignadas a los docentes quienes en grupo o en solitario, formulan y desarrollan proyectos en esos temas y no siempre se garantiza la transversalidad con las distintas áreas de conocimiento.

Comunitaria: conocida también como proyección, promueve la vinculación de los padres de familia a las actividades programadas por la institución educativa, las cuales pueden ser específicas para ellos, de acompañamiento por parte suya en los procesos de los hijos, de integración institucional y comunitaria o con fines económicos, según el tipo de institución y la solvencia. Al mismo tiempo invita ambos sectores de la educación a expandir y consolidar su presencia en el radio de acción, establecer alianzas y redes, gestionar proyectos y recursos. Casi siempre los lazos primarios son tejidos y desarrollados por los docentes, quienes pueden contar con apoyo de otras personas de la institución; en otras ocasiones con liderados por el Rector.

En el sector oficial es una ventaja para directivos y docentes percibir un salario y acceder a las prestaciones durante el año lectivo, sin embargo, no eligen una entidad prestadora de servicios en salud, todos hacen parte de la misma de manera inconsulta y sin que ello sea sinónimo de atención oportuna y satisfactoria. En el sector privado el vínculo contractual es definido por períodos de un año o menos, el personal puede elegir la entidad prestadora del servicio pero la vida digna cambia según el nivel económico y los incentivos dados por la institución. No es la pretensión afirmar que unas entidades prestadoras del servicio de salud son mejores que otras, sino que se niega el derecho a elegir, lo cual es sinónimo de la negación de una libertad. De acuerdo con Rousseau:

Esta libertad común es consecuencia de la naturaleza humana. Su principal ley es velar por su propia conservación, sus primeros cuidados son los que se debe a su persona. Llegado a la edad de la razón, siendo el único juez de los medios adecuados para conservarse, conviértese por consecuencia en dueño de sí mismo (p. 5).

En ambos sectores se aprecia el paso de la educación como derecho a la educación como servicio, a su comercialización, contraria a la afirmación de Rousseau, alusiva a que el oficio que enseñaría al niño era vivir, no fabricarlo en alguna profesión. Esta situación se complejiza cuando se cuenta con profesionales no formados en pedagogía y cuando se hace de

la educación un negocio en el que se vende un servicio, diferente al acceso como derecho.

Desde una perspectiva democrática, el docente orienta, acompaña y apoya los nexos que establecen los estudiantes con las apuestas de formación libre, responsable y soberana, al igual que con los contenidos. Aquí la importancia que observe a cada estudiante, reconozca, exalte y valore las diversidades humanas y culturales, puesto que así como el soberano maneja y administra todas las voluntades, el docente es soberano cuando propicia y promueve la soberanía en el aula, cuando genera espacios de responsabilidad, aprendizajes significativos y participación y democracia; cuando media y defiende espacios de libertad, equidad y justicia entre y con quienes están bajo su responsabilidad.

Para el cierre de este apartado, la invitación a problematizar educación del sector público y del sector oficial; en ambas partes el maestro es figura clave, y no sólo es sujeto de conocimiento sino que es político y público.

191



Conclusiones

El Contrato Social ha permitido reflexionar conceptos asociados a formación política, la voluntad general y el soberano, en vínculo con situaciones de la sociedad y de la educación del contexto colombiano. Ha permitido identificar la importancia de los principios de la política y la virtud en la formación de los dirigentes, a su vez, ha llevado a identificar necesidades en cuanto a la formación ciudadana e integral. De otra parte, las distancias y proximidades, los retos y las posibilidades con respecto a lo planteado por J. J. Rousseau, abre una esperanza para reflexionar, denunciar, organizarse, actuar y contribuir a las transformaciones que requiere el país.

La voluntad general es reflejo de la constitución social e individual, desafiada por la exposición de los pensamientos y los intereses ante otros como condición para explicitar las intencionalidades hacia el bien común, lo cual implica para cada persona al interior de las organizaciones sociales micro, meso y macro, establecer pactos y velar por ellos en pos de la libertad, la formación y la soberanía. Al mismo tiempo se propiciarían acciones por un estado de naturaleza centrado en las capacidades y potencialidades de los participantes, necesarios para propiciar transformaciones en el país.

La libertad de cada individuo como posibilidad de elegir el bien necesario para la comunidad no implica renunciar a los intereses sino que hace claridad a los otros sobre las intenciones particulares; de ese

modo, no se engaña a sí mismo ni se hace esclavo puesto que su libertad le permitirá ser coherente con sus facultades, búsquedas y pactos sociales.

¿Corresponderá a la educación actualizar la postura roussoniana, deshacerse de la postura actual o plantear una postura diferente? La actualización, como ese traer el pasado al presente, ayuda a reconocer acciones no resueltas desde la educación, y quizá no se resolverán en esta época. Al mismo tiempo, permite identificar obstáculos en ese propósito.

La responsabilidad y la libertad como medio y fin, junto con la participación, la visibilidad y criterios como el respeto, la honestidad y la reflexión crítica, entre otros, son rasgos indispensables para que desde la educación se forme y consolide una postura política en la que el individuo no sea súbdito ni esclavo ni dé cabida a la tiranía sino que prime la ayuda mutua, a partir de la explicitación de intereses benéficos para la comunidad.

192



Notas

- 1 Adicional a lo anterior, Cruz Prados destaca el papel de la filosofía política en la formación política, toda vez que en la vida práctica surgen discusiones sobre asuntos políticos, en los que los debatientes basan sus argumentos en la vida práctica, los cuales se espera que ahonden en la reflexión crítica y racional.
- 2 El señorito satisfecho posee, según Ortega y Gasset, una estructura psicológica que puede ser descrita como una impresión nativa y radical de que la vida es fácil, sobrada y sin limitaciones trágicas impuestas por el sufrimiento y la carencia. Instalado en esta cómoda ingenuidad, posee una permanente sensación de autosuficiencia, satisfacción, dominio y triunfo, porque la vida lo ha tratado bien y para él todo ha sido regalado. Se cierra a cualquier confrontación o crítica, circunstancias que le permite un estado permanente de contento interior e inconsciencia rechazando por reflejo la escucha de quienes lo contradicen.
- 3 Rousseau manifiesta que mientras muchos hombres reunidos se consideran un solo cuerpo tienen una sola voluntad que se refiere a la conservación común y al bienestar general. La voluntad general está en favor de toda la comunidad viniendo así a crear una unión social perfecta, cuya expresión y principio rector es la voluntad general.
- 4 Puede afirmarse que los vínculos sanguíneos, afectivos y económicos, entre otros, condicionantes de los comportamientos de los hijos dentro de la familia y de otros escenarios sociales, en la actualidad se hallan debilitados debido a la coexistencia de dinámicas promotoras de agrupaciones sociales, cuyos intereses son afines pero no necesariamente permanentes, no generan arraigo; suelen compartir modas, atracciones de infraestructura y espectáculos, dietas y estilos de vida.
- 5 Este pensador estaba en contra de los ilustrados, pero no en contra de la Ilustración; él mismo era un ilustrado, un intérprete y defensor inteligente; estaba en contra de los iusnaturalistas, pero no en contra del iusnaturalismo.
- 6 El iusnaturalismo entendido como el derecho natural dado por la misma naturaleza a los seres humanos por el hecho de serlo.
- 7 Este no es el título de la obra sino el pacto o acuerdo al interior de una comunidad.

Bibliografía

- ALINGUE, Andebeng-Abau
1996 *El Contrato Social*. Bogotá: Panamericana.
- BOLÍVAR ESPINOZA, Augusto, & CUÉLLAR SAAVEDRA, Óscar
2008 Rousseau sociólogo: para una teoría del funcionamiento del Estado. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 19, 1-13. Universidad de Los Lagos. Santiago, Chile.
- CHEVALLIER, Jean Jacques
1957 *Los grandes textos políticos. Desde Maquiavelo a nuestros días*. Madrid: Aguilar.
- CRUZ PRADOS, Alfredo
2009 *Filosofía Política*. Pamplona: Eunsa.
- DEFINICIONA
Definición Etimológica. Obtenido de <https://definiciona.com/actualidad/>. Miércoles 22 de marzo de 2017.
- ELALEPH.com
1999 Juan Jacobo Rousseau. El Contrato Social o Principios de Derecho Político. Obtenido de <http://www.enxarxa.com/biblioteca/ROUSSEAU%20El%20Contrato%20Social.pdf>. Mayo 2 de 2015.
- ESPINOZA VILLARREAL, Germán
2003 *Personajes del mundo Tomo II*. Bogotá: Prolibros.
- ESQUIROL, José María
2001 *Sapientia Rerum. Serie de manuales de filosofía. Filosofía política Tomo VIII*. Madrid: BAC.
- FISCHL, Johann
1984 *Manual de historia de la filosofía*. España: Herder.
- LÓPEZ BARJA de QUIROGA, Pedro, & GARCÍA FERNÁNDEZ, Estela
2005 *Política, Aristóteles*. Madrid: Istmo.
- MERINO, José Antonio
2001 *Historia de la filosofía medieval*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- MUÑOZ GUTIÉRREZ, Carlos
s.f Jean Jacques Rousseau: La crítica ilustrada a la ilustración. Obtenido de <http://perso.ya.com/aparterei/filosofia/rousseau.pdf>. Junio 4 de 2017.
- ORTEGA Y GASSET, José
1983 *La rebelión de las masas*. Barcelona: Círculo de lectores.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA
Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=0cz9jX7>. Mayo 17 de 2015.
- REALE, Gioavanni, & ANTÍSERI, Darío
1988 *Historia del pensamiento filosófico y científico II. Del humanismo a Kant*. Barcelona: Herder.
- 2010 *Historia de la filosofía II: Patrística y escolástica*. Bogotá: San Pablo.
- 2011 *Historia de la filosofía IV. De Spinoza a Kant*. Bogotá: San Pablo.



Fecha de recepción del documento: 31 de marzo de 2017
Fecha de revisión del documento: 15 de mayo de 2017
Fecha de aceptación del documento: 30 de mayo de 2017
Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2017

EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL: LA CUESTIÓN DEL OTRO Y SU RECONOCIMIENTO

Education as social practice: the question of the other and their recognition

DARWIN JOAQUI ROBLES*

Universidad de San Buenaventura/Bogotá-Colombia
daryjoaqui@hotmail.com
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4833-7652>

DORYS NOEMY ORTIZ GRANJA**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador/Quito-Ecuador
dortiz107@puce.edu.ec
Código Orcid: <http://orcid.org/000-0003-0617-0361>

Resumen

El presente artículo aborda la cuestión de la educación como práctica social en la que es importante considerar la cuestión del otro y de su reconocimiento. Los dos temas son importantes debido al aumento de problemas de acoso escolar en las instituciones educativas, que señalan una falla en el reconocimiento al otro debido, en gran parte, al impacto del uso de la realidad virtual, con la que las ideas se transmiten como mensajes dirigidos a una comunidad sin rostro y que permanece anónima en las redes sociales. La reflexión se realiza de manera analítica; se apoya en las ideas de Lévinas y Ricoeur y se enriquece con los aportes de otros autores diversos. El texto se organiza alrededor de dos ejes esenciales: el otro y el reconocimiento, para lo cual, inicia con un análisis de la cuestión de la alteridad, mediante la oposición yo-otro, que se resuelve en una síntesis en la que el yo integra aspectos del otro, proceso que se realiza gracias a la percepción y la conciencia y que se funda en la relación primaria de la madre con su hijo. Luego se aborda el tema del reconocimiento a partir de tres fuentes: el amor, el jurídico y la estima social; durante todo el trabajo se realicen reflexiones y analogías con respecto a la educación. Finalmente, se introducen varias conclusiones respecto a la educación, tanto en Colombia como en Ecuador que está más orientada hacia los aspectos formales en lugar de hacia los aspectos más humanos.

Palabras claves

Otro, reconocimiento, Lévinas, Ricoeur.

Forma sugerida de citar: Joaqui Robles, Darwin Ortiz & Granja, Dorys Noemy, (2017). Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), pp. 195-218

* Licenciado en Filosofía, cursa estudios de Maestría en Filosofía Latinoamericana en la Universidad San Buenaventura, Bogotá- Colombia; docente en el Colegio El Carmelo de Bogotá.

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

Abstract

This article addresses the issue of education as a social practice in which it is important to consider the question of the other and their recognition. The two themes are important due to the increasing problems of bullying in schools, indicating a failure in the recognition of the other due, in large part, to the impact of the use of virtual reality, where ideas are transmitted as messages directed to a community without a face and which remains anonymous in social networks. The reflection is done in an analytical way. It is based on the ideas of Levinas and Ricoeur and is enriched by the contributions of other various authors. The text is organized around two key axes: the other and recognition, which begins with an analysis of the question of otherness, by the opposition I - other, which is resolved in a synthesis in which the I integrates aspects of other, processing that is carried out thanks to the perception and consciousness, and that is found in the primary relationship of mother with her son. Then addresses the issue of recognition from three sources: the love, the legal and social esteem; during all the work made reflections and analogies with regard to education. Finally, several conclusions regarding education, both in Colombia and in Ecuador which is more oriented towards the formal aspects rather than the more human aspects are introduced.

Keywords

Other, recognition, Lévinas, Ricoeur.

196



Introducción

Este artículo aborda el tema de la educación como práctica social pero trata la cuestión del otro y su reconocimiento con más detalle, considerándolos como elementos centrales de una práctica educativa relevante. Para llevar a cabo la tarea, se usan los aportes de Lévinas y Ricoeur esencialmente, los cuales se ven enriquecidos y ampliados con las ideas y propuestas de otros autores.

El *objetivo* es re-pensar la cuestión del otro en la educación y la importancia de su reconocimiento como tal para favorecer el proceso de aprendizaje-enseñanza. Esta cuestión es muy importante puesto que en los últimos años ha aumentado el nivel de situaciones de acoso escolar que generan un conflicto a nivel individual, familiar y social y tienen profundas repercusiones en el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Una persona sometida a una situación de acoso enfrenta una falta total de reconocimiento hacia su calidad de individuo con sus límites y sus valiosos recursos; como consecuencia de ello, puede presentar afectaciones psicológicas como depresión, aislamiento e incluso baja en su rendimiento académico. Además, se sabe que el acosador tiene un perfil, cuya característica principal es la falta de empatía y de reconocimiento hacia los demás, por eso los hace víctimas de su poder.

En la medida en que este problema es cada vez más frecuente en el ámbito escolar, se establece la importancia de reflexionar sobre el tema del reconocimiento del otro, cuyo rostro se encuentra con frecuencia en

las aulas de clase, en las que es importante la capacidad de darse cuenta de las condiciones de cada estudiante y aceptarlas tal cual se manifiestan.

Debido a estas consideraciones, este tema es de actualidad puesto que los niveles de alteridad van disminuyendo conforme cada persona se abstrae cada vez más del contexto en el que vive y se limita a tener interacciones a través de medios electrónicos; lo cual conduce a vivir realidades que son virtuales pero que no los ponen frente al otro en sus condiciones y limitaciones.

Con esta reflexión se pretende argumentar y sostener la idea de que se requiere el desarrollo de la habilidad para reconocer al otro, lo cual pasa por la clara conciencia sobre la identidad propia y la percepción del otro en su calidad de tal.

La reflexión se realiza de forma analítica ampliando las ideas y argumentos a partir de dos ejes esenciales: el otro, su reconocimiento y las implicaciones para la educación, líneas en las cuales se organiza el texto. El artículo termina con ciertas conclusiones respecto a los temas tratados.

Del Yo al Otro: el concepto de alteridad y el principio de individuación

Un individuo participa materialmente de una misma especie que incluye a los demás seres humanos pero, formalmente, es único, indivisible e irrepetible; con lo que se puede decir que existe *per se* la posibilidad de hablar de un yo pero también de un otro diferente formalmente a uno mismo.

Partiendo de esta idea, es pertinente y apropiado relacionar estos elementos con el término de Alteridad propuesto por Lévinas, entendida como la presencia del otro en el yo: “La alteridad es la idea de lo Infinito en el Mismo, en el Yo [...] la alteridad se cifra en la relación entre lo Infinito y el Yo; esta relación es metafísica, porque está más allá de todo más allá conceptual” (Quesada, 2011, p. 1).

La comprensión de la alteridad; es decir de la relación yo-otro, se relaciona con el principio de individuación, puesto que cada “yo” deviene un “sí-mismo” gracias a esta relación. Según Pérez-Estévez este principio es entendido como “la imposibilidad de división en un individuo; no se puede considerar formalmente la repetición de éste pues dejaría de ser uno y por ende individual (*Individuum materiale non potest dividi in plura eiusdem naturae*)” (Pérez-Estévez, 1996, pp. 783-784). En consecuencia, también se puede considerar que es aquí donde lo que prima no es la igualdad o semejanza sino la diferencia.

Así, el principio de individuación puede significar, partiendo de Escoto, cierta independencia personal, entendida como aquel estado que el individuo puede obtener *per se*, en su estado existencial e itinerante; se trata de una existencia única, irrepetible, absolutamente insubstituible de la cual se deriva la dignidad del individuo; no puede ser interpretada como autismo sino como condición de posibilidad de cualquier relación auténtica de igualdad ya que: “Ser individuo implica ser, en cuanto individuo, radicalmente distinto, diferente y formalmente otro respecto a los demás individuos de la misma especie, aunque simultáneamente implique ser idénticos, en cuanto pertenecientes a la misma especie” (Pérez-Estévez, 1996, p. 784).

El Otro acontece *per se*, se muestra, es visible pero no es un Yo que se mide por medio de la aproximación, sino que es absolutamente diferente y su acontecer mismo no depende de uno; es decir, el Otro no aparece porque un Yo lo decida o determine; aparece como individual e indivisible, como “presencia en nosotros. Presencia que significa necesariamente existir, y un existir separadamente” (Quesada, 2011, p. 394). Ese Otro es lo que responde a aquello que uno no es, a aquello que es anterior a uno mismo y gracias a lo cual, una persona es quien es; es decir, el otro le constituye de tal forma que, si se niega su existencia se niega la existencia de uno mismo.

A partir de estas reflexiones, también se pueden considerar las diferencias entre el principio de individuación de Escoto y el concepto de alteridad en Lévinas, pues para Escoto el Principio de Individuación se explica desde un origen ontológico, es decir, preexistente a toda concepción general con tendencia al universalismo. Lo que importa es el Yo en primera instancia. Se podría hablar de otros “Yoes” pero no como prioridad: “Duns Escoto va a plantearse el origen ontológico de la individualidad” (Pérez-Estévez, 1996, p. 783).

Dicho principio se sitúa en determinar el por qué la importancia de aclarar la indivisibilidad del Yo, mientras que para Lévinas la importancia es ética antes que ontológica. La Alteridad (en mutua pertenencia con el Yo) no es de carácter netamente ontológico sino que tiene un instintivo ético. “la relación entre lo Infinito (Otro) y el Mismo (Yo) es una relación ética...” (Quesada, 2011, p. 395). Si bien es claro que en los dos autores están en ambos campos (tanto ontológico como ético) discrepan en la primacía de los mismos al momento de hablar del Yo como del Otro, implícita o explícitamente.

Considerando entonces estos principios de alteridad y de individuación, es posible pensar algunas implicaciones para la educación.

La cuestión del otro y sus implicaciones en la educación

El *otro* es un hecho concreto, tiene una existencia específica y particular; no es un ente imaginario o abstracto, producto de alguna disquisición febril, de un filósofo sonámbulo. Lévinas reconoce que “la ontología cartesiana [...] concibe el Mismo como totalidad que integra a cualquier Otro y esto suprime la trascendencia” (Lévinas, 2008, p. 170). Entonces, se trata que el sí mismo y el otro constituyen una unidad indivisible, ¿cómo es esto posible?

No se trata de una unidad física puesto que cada persona tiene ciertas particularidades biológicas que le son propias; si se piensa incluso genéticamente, cada ser humano es único, tal vez comparta cierto nivel de rasgos heredados con otros seres humanos, incluso con otras especies, pero aun así, no hay dos seres iguales en el mundo. Más bien, se trata de un proceso de integración, como se explica a continuación.

El ser humano “está en el mundo y es en el mundo que se conoce” (Merleau-Ponty, 1994, p. 11) ya que “la realidad es un tejido sólido” (Merleau-Ponty, 1994, p. 10), por lo que la percepción, tanto de sí mismo, como del otro y del mundo alrededor no se limita a una síntesis en el nivel de los juicios o de los actos; está llena de cambios y variaciones que se sitúan en el mundo y se distinguen de los ensueños y de la imaginación, gracias a la actividad de la conciencia, necesaria para percibir al otro y, posteriormente, reconocerlo.

Este proceso comienza con la percepción, proceso psicológico por el que cada persona recibe las impresiones del mundo, de los demás seres y cosas y de sí mismo y las organiza en su mente (Gross, 2012), para lo cual es necesaria la conciencia. Siguiendo a Lévinas, entonces, se puede afirmar que “tener conciencia es estar *en relación con lo que es*” (Lévinas, 1977, p. 183); es tener la capacidad de asumir(se) en cuanto ser en el mundo, mantener una relación con el otro y *reconocerlo como tal*.

El pensador y filósofo Merleau-Ponty (1994) parte de la idea de que “Toda conciencia es conciencia de algo” (p. 17), lo cual ya fue evidenciado por Kant cuando afirmó: “la percepción interior es imposible sin percepción exterior; que el mundo, como conexión de fenómenos, se anticipa a la conciencia de mi unidad, es para mí el medio de realizarme como conciencia” (Merleau-Ponty, 1994, p. 17).

Esta conciencia accede al otro a través de la percepción que se tiene de él, lo considera en su facticidad; sin embargo, hay que considerar que existen diferencias entre los *otros*, según se trate de objetos o personas quiénes, a su vez, también tienen una conciencia. Así, se establece una

relación que implica una mutua conciencia en dos niveles: de sí mismo como ser individual y, del *otro* como diferente a uno mismo.

Entonces, entre el otro y uno mismo se construye una relación que se puede mantener sin que haya nexo entre ambos (Lévinas, 2008); sin embargo, esto no sucede en la educación, como se verá más adelante, puesto que, en el proceso educativo, docentes y estudiantes entablan *necesariamente* una relación con las personas que los rodean, a partir de la cual, logran una percepción de sus condiciones, tanto a nivel personal como a nivel de los demás.

De esta manera, es posible percibir al otro e intentar comprenderlo en su forma particular de existir, con sus características propias e individuales. El proceso de captar estas características, ha recibido el nombre de *reducción fenomenológica* que contribuye a alcanzar una conciencia trascendental “ante la cual el mundo se desplegaría en una transparencia absoluta, movido de cabo a cabo por una serie de apercepciones que el filósofo tendría por misión reconstituir a partir del resultado de las mismas” (Merleau-Ponty, 1994, p. 11).

Por ende, para entender la dinámica entre el yo y el otro se requiere la existencia de una visión en tres niveles (Merleau-Ponty, 1994): de sí mismo, del otro y de los demás sobre uno mismo. Estos tres niveles de experiencia solo son posibles cuando cada persona reconoce que experimenta su propia existencia en sí mismo *ante los demás*. Cada persona es un *otro* que no puede ser reducido a una simple percepción. Su esencia es irreductible y se pertenece a sí misma, ya que solo se capta aquello que está al alcance de la propia conciencia y de aquello que el otro deja trascender, razón por la cual, “es preciso pensar en la heteronomía del Otro en el Mismo, donde el Otro no domina al Mismo sino que le despierta y le desilusiona” (Lévinas, 2008, p. 171).

Así, cada una de las personas está, parcialmente, definida por los demás individuos que las rodean, ya que ambos perciben los objetos y los individuos alrededor y, a la vez, cada uno impulsa a que el yo perciba ciertas cosas y tenga conciencia de ellas, debido a sus características particulares de forma, color, tamaño y constitución (Morris & Maisto, 2010). Se trata así de un proceso continuo de interacción, que también se manifiesta en la educación: un docente tiene una cierta imagen sobre sus estudiantes y con ello resalta algunos rasgos y desacredita otros; similar situación ocurre con los estudiantes.

Cada uno construye así, una representación que surge de la percepción que se tiene del otro pero que es construida por uno mismo. En esta situación, el yo no está opuesto al Otro más bien lo integra como

parte constituyente de sí mismo (Lévinas, 1977); en consecuencia, el otro no es una alteridad relativa puesto que existe y tiene sus propias características que son susceptibles de ser percibidas, sino más bien, la contraposición yo-otro se resuelve en una síntesis, en la que el otro se integra en el sí mismo de forma articulada y armoniosa (Guidano, 1999).

Vinculando esta idea con la educación, en el proceso de interacción docentes-estudiantes, unos y otros integran rasgos o niegan otros que les ayudan a constituir su identidad profesional, con lo cual, el *otro* es percibido como ser-en-el-mundo:

... Como generador de una dimensión de realidad irreducible y única, lo que implica el aceptar e interrogarse sobre el mundo del otro. Y es en este proceso de ponerse en el lugar del sí mismo del otro, por el cual yo sustento en mí las pretensiones del otro como llamada de una interioridad que pide ser comprendida, que yo me cuestiono a mí mismo, mi orden corriente, mi modo de vivir y sentir (Ponce, 2005, p. s.r.).

Con ello, se llega a la consideración propuesta por Lévinas respecto al *otro* cuya mejor expresión, de tal forma que sobrepasa al otro en mí, se denomina *Rostro* (Sudar, 1981) y que está representado por el pobre, la viuda, el huérfano y el extranjero, como ejemplos paradigmáticos. En todos estos casos, su reconocimiento, implica admitir su derecho a la vida. “Solo es posible el encuentro y el reconocimiento del trascendente, por y a través del rostro del otro” (Sudar, 1981, p. 95).

Según Navarro (2008, p. 181) sólo la concepción lingüística de Lévinas y, en particular, el término “expresión” aporta las claves para aproximarse a la cuestión del “rostro”, ya que es gracias a la “expresión” que cada persona se presenta a sí misma; un rostro inexpresivo impide el acercamiento y en consecuencia niega el acceso al otro; un rostro expresivo, en cambio facilita el acercamiento y la interacción; esto ya se puede percibir desde la más tierna infancia en la relación entre el bebé y su madre, ya que es a través del rostro y de sus expresiones que el niño *accede* al mundo materno y viceversa; sin expresiones, el mundo estaría vacío de sentido y de emociones.

Dicho intercambio también acontece en el encuentro educativo en el cual, el rostro de los docentes, así como el de los estudiantes muestra mucho más de lo que expresan las palabras. El encuentro educativo no solo requiere de contenidos y temas a estudiar, también demanda una comprensión de aquello que los *rostros* manifiestan: sus anhelos y sueños así como también sus angustias y temores.

Todos estos aspectos se muestran en la “expresión” que, según Lévinas permite concebir el “rostro” como una primera aproximación al

lenguaje, ya que es, en esencia, dialógico, facilita el intercambio y la comunicación entre las personas, por lo que “no es sólo que la presencia del otro garantice la posibilidad de toda comunicación, sino que también marca su inicio” (Navarro, 2008, p. 181).

El rostro es el primer contacto que una persona tiene con otra y, en consecuencia, representa un polo significativo y opuesto respecto al yo. Así, el docente entra en contacto, en primera instancia con una serie de rostros que poco a poco van surgiendo y demarcándose en su individualidad y particularidad.

Así como la presencia del rostro humano contribuye a que el bebé se dé cuenta de que hay alguien más allá de sí mismo (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2005), así, el yo (el bebé en el ejemplo) accede a su identidad al tomar conciencia de que es diferente a aquel rostro que percibe y, *en el mismo momento*, se da cuenta de la alteridad, al percibir un rostro diferente al propio que, además, tiene un cierto grado de expresividad; intercambio que genera una nueva lógica, completamente diferente: “La relación de alteridad parte de la capacidad del “rostro”, de la mera presencia del otro, de cuestionar los poderes y la autoridad de la conciencia del yo” (Navarro, 2008, p. 183).

El rostro expresa la presencia del otro y es el primer elemento gracias al cual se tiene contacto con él. Se trata de una señal *Gestalt*, conformada esencialmente por un triángulo: frente, ojos y nariz que constituyen la fuente más primitiva de información para el recién nacido (Spitz, 1972). El rostro, inicialmente expresivo en gestos y miradas, puede articular, además, el lenguaje verbal lo que constituye un segundo nivel de expresión que puede apoyar o refutar aquello que se transmitió inicialmente en el rostro.

Según Spitz (1972) durante los primeros seis meses de vida el niño se encuentra en un estado de *recepción cenestésica*, que se afirma conforme pasan los meses en una forma de percepción particular que genera respuestas profundas y globales. Se trata así de “una comunicación no verbal, no dirigida, expresiva” (Spitz, 1972, p. 41) que constituye el modelo y la base sobre la que se elaboran y construyen las futuras expresiones y reconocimientos del rostro y del otro, incluyendo las que aparecen entre docentes y estudiantes.

Es por esto, que se considera que la relación yo-otro es asimétrica y diacrónica: *asimétrica* puesto que los rostros expresan diferentes elementos que pueden armonizarse pero también pueden perturbarse mutuamente; y *diacrónica* ya que existe un intervalo de tiempo entre un rostro y el otro (Sudar, 1981, p. 99): aun cuando el rostro del bebé coincida con el

de su madre, en el momento actual; sin embargo, el rostro de ella existió previamente.

En este proceso, el tiempo es de suma importancia ya que cuando se lo considera en la relación entre uno y el otro “surge la trascendencia a partir de la responsabilidad hacia el prójimo en la proximidad de los demás” (Lévinas, 2008, p. 169). En consecuencia, el encuentro yo/otro facilita el reconocimiento y la alteridad y, al mismo tiempo, la separación yo/otro favorece la diferenciación y la trascendencia, ya que separarse es trascender.

Gracias a la conciencia personal que cada persona tiene de sí misma, puede ponerse en contacto con el *Otro*; sin embargo, la construcción y consolidación de la propia identidad es previa a este encuentro (Feldman, 2007):

Nosotros tomamos nuestro destino en manos, nos convertimos en responsables de nuestra historia mediante la reflexión, pero también mediante una decisión en la que empeñamos nuestra vida; y en ambos casos se trata de un acto violento que se verifica ejerciéndose (Merleau-Ponty, 1994, p. 20).

Sin embargo, la identidad personal se ve afectada por la relación yo/otro en la que se construye la historia, en la que, toda palabra y gesto; es decir, todas las expresiones de los rostros humanos, tienen un significado y expresan cierta toma de posición. Así, en la educación, se plantea el reto importante de asumir las diferentes perspectivas propuestas por los rostros humanos, hasta llegar al eje mismo del significado existencial o lo que Husserl ha denominado como una “génesis del sentido”: “Por estar en el mundo estamos *condenados al sentido*; y no podemos hacer nada, no podemos decir nada que no tome un nombre en la historia” (Merleau-Ponty, 1994, p. 19).

Para alcanzar dicho sentido, se requiere un reconocimiento del otro, en tanto se expresa en el rostro que se percibe, así como también un reconocimiento de sí mismo y de lo que dicho rostro le dice a uno mismo.

Las implicaciones en la educación, de lo que se ha manifestado en los párrafos anteriores se esbozan a continuación.

Implicaciones para la educación

Tanto el docente y los estudiantes son una realidad concreta, tienen sus propias características positivas y también sus limitaciones y, durante el proceso educativo, entran en relación, por lo que su presencia afecta y se ve afectada por lo que los demás manifiestan o la forma en que se comportan.



Tanto docentes como estudiantes tienen percepciones diversas de sí mismos, de los demás en la interacción y del proceso que los ha reunido. Su percepción particular está configurada por los matices y experiencias que cada uno ha tenido a lo largo de su ciclo vital y que se ponen en juego durante el encuentro diario en las horas de clase.

De igual manera, ambos: docentes y estudiantes tienen una conciencia, más o menos clara, más o menos desarrollada de las implicaciones del proceso y del encuentro para sí mismo y para los demás. Esta conciencia contribuye a que cada persona aporte una parte de sí al proceso, pero también se reserve ciertos aspectos que puede considerar personales, propios o innecesarios de manifestar en el encuentro.

Esta conciencia se revela en el mayor o menor conocimiento que cada participante tiene de sí mismo, de las personas que le rodean y del proceso que los ha reunido. Todos estos elementos tendrán una influencia decisiva en la construcción de la identidad profesional –en el caso de los estudiantes– o el reforzamiento de ciertos rasgos de la identidad –en el caso del docente–. Razón por la cual, no se puede negar la influencia que estos rasgos y la conciencia que se tiene de ellos, sobre el proceso que reúne a docentes y estudiantes en las aulas de clase.

Se trata de un juego de esencias que mantienen cierto grado de conexión entre ellas, pero al mismo tiempo tienen características propias que las distinguen y constituyen la identidad particular de cada uno. Sin embargo, es importante señalar que el otro es previo a cualquier conciencia, percepción o representación que se tenga de él; existe aún antes de pensar acerca de él; sin embargo, existe en relación con uno mismo, cuando uno se aproxima a él e intenta percibirlo y reconocerlo.

Así, la educación se trata de un encuentro posible entre el propio ser y el de los demás, en el cual se revela tanto de uno como del otro, en lo que ambos manifiestan –como se ha visto, esencialmente a través del rostro y la expresión–, pero a la vez, cada uno tiene ciertas ideas acerca de los demás, de lo que piensan, sienten o plantean y que requiere un *reconocimiento*.

La cuestión del reconocimiento en relación al otro

En la búsqueda de la propia identidad que solo termina cuando se reconoce el valor que tiene la interacción con el otro y lo que puede aportar al propio proceso, es necesario e indispensable el *reconocimiento* que se puede tejer en una relación basada en la alteridad.

Ricoeur afirma que el reconocimiento no solo se obtiene a partir de un conflicto o de una lucha, sino también a partir del diálogo y el consenso; parte de la hipótesis que: “En el reconocimiento mutuo termina el recorrido del reconocimiento de sí mismo” (Ricoeur, 2006, p. 238); para lograrlo, usa un esquema de análisis que parte de “tres modelos de reconocimiento intersubjetivo” relacionados con el amor, el derecho y la estima social, que también –siguiendo la misma lógica– se amplían a continuación.

Primer modelo de reconocimiento: el amor

Al señalar la relación yo-otro más básica y fundante, se ha hecho referencia al vínculo madre-hijo y su impacto en la constitución de la identidad propia a través de la expresión que aparece en un rostro y el reconocimiento de la alteridad al darse cuenta de que existe otro diferente a uno mismo.

Así, el primer modelo de reconocimiento se basa en este vínculo que tiene como pilar fundamental al amor y que, posteriormente, abarca todas las relaciones afectivas que constituyen al sujeto, comenzando por la familia, luego la amistad para culminar con la pareja, que conforman la base y la fuente del reconocimiento o de su ausencia (Ricoeur, 2006).

El vínculo establecido en estas relaciones precede al reconocimiento jurídico y, su inicio se ubica, tal como se ha mencionado, en la primera relación del sujeto con su madre que constituye la base y el modelo sobre la cual se estructuran las relaciones futuras de los seres humanos.

Además, hay que tener en cuenta que la relación de amor adulta se mueve entre dos polos: el de la cercanía y el de la distancia, razón por la cual, el ser humano se estructura en un *continuum* en permanente equilibrio entre la fusión y la independencia. El beneficio principal de este recorrido es el logro de la *pertenencia* en el polo de la cercanía y la recuperación de la capacidad de *independencia* en el polo de la distancia.

Además, tiene otro beneficio, a menudo ignorado por ser más doloroso, pero necesario si cada uno desea estructurarse como ser humano, como es el de estar solo que, *a la vez*, aumenta la confianza en la permanencia del vínculo invisible que se ha creado y que mantiene a los miembros del grupo unidos a pesar de la distancia y de la separación (Bowen, 1998).

Esta es la base primaria del *reconocimiento mutuo* puesto que la madre y el hijo se reconocen mutuamente (o no lo hacen) como sujetos dignos de confianza, suficiente como para mantener el vínculo pese a la separación. De la misma forma, los amigos se aprueban mutuamente, se reconocen como dignos de confianza que mantiene la unión aun cuando no vivan juntos ni se vean todos los días; y, de igual forma, se espera que



exista un vínculo entre el docente y los estudiantes que facilite el reconocimiento mutuo y favorezca el proceso de aprendizaje-enseñanza.

En las primeras relaciones del niño con su familia, la confianza y el reconocimiento aparecen y se mantienen gracias a la inscripción genealógica del niño en un *linaje* específico, que se extiende en dos direcciones: *superior* que indica su filiación materna y paterna, líneas que se van abriendo conforme se avanza en las generaciones hacia atrás e *inferior* que señala las obligaciones y derechos que cada ser humano tiene por ser parte de su linaje.

Esta ubicación asigna una posición particular a cada persona puesto que la identifica como *hijo de y*, en calidad de tal, aún antes de constituirse como un sujeto, mercedor de un reconocimiento social de sus derechos; por lo tanto, forma parte de una línea específica de *transmisión* puesto que su nacimiento determina que se lleve a cabo una transferencia: de vida, de la leyenda familiar, de la herencia, de un nombre que, a su vez, favorece el reconocimiento del lugar particular que cada uno ocupa en su linaje. Esto permite a cada individuo proyectarse más allá de sí mismo, a la búsqueda del reconocimiento en otros planos, esencialmente, el jurídico y el social (Ricoeur, 2006).

Similar esquema puede ser adaptado a la situación educativa, en la que cada estudiante se inscribe en un linaje particular —el de su profesión— y en consecuencia, se remite hacia los profesionales que lo antecedieron y que son ahora sus profesores y se dirige hacia adelante al señalar las obligaciones que surgen del ejercicio particular de su labor y, que también son transmitidas por el linaje en el que se inscribe.

De esta forma, ocurre un proceso interesante puesto que el docente *reconoce* al estudiante en su posición de tal y, en consecuencia, asume que, tanto uno como el otro, tienen ciertas obligaciones por tener dicho rol; pero también, el estudiante *reconoce* el linaje profesional del cual su profesor forma parte, tanto como docente, pero también como profesional. Así se configura y se construye la identidad profesional específica que cada estudiante asume cuando tomó la decisión —más o menos consciente y más o menos certera— de escoger tal o cual profesión.

La contraparte negativa de este reconocimiento es la *humillación*:

... sentida como la retirada o el rechazo de esta aprobación, alcanza a cada uno en el plano pre-jurídico de su “estar-con” otro. El individuo se siente como mirado desde arriba, por encima del hombro, incluso tenido por nada. Privado de aprobación, es como no existente (Ricoeur, 2006, p. 243).

Esta es una situación que puede convertirse en la más dolorosa en el caso de los estudiantes cuando se enfrentan a un docente que se

relaciona de esta forma. Así, la falta de reconocimiento conduce a la sensación de inexistencia, experiencia más dolorosa cuanto más falta hace el reconocimiento.

Segundo modelo de reconocimiento: el jurídico

El primer modelo de reconocimiento alcanzado gracias al amor, se expresa socialmente en un vínculo jurídico, mediante el cual, un niño es declarado como *hijo de* y recibe el apellido y las historias que su linaje ha construido tanto de la familia como del niño que llega al mundo.

Aparece así, en el vínculo social establecido entre un hombre y su hijo (ya que se hereda en primer lugar el apellido del padre), un reconocimiento jurídico. Para el análisis del cual, Ricoeur se basa, esencialmente, en Hegel quien “distingue los primeros rasgos del ser-reconocido jurídicamente en el acceso a la posesión legal de los bienes materiales, en resumen, en la forma contractual del intercambio” (Ricoeur, 2006, p. 249).

Sin embargo, no se trata aquí de la asunción de bienes materiales, se trata más bien de la adquisición de elementos más intangibles que caracterizan a tal o cual linaje particular (en el caso de las profesiones) y, que en ocasiones, se manifiestan en símbolos como el caduceo de los médicos por ejemplo o el tridente de los psicólogos.

Cuando se trata del reconocimiento jurídico hay que considerar dos niveles: al otro y a la norma, sin la cual, sería imposible reconocer al primero; lo cual tiene, a su vez, la doble consecuencia de ampliar la esfera de los derechos reconocidos a las personas y enriquecer las capacidades que los sujetos se reconocen (Ricoeur, 2006).

De la misma forma como el vínculo amoroso genera conflictos y dificultades asociadas con la ausencia de reconocimiento, ya sea del linaje o de las características particulares de un individuo; en el modelo jurídico, la dinámica conflictual proviene de la ruptura del contrato y la búsqueda del reconocimiento por coacción legal, de tal forma, que el crimen devela la ausencia del reconocimiento y permite que la ofensa sea evaluada como un atentado contra la persona en su dimensión universal (en su calidad de ser humano). Las personas solo pueden reconocerse como sujetos de derechos si, *al mismo tiempo* tienen conocimiento acerca de las obligaciones normativas respecto al otro.

Cosa similar se aplica en la educación, cuando la falta de reconocimiento conduce a reivindicaciones, tanto más fuertes cuanto más dolorosa ha sido la ausencia del reconocimiento.

Tercer modelo de reconocimiento: la estima social

El reconocimiento no se detiene solo en el nivel jurídico; alcanza un valor más elevado que adquiere tintes axiológicos cuando hace referencia a la estima: “cada una de las personas individuales mide la importancia de sus propias cualidades para la vida del otro por los mismos valores y los mismos fines” (Ricoeur, 2006, p. 256).

Por ende, la estima social está ligada estrechamente a las interpretaciones de carácter simbólico (acertadas o no) de las mediaciones sociales, siendo la educación la más importante de ellas, puesto que abarca como mínimo 16 años de la vida de un sujeto, razón por la cual, existen muchas oportunidades de ser reconocido o humillado durante todo el proceso y a múltiples niveles, a lo que se puede denominar como órdenes de reconocimiento.

Siguiendo a Ricoeur, se registran varios tipos de estos órdenes de reconocimiento (Ricoeur, 2006, p. 259), que tienen impacto sobre la declaración jurídica y que se resumen a continuación:

El complejo socioeconómico, que incluye el sistema técnico, monetario y fiscal que puede afectar el vínculo jurídico al tener falencias en su aplicación o al facilitar o dificultar que existan un reconocimiento para tal o cual segmento de la población. Este complejo puede facilitar las condiciones para que se dé el encuentro entre docentes y estudiantes (pago adecuado a los docentes, becas para los estudiantes por ejemplo) o puede dificultarlas por su carencia o mal uso.

El complejo sociopolítico, que considera al sistema jurídico, al burocrático, al democrático y a la organización paralela de la opinión pública; que de igual manera puede tener un impacto sobre el vínculo jurídico y el amoroso al establecer formas de castigo o de reconocimiento para diversos hechos llevados a cabo por las personas. Este complejo impacta de manera decisiva sobre el sistema educativo al imponer condiciones de trabajo y de organización de los diversos niveles de formación que pueden vivirse como restrictivos, al no favorecer el desarrollo de las habilidades propias de una persona. Sin embargo, también puede proponer políticas adecuadas para la re-inserción educativa en el caso de personas que tienen dificultades de diverso tipo: capacidades físicas, condición social, etc.

El complejo sociocultural, que enfrenta al sistema mediático y su impacto en la reproducción cultural de las sociedades con el sistema científico desde el punto de vista de su organización institucional. Este enfrentamiento ha determinado profundos cambios en la forma que las personas tienen de relacionarse, de tal manera que se afecta también la constitución del vínculo amoroso y determina la necesidad de construir



formas de enfrentar nuevos problemas como los provocados por los medios de comunicación masiva: redes sociales y demás.

El ámbito educativo no es ajeno a la influencia de este complejo, especialmente, en lo que se refiere a las redes sociales que, en ocasiones, generan una ausencia de reconocimiento del otro como tal mediante mensajes ofensivos y denigrantes. Aparecen así, nuevas categorías de dificultades personales y sociales que la educación debe enfrentar de formas creativas y pertinentes.

Estos tres órdenes de reconocimiento generan un impacto diverso sobre las personas y las condiciones que les rodean y determinan, que se establezcan acreditaciones diversas según el orden implicado en la situación de una persona dada. Entonces, cuando dos personas entran en competencia y rivalidad, ellas logran que sus lugares sean acreditados o reconocidos, gracias a lo que se ha denominado como *economías de la grandeza* (Ricoeur, 2006, pp. 260 y ss.), para lo cual, hay que tomar en cuenta los siguientes aspectos muy importantes:

- La evaluación de las prestaciones sociales de los individuos que apelan a la idea de justicia. Para lograrlo existe una gran variedad de criterios por los cuales una persona puede ser “grande” o “pequeña” respecto a la economía de grandeza, la cual está en mayor o menor grado en coherencia con cierto tipo de éxito social.
- Si las personas en situación de protesta desean que su queja se considere “justificada”, deben cumplir con los estándares o niveles establecidos en una evaluación que se realiza en base a una serie de pruebas o baterías de tests. Con esto, se plantea la necesidad de determinar las formas de justicia en base a las estrategias de justificación usadas y no sobre los valores que las personas comparten.
- Cuando se busca el bien común legítimo, el acuerdo es imposible sin una discusión previa sobre las implicaciones de los diversos temas en litigio; a esto es a lo que se denomina como grandeza cuya asignación está en estrecha relación con la evaluación realizada en base a los criterios mencionados y a las pruebas correspondientes que indican que la persona la posee.
- Finalmente, el reto más importante de esta situación es la relación entre acuerdo y desacuerdo en la asignación de la grandeza, pero también de los criterios para determinarla como tal, de tal forma que adquiera un tinte de legitimidad, sin la cual, puede ser fácilmente cuestionada.

Estos principios pueden ser aplicados fácilmente en la educación, cuando en los últimos años han proliferado un sinnúmero de formas estandarizadas de medir todo en la educación, desde que el estudiante/docente ingresa a la institución educativa, hasta su rendimiento y producción. Así, el *reconocimiento* se ha limitado a un aspecto formal como es el cumplimiento de estas normas, sin detenerse en un reconocimiento más humano y real del verdadero potencial y capacidad de los individuos.

Las formas de reconocimiento se aplican según sean los diversos órdenes de grandeza y Ricoeur (2006) señala seis, que se resumen a continuación y que el autor analiza en base al término de *ciudades*:

La ciudad de Dios: vinculada al principio de la gracia, permite separar la grandeza inspirada de otras formas más terrenales que pueden haber sido corrompidas por la “vana gloria”, y jerarquizar los tipos de bienes –como el amor– capaces de unir a los hombres.

La ciudad de la opinión: en la cual, el principio es el del reconocimiento por parte de los otros.

La ciudad doméstica: con sus principios asociados a valores como la fidelidad, la bondad, la justicia, la asistencia mutua.

La ciudad cívica: con el principio de subordinación a la voluntad general como base de legitimación de la grandeza cívica; con lo cual, las relaciones de ciudadanía se hallan mediatizadas por una relación de segundo nivel, que se basa en el *contrato social* que hace que todo suceda como si cada ciudadano contratase consigo mismo y no opinase más que según él mismo.

La ciudad mercantil: cuyo principio es el vínculo mercantil que relaciona las personas por medio de bienes que todos desean.

La ciudad industrial: bajo el principio de que son los industriales quienes deben administrar las utilidades con habilidad.

Como se puede percibir fácilmente, los primeros niveles se vinculan más estrechamente con la educación, al preocuparse por los valores y la ciudadanía de los individuos en formación, así como también por su reconocimiento. Los dos últimos niveles están más relacionados con la producción y el desarrollo económico de un pueblo sin descartar su influencia decisiva en los procesos educativos.

Ricoeur (2006) señala que entre cada uno de estos mundos existen rivalidades por las pruebas que justifican las posturas de cada una de ellas; el (re)conocimiento de los otros mundos extiende los desacuerdos de las categorías hasta las pruebas mismas e incluso a su capacidad de alcanzar el bien común.

Por ende, la confrontación y el desacuerdo pueden conducir hacia el *reconocimiento* pero también hacia la *invalidación*; esta última acarrea un *litigio* que afecta las pruebas pero mucho más que eso, la noción misma de la grandeza; así por ejemplo: para un industrial ¿qué valor tiene un director de orquesta? De tal forma que es una empresa azarosa volverse grande en otro mundo que no sea el propio; en especial si se desconocen las categorías usadas para valorar la grandeza.

Similar problemática enfrentan las instituciones educativas y las carreras dentro de una misma organización; así, existen disciplinas más valoradas que otras y, en consecuencia, los estudiantes también reciben mayor o menor reconocimiento según sea la carrera en la que se desempeñen.

Debido a esto, es importante la crítica para los valores que rigen cada uno de los mundos así como de los criterios que los sostienen, con lo cual, aparece la importancia de *comprender* en primer lugar el otro mundo para luego criticarlo; misma situación para una persona que intenta conocer a otra: hay que comprender desde qué *mundo* habla, cuál es su marco de referencia, para así poder *(re)conocerlo*.

De esta forma, es posible alcanzar un compromiso que puede abrir la puerta para el bienestar común, esto requiere que cada persona esté en la capacidad y también en el deseo de someter sus posiciones a una reflexión y cuestionamiento, considerar las posiciones del otro y emprender juntos la tarea de encontrar un punto intermedio.

Cosa rara en el mundo actual con tantas polaridades que se enfrentan y que, en ocasiones, incluso son acusadas de ser simple acomodación a una situación dada, así: “se puede considerar el compromiso como la forma que reviste el reconocimiento mutuo en las situaciones de conflicto y de disputa derivadas de la pluralidad de las economías de la grandeza” (Ricoeur, 2006, p. 266).

Sin embargo, en estas consideraciones no se toma en cuenta la cuestión de la dimensión vertical que obliga a prestar atención a la oposición entre grande y pequeño y que se opone de forma natural a la dimensión horizontal del reconocimiento en el plano de la estima de sí. Se trata del concepto de *autoridad* que opone a dos grupos de personas: los que mandan (que generalmente son pocos) en oposición de los que obedecen (o se supone que deben hacerlo y que son la gran mayoría).

Para comprender este concepto de autoridad, en relación con el reconocimiento, hay que recalcar que esta idea tiene un aspecto cultural innegable y que conduce, inevitablemente, al tema de la autoridad institucional: se considera que el hecho de tomar algo como verdadero implica un “valer-más” que, en calidad de “más” implica necesariamente



que está por encima de y, en consecuencia, apunta hacia una dimensión vertical. Cosa también muy común en el aspecto institucional cuando existen organizaciones públicas que evalúan las instituciones educativas y, establecen cuáles valen más o cumplen mejor los estándares y cuáles valen menos porque tienen fallas en dicho cumplimiento. También existen relaciones docentes-estudiantes que establecen este tipo de consideraciones.

Sin embargo, existe la posibilidad de establecer una relación horizontal, en la cual, en cambio, el concepto de autoridad está vinculado con un reconocimiento tácito de superioridad de uno hacia el otro. El modelo más adecuado de este tipo de relación es el vínculo entre el maestro y el discípulo, en el que existe un reconocimiento de la grandeza del otro de forma natural: “así como una vela encendida, enciente otra, así transmite el maestro, el espíritu del arte genuino, de corazón a corazón, para que se ilumine” (Herrigel, 2005, pp. 22, 23).

En la educación también se pueden percibir estos fenómenos; existen muchas posibilidades de reconocer al otro y sus recursos pero también de fallar en este reconocimiento. Desde el inicio de la vida educativa y en todo su transcurso, los docentes pueden reconocer las diferencias existentes entre sus estudiantes o intentar homogenizarlos a cualquier costo, sobretodo, cuando ellos mismos están sujetos a presiones institucionales que intentan ordenar sus acciones pero que las restringen al paso.

Por lo tanto, hay que recordar que la educación como práctica social puede ser el caldo de cultivo más aparente en el que se gesten múltiples conflictos en diversas áreas tales como las minorías negras o conjuntos culturales minoritarios como las culturas juveniles. El núcleo central de estas minorías se organiza alrededor de la necesidad del reconocimiento a una identidad personal que se refiere a su vez, a una de tipo colectivo; reconocimiento tanto más perentorio cuando se incluye una consideración temporal puesto que han sido minorías discriminadas tradicionalmente a lo largo de años, cuando no siglos (como fue el caso de los negros en su condición de esclavos) y, en consecuencia, la educación juega un papel transcendental en este proceso, al tener la puerta abierta para ofrecer un reconocimiento a su identidad y la oportunidad de ejercerla en relación con los otros.

En estos casos, la lucha por el reconocimiento personal y jurídico pone en juego consideraciones personales y remite a cada persona (tanto que no reconoce como la que no es reconocida) a confrontarse con la cuestión de la estima de sí: puesto que, por ejemplo: el reconocimiento de que las mujeres podían acceder a la educación implicaba *necesariamente*,

el reconocimiento de que una mujer es igual que un hombre y, lo que es más importante aún, que éste es *igual* a una mujer.

En consecuencia, la identidad de las personas implicadas en esta lucha se moldea, en parte, por este reconocimiento o por su ausencia así como también por la percepción (mala o buena) que se tenga sobre el otro. La ausencia de reconocimiento alcanza la identidad de las personas y afecta, finalmente, la imagen que se hacen de sí mismos puesto que la perciben como merecedora de desprecio y condena. Esta imagen es interiorizada y se manifiesta también en forma de auto-depreciación, lo cual constituye el efecto más grave de la falta de reconocimiento (Ricoeur, 2006).

La resolución de estos conflictos opone dos políticas diferentes que inciden en las formas posibles que adoptará el reconocimiento: la de la *diferencia* frente a la de la *igualdad universal*. Ambas tienen como fundamento, la noción de dignidad, en la que también se oponen dos versiones (Ricoeur, 2006): *la liberal*, de igualdad, que enfatiza el estatuto racional compartido por los seres humanos y *la de la diferencia* que considera la afirmación de lo compartido en forma general como la expresión de una hegemonía totalizante que establece como criterios de medición y de comparación: un hombre, blanco, ciudadano y educado. Esta definición única es la que aparece como discriminatoria, puesto que es imposible que todos los seres humanos se identifiquen y construyan su identidad en función de ella.

Esta es la razón, finalmente por la que se plantea la idea de “saber si ‘cualquier política de dignidad igualitaria, fundada en el reconocimiento de capacidad universal, tiene que ser igualmente homogeneizante’” (Ricoeur, 2006, p. 273). Esto implica que existe una negativa a reconocer que existe legitimidad en la idea de una construcción particular de proyectos individuales en el interior de un colectivo.

Esta problemática requiere la definición de una situación global y particular a la vez. El reconocimiento de los aspectos comunes compartidos por los seres humanos y *al mismo tiempo*, la aceptación de los diversos elementos que los hacen diferentes, en un juego en que la totalidad y la unidad son percibidas al mismo tiempo que se reconocen sus particularidades.

Esta situación revela su carácter de urgente en la medida que cada vez más, las sociedades se enfrentan a problemas de minorías que exigen su reconocimiento; lo cual implica necesariamente el reconocimiento de la sociedad como tal, en su capacidad de atender a los diversos grupos que en ella conviven y afirman sus derechos.



De esta forma, cabe preguntarse sobre la forma en que puede surgir el reconocimiento en esta tensión global/local. Ricoeur indica que Hegel ofrece “un poderoso instrumento especulativo” (Ricoeur, 2006, p. 274) al usar los recursos de lo negativo como generadores de normatividad, de tal forma que el crimen y el desprecio se vuelven las fuentes de las cuales puede surgir el reconocimiento al otro y sus conceptos relacionados como la *confianza en sí*, el *respeto*, la *estima de sí*.

Este reconocimiento no puede extenderse infinitamente ya que existen límites y situaciones que requieren atención particular, por lo que también cabe preguntarse ¿Cuándo un sujeto se considera reconocido verdaderamente? (Ricoeur, 2006, p. 274), para responder a esta pregunta, cabe indicar lo que señala dicho autor:

214



Las experiencias de reconocimiento pacificado no pueden hacer las veces de resolución de las perplejidades suscitadas por el concepto mismo de lucha, y menos aún de resolución de los conflictos en cuestión. La certeza que acompaña a los estados de paz ofrece más bien una confirmación de que no es ilusoria la motivación moral de las luchas por el reconocimiento. Por eso, no puede tratarse más que de treguas, de claros, se diría de ‘calveros’, en los que el sentido de la acción sale de las brumas de la duda con el sello de *la acción que conviene* (Ricoeur, 2006, p. 276).

Así, la acción como tal no es suficiente para ofrecer un reconocimiento que parte de uno mismo hacia el otro. Se debe pensar en la conveniencia de dicha acción, lo cual plantea muchas más preguntas que respuestas, puesto que dicha conveniencia, a su vez, debe ser reconocida por las personas que plantean la acción *a la vez*, que es comprendida, aceptada –y, en consecuencia– reconocida por las personas que la van a experimentar en sí.

Con ello, es posible darse cuenta de que Lévinas se sitúa en el polo de comprensión de la relación yo-otro desde una fundamentación ética y anti-ontológica, en donde se ve la lucha contra la concepción del ser como asimilación; él toma distancia de la ontología tras considerar que instauro un discurso en el que el Otro es reducido a lo mismo. La apuesta del autor es buscar y dar cuenta de una cuestión crucial: “de qué manera la filosofía de la asimetría originaria entre el yo y el otro, asimetría tomada a partir de la primacía ética del otro, puede explicar la reciprocidad entre miembros desiguales” (Ricoeur, 2006, p. 204).

En la relación yo-otro, el ser resulta arrollador al punto de asimilar a sí mismo todas las diferencias posibles. Lévinas no se conforma con esta constatación y propugna un camino diferente a la primacía y dominio del

ser, garantizada por la vía ontológica. En consecuencia, el otro no debe estar vestido con lo social, cultural, político etc.

La ética ya no está fundada en el yo sino en el otro pero teniendo en cuenta que no hay rostro del otro sin un yo que lo capte, que sería en última instancia, la exigencia humana de responsabilidad que fundamenta la propuesta ética del autor. De lo anterior, se puede decir que el otro se revela a sí mismo pero ¿cómo hace el sí mismo para conocer la revelación del otro? Desde la visión levinasiana esta afirmación posee un carácter de reciprocidad de intercambio de roles y no se debe pensar “que el mismo” es el otro, del “otro”.

Al otro se le debe pensar como otro, pues, si se piensa como relación o reciprocidad se abriría un espacio para una ética que piensa siempre en el yo. No se debe pensar en el yo, no debe interesar, pues en Lévinas solo interesa el otro. Esto se convierte en una ética radical de la aceptación del otro. El otro es el rostro de la humanidad que pide responsabilidad.

El otro no se puede llenar de características porque en la relación ética no hay éstas, pues el otro no puede estar “vestido de...”. Si esto se hace, cabría la posibilidad de plantear una metafísica de la subjetividad, es decir, una fundamentación metafísica de la “otredad” que se plantea porque el sujeto es el determinante de la presencia del otro y de la metafísica de la subjetividad; por el contrario, desde la metafísica del pensador lituano, el otro se vuelve un “subjectum” pura subjetividad. El otro es el que impone, el otro es el que funda.

En Ricoeur, en cambio, se expresa una ética de reciprocidad en términos de “Yo”-“Tu”, pues hay un diálogo, hay reciprocidad es decir, el otro es un “yo” que no soy yo. Esta relación permite la posibilidad del diálogo, mientras que en Lévinas no se encuentra esa posibilidad. Lo que se encuentra en su ética es una imposición del otro hacia “yo” (mí). El otro es un yo que no soy yo. En Lévinas el otro es sagrado. En el otro hay una revelación de algo sagrado. El otro es mucho más que yo.

En Ricoeur, si el “tu” es sagrado podría decirse que no se puede sostener un diálogo con eso sagrado. Hay una imposición total del otro hacia un “yo” (mí). El “tu” generalmente posee características y rasgos determinados y en Lévinas no es posible encontrar dichas características. El otro no puede estar vestido, por eso en el ámbito de la ética no se trata de representar al otro sino más bien de “repcionar la revelación del otro”. En este sentido la presencia del otro, que es “rostro” no pasa por la representación ni pasa por el conocimiento; si pasara por el conocimiento “el rostro” del otro dejaría de ser “rostro” para convertirse en categoría.

Conclusiones

Ambos fenómenos: conciencia y percepción, son esenciales para entrar en relación con *el otro*, el cual es captado en su facticidad y organicidad. El *otro* se revela de tal forma a la conciencia personal, en una relación de mutua influencia, puesto que se perciben solo ciertas características y no la totalidad puesto que el *otro*, es mucho más que aquello que se puede percibir.

La mejor forma en que el *otro* se expresa es el *rostro* y en la *expresión*. Al parecer, ambos son la síntesis de uno mismo y del diferente, del ajeno, de aquel ser, al que solo se accede a través de la lógica construida en uno mismo, durante el propio desarrollo, ya que solo se mira al otro, a partir de uno mismo.

El *otro* requiere reconocimiento en su misma constitución: su identidad; sin embargo, para lograrlo, es necesario que uno mismo reconozca el impacto que la identidad y la constitución del otro tiene sobre sí mismo.

El reconocimiento se hace desde tres instancias sumamente importantes: el amor que remite al individuo a un linaje particular; el jurídico que lo inscribe como sujeto de derechos en un entorno social específico y el de la estima social que lo convierte en sujeto de derechos en relación con otras personas que inciden sobre su propia construcción.

Este proceso no se hace sin conflictos y luchas puesto que el reconocimiento constituye la base de la construcción del sí mismo en el grupo en el cual cada persona se siente pertenecer.

Se espera que la educación pueda aportar este reconocimiento propio, al otro, en su identidad y características propias de tal forma que cada persona pueda construir su historia particular que, al fin y al cabo, se inscribe en la historia de toda la humanidad a través de los tiempos.

En los planes nacionales de Educación, tanto en Colombia como en Ecuador, se considera una gran iniciativa respecto a la manera cómo se debe educar en las aulas de clase; todo bajo un criterio objetivo “progresista” que, en muchas ocasiones, resulta excluyente pues no se consideran planes de formación y desarrollo como el contexto, los medios de educación, los docentes y, sobre todo la voz del educando. Se le denomina a la educación “integral” pero lo que se prolonga es la exclusividad y el conformismo.

Se considera a los educandos como un solo grupo, como un solo logro a alcanzar sin tener en cuenta que los contextos de vida en algunos lugares más que otros son precarios e insuficientes. Todo es pensado desde una concepción general con tendencia al universalismo. Es aún más evidente en las famosas pruebas de estado, en donde se supone que existieron garantías suficientes para lograr respuestas a dichas pruebas y a

esto se le suma el querer pensar la educación de una misma manera para todo un contexto diverso.

Si los docentes o agentes educativos logran acercarse por uno de los tantos caminos de la educación integral; en este caso en particular, tomando la perspectiva de Escoto como mirada educativa e individual (no individualista) e integradora, se puede dar la posibilidad de que cada educando logre ver una semejanza y mismidad entre los demás; pero de igual manera, logre identificar e integrar sus diferencias con las de los demás, capacitando así posibilidades de escuchar y ser escuchados al momento del proceso de aprendizaje-enseñanza.

Si se lograra formar personas individuales capaces de trabajar a partir de las diferencias y semejanzas ante los demás, se lograría tener, no sólo simples operarios de un sistema político en donde el interés es producir y explotar lo humano sino que esa característica individual permitiría la presencia de personas realmente humanas preocupadas por otras personas en tanto tales y no en tanto objetos de explotación.

Bibliografía

- BOWEN, Murray
1998 *De la familia al individuo. La diferenciación de sí mismo en el sistema familiar.* Barcelona: Paidós.
- FELDMAN, Robert
2007 *Desarrollo psicológico a través de la vida.* México: Pearson Education.
- GROSS, Richard
2012 *Psicología: la ciencia de la mente y la conducta.* México: El Manual Moderno.
- GUIDANO, Vittorio
1999 *El modelo cognitivo post-racionalista. Hacia una reconceptualización teórica y crítica.* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- HERRIGEL, Eugen
2005 *Zen en el arte del tiro con arco.* Buenos Aires: Kier.
- LÉVINAS, Emmanuel
1977 *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca: Sígueme.
2008 *Dios, la muerte y el tiempo.* Madrid: Ediciones Cátedra.
- MERLEAU-PONTY, Maurice
1994 *Fenomenología de la percepción.* Barcelona: Planeta, De Agostini S.A.
- MORRIS, Charles & MAISTO, Albert
2010 *Psicología General.* Madrid: Pearson.
- NAVARRO, Olivia
2008 El "rostro" del otro: una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 177-194.
- PAPALIA, Diane; WENDKOS, Sally & DUSKIN, Ruth
2005 *Desarrollo humano.* México: McGraw-Hill.

PÉREZ-ESTÉVEZ, Antonio

1996 *El individuo en Duns Escoto*. Táchira: Universidad de Táchira.

PONCE, Álvaro

2005 *Construcción de la otredad en procesos afectivos. Una aproximación a la situación de violencia*. Quito: UPS.

QUESADA TALAVERA, Balbino

2011 Aproximación al concepto de "Alteridad" en Levinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. En: *Investigaciones Fenomenológicas*. Vol. 3 (Monográfico).

RICOEUR, Paul

2006 *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica

SPITZ, René

1972 *El primer año de vida. Génesis de las primeras relaciones objetales*. Madrid: Aguilar.

SUDAR, Pablo

1981 *El rostro del pobre*. Buenos Aires: Patria Grande.

218



Fecha de recepción del documento: 20 de marzo de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de abril de 2017

Fecha de aceptación del documento: 30 de abril de 2017

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2017

HANNAH ARENDT Y EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN

Hannah Arendt and the problem of education

GERARDO MIGUEL NIEVES LOJA*

Universidad Nacional de Chimborazo/ Riobamba-Ecuador
gnieves@unach.edu.ec

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6934-2936>

Resumen

El objetivo central del presente artículo es redescubrir la crisis de la educación contemporánea a la luz del pensamiento político y educativo de Hannah Arendt, quien descubre que no se puede separar la educación de la tradición y de la autoridad con el pretexto de innovaciones cuantificables eficaces en el campo educativo. Más bien, hay que educar ciudadanos que sean capaces de ejercer la libertad. Para desarrollar este tema, Arendt, al igual que Heidegger, plantea un retorno a la sabiduría griega para, de esta manera, poder iluminar los tiempos de oscuridad política y de vacío crítico en la educación, consecuencia del advenimiento de lo social en la época de la modernidad, la cual anuló la capacidad de pensar y de actuar. Educar para la libertad, implica recuperar los tesoros que tiene la tradición y comprender lo que corresponde al ejercicio de la autoridad, la cual no se relaciona con la obediencia ciega sino con el reconocimiento del saber. La educación debe, entonces, conducir al encuentro de los otros y del mundo por medio del ejercicio de la libertad en un espacio público y plural. Se puede concluir afirmando que la educación tiene una tarea de resistencia y de reconstrucción frente a la oscuridad de todo sistema educativo y político que atente contra las libertades básicas de los ciudadanos.

Palabras clave

Educación, libertad, autoridad, tradición

Abstract

The central objective of this article is to rediscover the crisis of contemporary education, in light of the political and educational thinking of Hannah Arendt. She discovered that education cannot be separated from tradition and authority, on the pretext of effective quantifiable innovations in the field of education. Rather, citizens must be educated to be able to exercise freedom. To develop this theme, Arendt, like Heidegger, proposes a return to Greek wisdom in order to illuminate the times of political darkness and critical emptiness in education, a consequence of the advent of the society at the time of the Modernity, which compromised the ability to think and act. Educating for freedom implies recovering the treasures of tradition and understanding what corresponds to the exercise of authority, which is not related to blind obedience but to the recognition of knowledge. Education must then lead to the encounter of others and the world through the exercise of freedom in a public space and plurality. It can be concluded that education has a task of resistance and reconstruction against the darkness of any educational and political system that threatens the basic freedoms of citizens.

Keywords

Education, freedom, authority, tradition.

Forma sugerida de citar: Nieves Loja, Gerardo Miguel (2017). Hannah Arendt y el problema de la educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), pp. 219-235

* Docente investigador y Coordinador de Publicaciones de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Introducción

El artículo intitulado *Hannah Arendt y el problema de la educación*, tiene como objetivo mirar, analizar y juzgar la realidad educativa contemporánea que ha sido reducida a resultados estadísticos dejando de lado el objetivo prioritario de la educación que es formar ciudadanos pensantes, críticos y libres. En la actualidad se piensa que la tradición y la autoridad no son necesarios, que es suficiente el cálculo y lo medible con una creciente desvalorización de la palabra y la acción en el espacio público. Este tema, estudiado por Arendt en Norteamérica, concierne también a los jóvenes de nuestro medio y entorno. De ahí que urge una educación liberadora que forme nuevos ciudadanos capaces de construir otros espacios políticos. Una educación innovadora, que no se reduzca solamente a repetir y a calcular sino, más bien, comprometida con la solución de los problemas del mundo. Para llevar a cabo este trabajo investigativo, se procederá a una relectura de la obra de Arendt en relación con la realidad educativa contemporánea.

Hannah Arendt es sin duda una de las pensadoras más relevantes del mundo contemporáneo en el campo de la teoría política y de la crítica a la educación. Ella representa un pensamiento alternativo de resistencia y de reconstrucción, sobre todo cuando se oscurece el horizonte político como consecuencia de regímenes totalitarios que anulan la igualdad, la libertad política y la espontaneidad de los ciudadanos. Arendt denuncia los reduccionismos de la educación a aspectos puramente cuantitativos, de méritos y de desaparición de sentido común. Una educación que crea nueva oligarquías bajo el amparo de gobiernos socialistas, poniendo en crisis la autoridad y la tradición presentes en la realidad política y educativa.

En el presente trabajo se trata de responder a las preguntas, ¿Se educa jóvenes para que respondan a los problemas del mundo? ¿Se forma estudiantes para que simplemente obedezcan y acaten las órdenes de sus superiores? ¿Hay propuestas y experiencias educativas para que los jóvenes piensen por sí mismos y no sean simples repetidores de doctrinas e ideologías? ¿Por qué, a pesar de los esnobismos educativos contemporáneos, como son lo virtual y la desconstrucción enseñanza-aprendizaje, la autoridad y la tradición han entrado en crisis?

Se iniciará esta reflexión con la denuncia que Hannah Arendt hace con respecto a la crisis de la educación, debido a que se ha dejado de lado la tradición y la autoridad para priorizar el cálculo y la meritocracia, perdiendo así el gusto de participar en el espacio público. Seguidamente, se abordará la educación en el contexto de la Grecia clásica que puede dividirse entre pre-socráticos y pos-socráticos, de los cuales, los prime-

ros constituyen un paradigma de la política y la educación para Hannah Arendt. Lamentablemente, el pensamiento de los segundos perdura aun en las mentes de algunos educadores y políticos, impidiendo así el carácter liberador de la educación y la política.

Posteriormente, se abordará la educación en la época de Sócrates quien representa al educador y al político que no presume de conocer y saber todo, que no busca gobernar, sino desea que la verdad haga su aparición en los ciudadanos. Educar es enseñar a pensar por sí mismo. Este tipo de educación adquiere un compromiso de liberación para aquellos que son pobres en derechos y en participación.

Finalmente, la educación es plural, abierta y no dogmática. No es nacionalista ni regionalista, peor aún, ideologizada. Hannah Arendt insiste con vigor en la necesidad de volver los ojos a la tradición presente aun en comunidades, pueblos e instituciones. Nadie comienza de cero. Ante la crisis de autoridad, es necesario poner énfasis no en la violencia como tampoco en la fuerza, sino en la persuasión, el diálogo y el conocimiento. Para llevar a cabo este diálogo de contraste, se recurrirá a pensadores clásicos griegos como Platón, Aristóteles, Sócrates y, algunos contemporáneos como Gadamer, Freire, Jaspers, Ricoeur y, el filósofo moderno Kant.



La crisis de la educación

Uno de las reflexiones sobre la educación de Hannah Arendt ha sido, sin duda, el artículo “La crisis de la educación” (Arendt, 1961, p. 224)¹. El mérito de Arendt es vincular el tema de la educación con los grandes problemas del siglo, entre los cuales se encuentran la guerra mundial y el auge de la modernidad que reduce al individuo como objeto de oferta y de demanda en el espacio de mercado. El ser humano ofrece únicamente sus productos fabricados y, además, ha perdido la capacidad de pensar y de dar respuestas. Todo está previsto, no es necesario pensar por sí mismo.

Es innegable, también, que la educación tiene un vínculo importante con la política, situación que hunde sus raíces desde Rousseau cuando se considera la educación como un instrumento político mediante el cual se llega a afirmar la superioridad absoluta del adulto sobre el niño, destruyendo así la igualdad. Estos espacios educativos, que aún persisten, hacen ver al educador como una especie de dictador en el aula de clase: es el único que conoce, que puede y que ordena, y si alguien piensa diferente, es castigado de diferentes maneras. Este modelo educativo está condenado a repetir siempre lo mismo (Arendt, 1961, p. 229).

En la salud sucede algo con la educación: las grandes transnacionales de la salud llevan a cabo sus experimentos en países pobres, y luego aplican los resultados con su gente. Del mismo modo, hay teorías en la educación que, por el afán de innovar, han resultado ser un fracaso debido a que rechazan teorías y reglas que promueven el sentido común. Se aplican teorías no probadas en la realidad, y, según Arendt, ésta es la causa de la crisis en la educación: la desaparición del *sensus communis* en el seno de una sociedad de masas.

Arendt (1983a) critica con radicalidad el gobierno de los sabios, debido a que puede conducir a la tiranía de los que saben por encima de quienes no lo son. Esta experiencia tiene mucho que ver con la “meritocracia” que conduce a la promoción de democracias científicas, dedicadas a administrar las cosas, entre las cuales se encuentra la educación. Estas meritocracias conducen al establecimiento de nuevas oligarquías o nuevas noblezas, basadas en el talento que, incluso, son cobijadas por gobiernos socialistas que se encargan de vender la imagen de los mejor dotados con la consecuente minusvaloración de los principios de igualdad (p. 230).

Uno de los conceptos clave de Arendt es el de autoridad, la cual desaparece en los contextos políticos y educativos de la modernidad con el nefasto advenimiento de la fuerza y la violencia. Según Arendt, la autoridad se sitúa en el campo de la legitimidad y el reconocimiento y es, justamente, lo que los jóvenes no están viviendo. Los jóvenes están atravesando una crisis de autoridad, se han independizado de los adultos para volverse autónomos; sin embargo, han caído bajo la autoridad tiránica del grupo de jóvenes. Los adultos se esfuerzan para que los muchachos sean pasivos tratando de mantenerlos, en la medida de lo posible, en un nivel infantil, alejados de las necesidades del mundo contemporáneo.

La verdadera educación debe ir renovándose de manera constante con la llegada de los nuevos seres humanos que nacen, quienes deben aprender a relacionarse con la vida y con el mundo. Por lo tanto, es necesaria una educación que ofrezca las condiciones necesarias para su desarrollo y crecimiento de la vida, basados en el derecho a ver y ser vistos, a hablar y a ser escuchados en el espacio público y plural. Este proceso debe ir haciéndose de manera procesual, guiado por el mundo de los adultos.

La educación contemporánea, basada en el bienestar, se preocupa más por las competencias del profesor que por su autoridad. La competencia del docente se basa sobre todo en su conocimiento del mundo y la capacidad para transmitir este conocimiento a los estudiantes; mientras que la autoridad consiste en la capacidad de asumir la responsabilidad

para con este mundo, que es nuestro y que se encuentra bajo la responsabilidad de los adultos.

Junto a la crisis de autoridad en la educación, se encuentra también la crisis de la tradición. Esta situación consiste en la falta de valoración de los tesoros presentes en todo tiempo histórico, no se los nombra ni se los registra, tampoco hay una narración histórica. Este olvido, a veces a propósito, impide inaugurar actos de libertad. En este sentido, los antepasados son verdaderos modelos para los vivos. Este es justamente el modelo educativo de la Grecia clásica que consistía sencillamente en “hacerte ver que eres completamente digno de tus antepasados”. En este contexto, el educador es un “compañero en la discusión y en el trabajo, y no un sabelotodo. La autoridad del profesor consiste fundamentalmente en la revalorización del pasado que le concede toda legitimidad” (Arendt, 1983b, p. 240)

Finalmente, en este contexto, la escuela debe enseñar a los jóvenes cómo es el mundo, y no solamente llevar a cabo una instrucción en el arte de vivir. Los niños y jóvenes no deben ser separados del mundo de los adultos. La educación es aprendizaje y se puede enseñar sin educar. El aprendizaje nunca termina, hay que aprender a amar el mundo para asumirlo con responsabilidad, emprender algo nuevo.

La reflexión de Arendt respecto a la crisis de la educación no se queda simplemente en la denuncia, ella elabora una alternativa, un modo de reconstruir al ciudadano mediante la educación. Se inicia analizando la educación en el mundo griego pos-socrático, cuando la educación se vuelve elitista, para luego hacer una aproximación al mundo pre-socrático, que es justamente de donde se alimenta el pensamiento de Hannah Arendt.

La educación en la Grecia pos-socrática

Es importante recordar que la educación en el mundo griego está unida a la política y a la filosofía (Compayré, 2016, p. 2). Sin embargo, para Platón, el niño pertenece al Estado y no a la familia; por ejemplo, en Esparta, el padre no tenía ningún derecho sobre la educación de los niños. Además es una educación centrada en los guerreros y los magistrados, quienes recibían una alta educación intelectual. Esta tendencia elitista se encuentra incluso en la filosofía moderna de Herbert Spencer, quien se queja de que la sociedad se haga cargo de los enfermos, los pobres y los miserables; él afirmaba “nourrir les incapables aux dépens des capables, c’est une grande cruauté”²² (Spencer, 2008, p. 78), afirmación radicalmente excluyente, ya que todo ser humano es capaz de decir, de actuar y de contar como

sujeto responsable. El hombre, según tesis defendida por Paul Ricoeur, es capaz de prometer, de responder, de preguntar, de entrar en conversación y de dialogar, de ser reconocido como ente capaz.

Regresando a los griegos, Platón colocaba la música como un elemento fundamental en la educación de los guerreros, incluso más que la palabra. Los hombres de Estado debían haber hecho méritos, y luego de una formación muy larga, hasta los 50 años de edad, basada en la educación del cuerpo y del alma, podían volverse hombres políticos. Se trata de una educación ausente del mundo y de sentido práctico. En definitiva, el rey debía ser filósofo y el común de los mortales estaba excluido de la acción y de la palabra (Compayré, 2010, p. 3).

Luego Jenofonte, discípulo de Sócrates, en su obra llamada *Cyropaedia*, plantea la educación de los niños y adolescentes como un asunto de gimnasio y virtudes morales separados completamente de su entorno familiar y de la ciudad (*polis*). Se trata de una educación en la que los ciudadanos conocen de leyes, de temperancia y de cultivo de la tierra, pero viven alejados del mundo común, ajenos a las problemáticas del mundo. Esta es justamente la limitación de la educación griega, cuando se traslada la educación a la academia, dejando atrás los problemas del mundo y sus posibles soluciones.

Según Aristóteles, quien en el tratado sobre la *Política* analiza la educación, expresa su admiración por la ciencia y habla de unas lecciones para los más avanzados, pide a los niños que eviten el contacto con la sociedad de los esclavos, que se formen en sus costumbres y la virtud, sobre todo, en la relación entre vida social y educación. No tiene importancia lo que suponga una utilidad práctica y material ya que los hombres libres deben dedicarse al ocio, la gimnasia, la gramática, la música y el dibujo. De estas, la principal es la música, ya que ejerce en el corazón una influencia moral capaz de modificar las afecciones a través de la palabra y la poesía (Moreault, 2002, p. 75). Sin embargo, la pedagogía de Aristóteles es una instrucción para la gente aristocrática, es decir, para una minoría, excluyendo así a las grandes mayorías constituidas por esclavos y trabajadores. La educación era un privilegio para los hombres libres, mientras que aquellos que no eran libres, es decir la mayoría, estaban sometidos al mundo de lo privado y lo pre-político (Arendt, 2000c, p. 135).

Esta visión elitista que los griegos tenían de la educación, es fuertemente contestada por Hannah Arendt, justamente por estar destinada y orientada a una minoría, dedicada al ocio y a la contemplación, descuidando los problemas del mundo. De ahí su retorno y la recuperación del pensamiento griego antes de la época de Platón y Aristóteles.

Sócrates no enseña

El pensamiento de Arendt es una teoría política que tiene mucho que ver con la educación del ciudadano. No es solamente una “invitación a resistir a la opresión, a sublevar la opinión pública” (Moreault, 2002, p. 115), sino también una filosofía para alcanzar la libertad. Arendt (1991) propone, entonces, sustituir la filosofía contemplativa de la historia, que se refugia en la idea de lo absoluto, por una filosofía política que debe permanecer y manifestarse en el espacio público de la ciudadanía (*Vita Activa*), de modo semejante a Sócrates quien “hizo descender la filosofía del cielo a la tierra” (p. 44).

Para Sócrates, “su actividad consistía en hacer público, a través de la conversación, el proceso del pensamiento que se desarrollaba en la plaza del mercado, como el tocador de flauta” (Arendt, 1991, p. 48), quien no busca el poder sino la verdad manifestada en la opinión de los ciudadanos. Esto llevado al espacio educativo significa formar y educar a los jóvenes para que sean amigos de la verdad, preocupados no únicamente de la búsqueda del poder, sino comprometidos en enseñar a pensar y expresarse por sí mismos.

Arendt, admiradora de Sócrates, al hablar del amor a la sabiduría afirma: “solo aquellos que son inspirados por el *eros* socrático, el amor por la sabiduría, son capaces de pensar y dignos de confianza” (Arendt, 1983a, p. 57); es decir, que el amor a la sabiduría es una experiencia de encontrarse, de dialogar, de hacerse preguntas, para que, de esta manera, nazca (*mayéutica*) la opinión (*doxa*) de los ciudadanos libres en el espacio público y no en la oscuridad de lo privado. Esta participación ciudadana en la opinión no es una ilusión subjetiva o una distorsión arbitraria, sino que la verdad siempre está ligada a ella (Gresson 1947, p. 76).

Sócrates es el ejemplo, el modelo, el tipo ideal de pensador no profesional que invoca Arendt. Es un pensador “que sabe” cómo seguir siendo un hombre entre otros, no huye de la plaza pública, es un ciudadano como cualquier otro, no hace nada, no exige nada fuera de lo que cada uno puede esperar y hacerse (Vallée, 1999, p. 123). Es capaz de pagar con su vida. Sócrates se atribuye “el derecho de analizar las opiniones de los demás, para reflexionar sobre ellas, pidiendo a sus interlocutores hacer lo mismo” (Arendt, 1983a, p. 191); él no concluye ni sintetiza, deja abierta la participación de los ciudadanos; no gestiona ni manipula el discurso en mundo de propaganda. Justamente, esta es la limitante de la educación contemporánea, que preocupada por tener los mayores profesionales, se ha ido distanciando del común de los ciudadanos, una dicotomía entre



los que saben y los que no saben. El experto se ha alejado de los problemas del mundo para refugiarse en la intimidad de su laboratorio.

Educar es enseñar a pensar

Decía más arriba que Hannah Arendt se aleja de los pensamientos de Platón y Aristóteles porque ellos sustituyeron la acción por la contemplación filosófica de lo eterno olvidándose de los problemas del mundo, llevando la educación a la academia con la participación de una minoría dedicada al ocio. Ellos dividieron la ciudad (*polis*) entre gobernantes y gobernados, lo que no existía en la época de Pericles. Arendt (1983b) invoca el pensamiento político griego pre-socrático, debido a que la modernidad con el advenimiento de lo social ha borrado el verdadero significado de la política y de la educación, teniendo como resultado la dependencia total del trabajo, dejando de lado el hecho de actuar con los demás para conquistar una nueva situación. En el trabajo, los ciudadanos fabrican en un ambiente privado y, luego de haber terminado, exponen sus productos fabricados en el mercado. Es un espacio solamente de oferta y de demanda y las personas no construyen un espacio político. No es importante la educación de la clase obrera, ellos están dedicados únicamente a trabajar, alguien piensa y habla por ellos.

Educar es enseñar a pensar por sí mismos. Como dice Heidegger, “pensar consiste en emprender un camino de reflexión y también en comprender...” (Arendt, 2002, p. 41). Para Arendt, pensar significa estar en conformidad consigo mismo; es un movimiento que lleva a entender que el hombre (individuo) no saca ningún beneficio personal de esta actividad, es decir, que la categoría medio-fin no tiene aplicación en la teoría política de Arendt. El pensar no tiene un interés de cálculo, “es la morada (...) apartada de las residencias de los hombres (Taminiaux, 1985, p. 111). Este pensar desinteresado no presume de poseer la verdad, sino de permanecer orientado a lo verdadero. En este sentido, el educador no es aquel que tiene la verdad, sino que la busca y la construye con los otros, no tiene precio, tiene en cuenta al otro, al ciudadano.

Según Arendt, la tarea de pensar es como la tela de Penélope: deshace cada mañana lo que acabó de tejer la noche anterior. “La actividad de pensar no puede ser el privilegio de unos pocos, se trata de remontarse a las experiencias educativas más que a las doctrinas sobre educación” (Arendt, 1996, p. 39). Para Arendt, el amor es una condición para el acto de pensar. Para ella “el arte del pensamiento crítico siempre tiene impli-

caciones políticas” (Arendt, 1991, p. 65). Cabe recordar la obra de Paulo Freire, quien afirmaba que la educación debe conducir a la liberación y al desarrollo de un pensamiento y una conciencia crítica mediante el proceso de acción-reflexión, y no una contemplación que adormece a los ciudadanos (Freire, 1965, p. 30). De ahí que Freire orientara su proceso educativo a los campesinos adultos, y no a una minoría de niños aristocráticos como lo hacían Platón y Aristóteles.

Según Freire, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo; de manera semejante, según Arendt, se piensa la condición humana como amor al mundo; en cambio Heidegger piensa la muerte como la posibilidad más auténtica del ser-ahí³ (Heidegger, 1986, p. 73) y como condición esencial para reconectarse con el Ser: “Estoy condenado a la muerte, soy para la muerte” (p. 80). En este sentido, Arendt rompe con la afirmación de Heidegger cuando afirma que venimos al mundo para la vida, una vida compartida con los otros, y que cada niño que viene al mundo constituye una esperanza y una solución para los problemas existentes en el mundo. Para Arendt, los hombres no nacieron para morir sino para innovar en diferentes campos: es el milagro⁴ que salvará al mundo de los asuntos humanos. Por tal motivo, toda educación debe comprometerse con el mundo de la vida, y los niños están llamados a aprender a compartir este mundo con los otros. Esta experiencia es contraria al nazismo que se negó a compartir la tierra con el pueblo judío.



Educar para ser libres

La buena educación no es estrictamente cuantificable ni medible mecánicamente, sino que promueve hombres libres, aquellos que participan en los asuntos públicos de la ciudad, no así el esclavo que está reducido a lo privado y condenado al silencio de la producción para la venta. En este capítulo, se trata de analizar primero la libertad en la ciudad griega (*polis*) y, luego, el mundo de la esclavitud como experiencia pre-política, es decir de esclavitud y de oscuridad política.

Para Arendt, la ciudad (*polis*) significa el sitio, el lugar en el cual y en virtud del cual el ser-ahí es histórico y político. La *polis* es el sitio de la pro-veniencia, el ser-ahí *en* el cual, *a partir* del cual, y *para* el cual la pro-veniencia pro-viene. Para explicar la *polis*, Arendt utiliza la definición de Pericles: “Nos encanta la belleza dentro de los límites de juicio político, y filosofamos sin el vicio bárbaro de la indolencia” (Arendt, 1983a, p. 222). Es decir, que lo bello está en la participación ciudadanía, cuando las per-

sonas toman la palabra, opinan acerca de su realidad histórica y política. Esta experiencia que es política, al ser llevada a los espacios educativos, significa educar los sentidos, entre los cuales se encuentra el gusto de participar con los otros, el maravillarse por participar en el espacio público, el cual está lleno de luz y no de oscuridad. Justamente aquí radica el mérito de Hannah Arendt, el ser una pensadora en los tiempos de oscuridad política provocados por los regímenes totalitaristas.

La ciudad griega estaba custodiada por una Constitución, la cual evitaba la dominación de la mayoría en relación con las minorías. Al contrario, ésta garantizaba la igualdad de los ciudadanos, debido a que éstos no nacen iguales, sino porque existe una ley que concede derechos, incluso a aquellos que no los poseen. Los hombres son desiguales por naturaleza, por lo tanto, necesitan de una institución artificial que los proteja y garantice la igualdad entre ellos. Es, en este sentido, cuando los ciudadanos tengan una Constitución que garantice sus derechos, el momento en que podrá considerarse que en ese lugar (*topos*) existe libertad política. Es preciso tener en cuenta que la igualdad en la educación, además de ser un derecho, es también una desconstrucción de actitudes de superioridad que son visibles en las aulas. Generalmente el profesor, con sus méritos cuantitativos, es superior y se encuentra en una posición de ventaja respecto a los estudiantes quienes son siempre considerados, consciente e inconscientemente, como menores de edad con respecto al conocimiento.

Posteriormente, Arendt (1983b) hace referencia a las definiciones de Aristóteles para explicar lo que es un hombre político debido a las malas traducciones e interpretaciones existentes en la traducción de Occidente. Para Aristóteles, el hombre es *zōon politikon*, lo que Arendt traducirá por *bios politikos*, es decir un hombre de acción (*praxis*) y de palabra (*lexis*). La acción, según Arendt, significa tomar una iniciativa, emprender, (*archein*) comenzar, poner en movimiento (*gerere*). Un ejemplo claro de esto son los movimientos estudiantiles de Harvard y Berkeley en los años 50 cuando los jóvenes tenían la voluntad de actuar para cambiar gracias a sus propios esfuerzos. Sin embargo, en la actualidad, el gusto por lo político y la libertad ha decaído, se ha devaluado. Esta situación de estudiantes “sumisos” trae unas preguntas, ¿nuestra educación propicia que los estudiantes adquieran el gusto de opinar y de hablar? ¿Estamos educando para la sumisión y el silencio?

Toda formación y educación debe provocar y promover la capacidad de pensar, de juzgar y de actuar. Quien no piensa no debe ni puede actuar. De ahí que, por ejemplo, en los regímenes totalitarios los ciudadanos no piensan por sí mismos, son educados únicamente para repetir frases y

slogans elaborados con anterioridad por los especialistas de la revolución y de quienes manejan una ideología. Aquí la educación no se integra a la realidad del mundo, sino que adormece la capacidad de actuar de los ciudadanos. Además, el actuar ciudadano no es un hecho aislado, sino plural, donde los sujetos participan espontáneamente en el espacio público. Este actuar político no tiene nada que ver con la capacidad de gestionar lo político inspirados por la categoría maquiavélica de medios y fines.

El hombre es también un ser vivo capaz de lenguaje (*zôon logon ekhon*), a través del cual se establece un nexo con la realidad, algo extralingüístico que tiene que ver con el mundo, con la alteridad, es decir, con los hombres libres. Sin embargo, estos hombres no son solamente aquellos privilegiados que pertenecían a la ciudad griega, sino todos aquellos que a lo mejor no han tenido la oportunidad de estudiar en centros educativos de élite y de academia especializada. Por esta razón, los pobres en derechos deben confiar, amar y no olvidar el discurso popular donde nacieron y que, lamentablemente, es considerado como algo imperfecto, mítico e incompleto, que no posee la episteme del mundo de los especializados. Con fuerza y vigor, Arendt reivindica la palabra y la acción de los ciudadanos comunes y corrientes, un lenguaje liberador por medio del cual las opiniones de los sin derechos son escuchados en el espacio público. Justamente, la pedagogía socrática trataba de que los ciudadanos den a luz su palabra y su opinión. Este fue, justamente, el trabajo y la dedicación de Paulo Freire, cuando gran parte de su carrera educativa la dedicó a los adultos pobres del Brasil.

El paradigma político, ético y educativo de la ciudad griega era la libertad y la felicidad (*eudaimonia*). Esta felicidad no era un sinónimo de placer de una sensación, sino llevar una vida virtuosa conforme a la razón. En este sentido, la felicidad corresponde a llevar una vida como ciudadano libre y responsable, que es amigo de la filosofía y de la investigación, de manera que hay una experiencia de felicidad en la educación. No se trata entonces de vigilar y castigar, como tampoco de educar basándose en el miedo y en el temor, sino en la libertad. Al respecto Freire decía que “la práctica educativa es efectividad, alegría, capacidad científica y dominio técnico al servicio del cambio” (Freire, 1965, p. 20).

Educación para la pluralidad y la comunicabilidad

Hannah Arendt tenía quince años cuando leyó *Psicología de las concepciones del mundo*, de Jaspers. En 1926, se mudó a Heidelberg para asistir

a las clases de Jaspers, con quien hizo su tesis de doctorado sobre el *Amor en San Agustín*. En abril de 1933, se encontró con Jaspers por última vez antes de la guerra; es solo en octubre de 1945 cuando se reanuda su contacto epistolar antes de ir a visitarlo en marzo de 1950, después de la caída del nacional-socialismo de Hitler. Arendt relata un testimonio de esa relación con su profesor Jaspers. Entre los dos se instaura no solo una amistad, sino una relación intelectual de escuchar y compartir; ella dice:

Nunca me he olvidado de su capacidad de escucha, tan difícil de describir, esta tolerancia siempre sobre la marcha para recurrir a la crítica, tan lejos del escepticismo como del fanatismo; una tolerancia que, finalmente, es la realización de la idea de que todos los seres humanos son dotados de razón y que, por ninguna razón, un ser humano puede ser infalible. En aquella época, tuve la tentación, a veces, de imitar hasta su manera de hablar, porque esta manera se convirtió para mí en el símbolo de un hombre directo, de un hombre sin segundas intenciones (Arendt, 2000a, p. 153).

230



La relación de amistad entre Jaspers y Arendt fue incondicional y transparente, y fue justamente Jaspers quien la invitó a escribir lo que había ocurrido en la Alemania nazi. A pesar de la dificultad comunicacional de la época, siempre mantuvieron correspondencia y se encontraron muchas veces en la Alemania de la posguerra. Arendt refiriéndose a la amistad que tenía con Jaspers y a su admiración por él, dice:

Yo amo sólo a mis amigos y la única clase de amor que conozco; yo creo en el amor de las personas. Jaspers desempeña alternativamente el papel de inspirador, de táctico, de apoyo, de maestro de escuela, pero sigue siendo profesor (Arendt, 2006, p. 27).

Esta citación muestra cuál debería ser el tipo de relación entre profesor y estudiante. El rol de profesor no se termina con un periodo académico, sino que se constituye en una impronta que nunca se olvida. Cabe decir, también, que Jaspers muestra una verdadera sabiduría al saber escuchar, acompañar y hacer de su estudiante una de las pensadoras contemporáneas más relevantes en el campo de las ciencias políticas.

Jaspers y Hannah Arendt conversan mucho sobre Platón, no solo de sus “experiencias” con el tirano Denys, sino también de la tiranía de la razón. Ambos están de acuerdo con el hecho de que ser un *pensador profesional* no confiere ningún privilegio para imponer sus puntos de vista en lo que se refiere a la acción. En este sentido tanto Arendt como Jaspers, defensores de la pluralidad, no hicieron la opción por una sola manera de pensar y de creer, sino de lo múltiple y lo plural:

La unidad de la humanidad y su solidaridad, no pueden consistir en un acuerdo universal sobre una sola religión, una sola filosofía, o una única forma de gobierno, sino en la convicción de que *el múltiple* abre hacia una unidad que esconde y revela la diversidad al mismo tiempo” (Arendt, 2002, p. 104).

Esto muestra que la educación debe ser plural, abierta y no dogmática. El esfuerzo de Jaspers es ir contra la filosofía estrictamente contemplativa, basada en resultados, cálculos y estadísticas necesarios en el mundo del mercado, pero no fundamentales en la política y la educación. En Jaspers, la razón puede convertirse en un vínculo universal, porque no es ni totalmente al interior ni arriba de los hombres, sino en la realidad práctica, se ubica entre ellos. Las definiciones de la razón propuestas por Jaspers conducen a las experiencias políticas muy antiguas y auténticas.

Según Jaspers, la pluralidad se basa en la “comunicabilidad”. La humanidad, escribe Jaspers, “es la comunicabilidad misma” (Revault, 2010, p. 65), y la existencia, en filosofía, diseña el modelo de una actitud donde los hombres pueden hablar (Arendt, 2002, p. 155), mientras el individuo en sí mismo, solo, no puede ser razonable: necesita de los demás. El pensamiento de Jaspers es *espacial*, porque siempre se refiere al mundo y a los hombres: su intención es crear un espacio para los demás y para mí (p. 78). De manera que la educación no puede ser aislada, sino estar en relación con los otros y con el mundo.

Para Jaspers, la libertad no es un concepto, sino una realidad política viva (Arendt, 2006, p. 94). Es en este sentido como debemos entender su nuevo concepto de humanidad y las tesis de su filosofía; toda su obra filosófica fue concebida desde la perspectiva de una ciudadanía mundial. Vemos, pues, cómo Arendt y Jaspers son cercanos a Kant, siendo la pluralidad para ellos una condición de lo político y de la educación. Todo regionalismo y nacionalismo es enormemente perjudicial.

Es preciso resaltar que la educación debe incentivar al encuentro de los otros; de este modo, Hannah Arendt especifica que Jaspers es el primer pensador y el único en tomar posición en contra de la soledad, el único a quien la soledad le pareció “poco saludable” y que se atrevió a cuestionar “todas las ideas, todas las experiencias, todos los valores” (Arendt, 2000b p. 99). El ser humano debe ser educado para compartir el mundo y no para levantar muros que distancian los unos de los otros. Según Jaspers, la relación entre los hombres es, subjetivamente, un llamado a una comunicación ilimitada y, objetivamente, se basa en la comprensibilidad universal. Ya no se trata del hombre que se habla a sí mismo en un diálogo solitario, son, por el contrario, hombres que hablan y se

comunican entre sí, todos habitantes de la tierra. Todo esto tiene unas repercusiones muy importantes en el campo de lo político, la educación, e incluso de lo social; es decir, que toda decisión debe ser contrastada, no se puede actuar a modo de Platón: recibir oráculos o inspiraciones para aplicar a las diferentes realidades del mundo.

La teoría de la historia que subyace a la teoría de la comunicación expuesta por Jaspers, implica una recuperación permanente de la “verdad, no dogmática, sino comunicativa” (De Launay, 2002, p. 9). Para Arendt (1996), la comunicación ilimitada, que significa al mismo tiempo la fe en la comprensibilidad de todas las verdades y en la buena voluntad de hablar y de escuchar, como requisito previo de todo intercambio humano, es una de las ideas, si no la idea central de la filosofía de Jaspers. Así, verdad y comunicación se enriquecen mutuamente y son imprescindibles en la educación.

Tanto para Jaspers como para Arendt, la verdad es lo que puedo comunicar, sin ideologías ni *ismos*. De ahí que la educación no debe ser ideologizada por ningún partido ni movimiento. Arendt subraya que el eje central del pensamiento de Jaspers, como está expuesto desde el año 1935, consiste en que “para ser auténticamente verdadero, lo verdadero debe ser comunicable [...] porque solo somos lo que somos por la comunidad de mutua comprensión consciente” (De Launay, 2002, p. 17). Toda acción debe orientarse por el ideal de una comunicación realizada. Actuar y comunicar racionalmente, es colocarse lo más cerca posible de la anticipación de lo trascendente (para Jaspers), del *reino de los fines* (para Kant).

Uno de los problemas centrales de esta filosofía es, entonces, la cuestión de la comunicación como tal. La afinidad de este método con la mayéutica socrática es obvia, con la excepción, sin embargo, de que lo que es llamado mayéutica socrática, para Sócrates, se convierte en *el llamado* para Jaspers. Éste implementa, de hecho, el método socrático, pero quitando su aspecto pedagógico. Igual que para Sócrates, el filósofo, para Jaspers, no lleva una existencia distinta de la de los demás hombres. Ya no hay incluso para él la prioridad socrática del que hace preguntas, porque en la comunicación, el filósofo se encuentra entre sus pares a quienes puede pedir ayuda, así como ellos pueden recurrir a él. De este modo, la filosofía salió fundamentalmente de la esfera de las ciencias y de las especialidades, y el filósofo también está fundamentalmente privado de cualquier privilegio (Arendt, 1983a, p. 66).

A modo de conclusión

Muchos pueblos en la historia han sido capaces de resistir la invasión política, económica, cultural y educativa. Estas resistencias se han dado gracias a los testamentos heredados de los antepasados. Estos “tesoros” se han constituido en una especie de puentes entre el pasado y el futuro que han dado vida. Sin embargo, además de saber valorar y recordar estos tesoros, “hace falta tener conciencia para poder nombrarlo, registrarlo y narrarlo históricamente” (Longhini, 2017, p. 4) Estos tesoros del pasado, son sabidurías de convivencia, de armonía, y de educación que la tradición está llamada a traerla al presente histórico.

Es importante considerar que la tradición (de *tradere*, entregar) defendida por Arendt, es también una sabiduría que no puede ser menospreciada por corrientes científicas contemporáneas que consideran como una sabiduría menor. Justamente, estas teorías han sido probadas a lo largo de la historia y tienen toda su validez y actualidad. Por esta razón, la educación contemporánea no debe solamente tratar de alimentarse de escuelas que consideran que si algo no es medible y cuantificable carece de valor. Por ejemplo, en muchas comunidades indígenas de la sierra ecuatoriana, la tradición cultural y educativa que poseen les ha permitido resistir a teorías eurocéntricas excluyentes que no educan para la vida comunitaria, la solidaridad y el arte de vivir en comunidad. Toda propuesta educativa contemporánea debe volver los ojos a la tradición presente en la memoria de los pueblos que ha sobrevivido durante siglos, y evitar tratar como un tema aparte; hay que integrarla en la medida de lo posible como un eje transversal en muchas disciplinas, sobre todo en el campo de las ciencias humanas y sociales. Y, justamente, este es el propósito de Edgar Morin, autor del pensamiento complejo, cuando habla de *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2011), propuesta elaborada a partir de las sabidurías ancestrales latinoamericanas.

Es importante recordar que, en el caso ecuatoriano, hace algunos años y, persistiendo todavía en algunos lugares, la educación se ha impartido con violencia. Los niños eran golpeados y amenazados por sus maestros. Todo esto debido a una mala comprensión de la autoridad. Los niños acataban las órdenes de sus educadores, no por su conocimiento, sino por miedo a ser castigados. En este sentido es profundamente iluminador el pensamiento de Gadamer (1991) quien afirma que la “autoridad de las personas es un acto de reconocimiento y conocimiento, que el otro es superior a uno en juicio y visión, y por esta razón su juicio toma precedencia, esto es, tienen prioridad sobre el juicio propio” (p. 236)



Retomando la reflexión de Arendt, se diría que los jóvenes se han independizado de sus maestros y padres, debido a que éstos han basado la autoridad en la obediencia ciega, se ha olvidado que la autoridad no se otorga sino que se adquiere en la práctica de la vida. Donde haya autoridad basada en el conocimiento, no estrictamente científico, hay reconocimiento.

El planteamiento de Arendt es una invitación a los educadores para que sean capaces de saber acompañar y provocar en los estudiantes, como lo hacía Sócrates, una nueva actitud participativa en los asuntos públicos. El ejercicio participativo de los ciudadanos, mediante la palabra, es fuente de libertad, y constituye una respuesta a los problemas del mundo real y cotidiano. Educar es también un camino de despertar una conciencia crítica de resistencia frente al neoliberalismo y su mercado.

La educación liberadora no se basa ni en el cálculo ni en la categoría medios– fines; no posee la verdad sino que la busca en comunidad, lejos de toda categoría utilitarista. La educación que enseña a pensar por sí mismos, a participar políticamente en el espacio público plural y que confía en su lenguaje, forjará ciudadanos capaces de actuar políticamente.

234



Notas

- 1 Se utiliza la traducción francesa en: Arendt, Hannah (1961), *La crise de la culture*, Paris: Gallimard, pp. 222-252.
- 2 “El hecho de alimentar los incapaces a expensas de los capaces, sería una gran crueldad”.
- 3 Ser-ahí es el *Dasein*, la existencia subjetiva, la apertura y la entrega del hombre al ser, al mundo.
- 4 El *milagro* debe entenderse no en el sentido religioso ni supersticioso, sino en el sentido de la venida de recién llegados que iniciarán un nuevo comienzo, que obrarán con toda improbabilidad.

Bibliografía

ARENDDT, Hannah

- 1961 *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- 1967 *Essai sur la révolution*, Paris: Gallimard.
- 1983a *La vie de l'esprit*. Paris: Presse Universitaire de France.
- 1983b *Condition de l'homme modern*. Paris: Calmann-Levy.
- 1991 *Juger*. Paris: Seuil.
- 1996 *Conditions morales*. Paris: Rivages.
- 2000a *La philosophie de l'existence et autres essais*. Paris: Payot.
- 2000b *¿Qué es la filosofía de la existencia?*. París: Payot.
- 2000c *La philosophie de l'existence et autres essais*. Paris: Payot

- 2002 *Qu'est-ce que la philosophie de l'existence*. Paris: Rivages poche.
2006 *La philosophie n'est pas tout à fait innocente*. Paris: Payot.
- COMPAYRÉ, Gabriel
2016 *L'éducation dans le monde grecque*. Paris: Payot.
- DE LAUNAY
2002 *Raison et existence*. Paris: Seuil.
- FREIRE, Paulo
1965 *La educación como práctica de la libertad*. Santiago: Villanueva.
- GADAMER, Hans-George
1991 *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme
- GRESSON, A.
1947 *Socrate, sa vie, son œuvre*. Presses: Universitaires de France.
- HEIDEGGER, Martin
1986 *Etre et temps*. Paris: Gallimard.
- LONGHINI, Carlos
2017 *El concepto de tradición en Hannah Arendt*. Paris: PUF.
- MOREAULT, F.,
2002 *Hannah Arendt, l'amour de la liberté*. Québec: Université Laval.
- REVAULT-D'ALLONNES, M.
2010 *Le courage de juger*. Paris: Edition du Seuil.
- SPENCER, Herbert
2008 *Introduction à la science sociale*. Paris: Gallimard.
- TAMINIAUX, J.
1985 *Arendt, disciple de Heidegger?* Paris: Payot.
- VALLÉE, C.
1999 *Hannah Arendt, Socrate et la question du totalitarisme*. Paris: Ellipses.



Fecha de recepción del documento: 16 de mayo de 2017
Fecha de revisión del documento: 30 de mayo de 2017
Fecha de aceptación del documento: 15 de junio de 2017
Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2017

Repensando algunos
problemas sociales

Rethinking some social problems

ALGUNAS NOTAS SOBRE LA TEORÍA DE LA “GUERRA JUSTA” EN FRANCISCO SUÁREZ

Brief Notes on the “Right War”’s Theory according to Francisco Suárez

MAURO MANTOVANNI*

Universidad Pontificia Salesiana de Roma
mantovani@unisal.it

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1656-0216>

Resumen

Este estudio analiza los principales temas relativos a la doctrina de la guerra justa (*bellum justum*) en el pensamiento y en la obra del teólogo jesuita español Francisco Suárez que, como se sabe, ha contribuido notablemente al nacimiento del derecho *inter nationes*, característico de la edad moderna. La profundización de este autor –por medio del análisis de las fuentes y su hermenéutica comparada– puede, en efecto, ofrecer importantes trazos para elaborar también una respuesta a la pregunta actual de si puede existir una “guerra justa” y si puede o debe darse una “guerra humanitaria”. Este autor afrontó con gran atención en su producción filosófica, entre otros, el tema de la licitud o deber, o no, de la intervención bélica preventiva para socorrer a los inocentes, además de la cuestión de la posibilidad de una eventual guerra que sea “justa” para ambas partes en conflicto. Dentro de la tradición cristiana, la reflexión sobre la guerra y sobre su licitud podía ya valer de las contribuciones fundamentales ofrecidas por diversos “clásicos” del pensamiento, entre los cuales están Agustín, Isidoro de Sevilla y Tomás de Aquino, aunque tanto Francisco de Vitoria como Francisco Suárez en el siglo XVI fueron llamados a desarrollar su reflexión en un contexto nuevo, caracterizado en cualquier caso por una situación internacional que se estaba transformando notablemente, y con cuya doctrina “tradicional” sobre la guerra debía entenderse. Se estaba ya en un escenario político en el que sobre la escena europea se estaba afirmando imparablemente el “Estado moderno” y las naciones no estaban ya dispuestas a someterse al juicio del emperador o del papa para saber cuál de los contendientes llevaba una guerra verdaderamente “justa”. En tal contexto se desarrolló el pensamiento del teólogo jesuita, que se manifiesta sobre todo en la *disputatio De bello*, de la cual, tras haber presentado algunas notas de contexto, este estudio ofrece los principales elementos.

Palabras clave

Filosofía política, derecho, derecho internacional, guerra, Suárez.

Forma sugerida de citar: Mantovanni, Mauro (2017). Algunas notas sobre la teoría de la “guerra justa” en Francisco Suárez. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), pp. 239-263

* Es Rector de la Universidad Pontificia Salesiana de Roma, donde es Profesor Ordinario de Filosofía Teorética II. Doctorado en Filosofía en la Universidad Pontificia de Salamanca y en Teología en la Pontificia Universidad San Tommaso d’Aquino “Angelicum”. Es miembro de la Pontificia Academia Santo Tomás de Aquino. Sus principales investigaciones tratan de teología filosófica, historia del tomismo, filosofía de la historia, y temas de frontera entre ciencia, filosofía y fe.

Abstract

This paper analyzes the principal themes concerning the doctrine of just war (*bellum justum*) in the thought and the writings of Francisco Suárez, who, as is well known, has contributed significantly to the birth of jurisprudence inter nationes characteristic of the modern period. The deeper study of this author can offer important points for the drawing up of a response to the question today whether there can be a “just war”, and whether “a humanitarian war” can or even must be conducted. In his writings Suárez, in fact, carefully dealt among other things with the theme of the “liceity” and necessity or otherwise of a preventive military offensive to come to the aid of the innocent, as well as the question of the possibility of an eventual “just” war for both sides in the conflict. Within the Christian tradition the reflection concerning war and its “licitness” could already draw upon the fundamental contributions offered by the various “classics” of thought, among whom Augustine, Isidore of Seville and Thomas Aquinas. Nevertheless, in the sixteenth century both Francisco de Vitoria and Francisco Suárez were called upon to develop their reflections in a new context, characterized by an international situation in profound transformation, with which the “traditional” doctrine of war had to come to grips. A new political scenario was already emerging on the European scene in which the “modern State” was establishing itself irresistibly, and the nations were no longer disposed to submit themselves to the judgment of the Emperor or the Pope in order to determine who among the contending parties was waging a truly “just” war. In this context, the thought of the Jesuit theologian took shape and found expression above all in the *disputatio De bello*, of which, after situating it in its context, this paper presents the principal elements.

Keywords

Philosophy of politics, right, international right, war, Suárez.

240



Introducción

En el año 2017 se produce el cuarto centenario de la muerte de Francisco Suárez (Granada, 5 de enero 1548 - Lisboa, 25 de septiembre 1617), quien, junto a Francisco de Vitoria, Hugo Grocio y Alberico Gentili es considerado como uno de los “padres fundadores” del moderno *ius inter nationes*, y no falta por ello un marcado interés hacia la obra de este conocido autor jesuita¹ que en sus escritos ha facilitado “un tratado jurídico complejo y completo, que afronta los temas decisivos de la doctrina del *bellum justum* como se estaba configurando en el naciente derecho *inter nationes* de la edad moderna” (Cassi, 2014, XXVIII).

En esta contribución² pretendemos ofrecer algunas notas –sin pretensión de totalidad ni exhaustividad– relativas al tema de la teoría suareciana de la “guerra justa”, argumento a propósito del cual el maestro español continúa siendo muy estudiado, incluso en clave comparativa³. Nos encontramos, por otra parte, en un momento en el que, a pesar de los constantes progresos de la humanidad en el conocimiento y desarrollo tecnológico, no solo continúa habiendo guerras, sino que parecen acentuarse, creando una situación que el papa Francisco varias veces ha descrito como un mundo “machacado” en el que se está combatiendo una “tercera guerra mundial en trozos⁴”. En su Discurso en Asís del 20 de

septiembre de 2016, por ejemplo, el Pontífice recordó solemnemente que “nunca se puede usar el nombre de Dios para justificar la violencia. Sólo la paz es santa. Sólo la paz es santa, no la guerra” (Francisco, 2016a)⁵.

El estudio y profundización de Francisco Suárez, que fue teólogo, jurista y filósofo metafísico, puede ofrecer para esto algunos puntos importantes también hoy para intentar responder a la pregunta de si puede existir una “guerra justa”, y si puede o debe darse una “guerra humanitaria”. Con “escrupulo investigador y celo argumentativo” (Cassi, 2014, XIX) afrontó también el tema de la licitud y necesidad o no de la intervención bélica preventiva para socorrer a los inocentes, además de la cuestión de la posibilidad de una eventual guerra que sea “justa” para ambas partes del conflicto.

Dentro de la tradición cristiana, la reflexión sobre la guerra y sobre su licitud acompaña la historia del pensamiento, baste recordar –entre los “clásicos”, y solo por citar algunos– autores como Agustín, Isidoro de Sevilla, Tomás de Aquino, Francisco de Vitoria, etc., y también la tradición de la doctrina social y política de la Iglesia, y en particular, el magisterio de los más recientes pontífices desde el Concilio Vaticano II en adelante, son muy ricos en indicaciones y en tomas de postura a propósito de tema de la guerra⁶.

Francisco Suárez, obviamente, desarrolló su pensamiento y su reflexión en un contexto bien diferente al actual, caracterizado en todo caso por una situación internacional que se estaba transformando notablemente, y al cual debía hacer frente la doctrina “tradicional” sobre la guerra.

Era entonces un escenario *inter nationes*, donde –como escribió Cassi– las protagonistas:

Eran ya *nationes* soberanas, o bien ‘*non superiorem recognoscentes*’. Papado y Sacro Romano Imperio representaban el arquitrabe de la *Respublica christiana* europea, pero su papel político y militar estaba ya debilitado: en la escena europea se estaba afirmando irresistiblemente el ‘Estado moderno’. Las *nationes* no estaban ya dispuestas a someterse al juicio del emperador o del papa para saber cuál de los contendientes lideraba una guerra ‘justa’ (Cassi, 2014, XVI).

Veremos, efectivamente, cómo en el debate iusnaturalista, la cuestión concerniente a la configurabilidad de una “guerra justa” para ambos beligerantes llega a constituir un tema crucial. Demostraremos que Suárez no acepta la posibilidad de guerra justa en el mismo tiempo para los dos beligerantes.

Utilizando como metodología sobre todo el análisis de las fuentes y su hermenéutica comparada, presentaremos en estas páginas el pen-

samiento de Suárez con algunas notas de contexto (1) y sucesivamente presentando primero (2 y 3) y resumiendo después (4) los principales elementos de su *disputatio De bello*, para terminar finalmente con algunas notas conclusivas.

Notas de contexto

Francisco Suárez es un autor de notable interés por diversos puntos de comparación entre el pensamiento escolástico y el de la modernidad, y por el influjo que ha ejercido sobre autores a él posteriores. Lo es por la teología, la metafísica, la ética y también por la reflexión jurídico-política, incluido el tema de la guerra. Escribe a tal propósito A.A. Cassi:

242



Si, en efecto, las páginas del Suárez ‘metafísico’ constituyeron un punto de referencia con el cual el pensamiento moderno y contemporáneo se ha relacionado constantemente, desde Cartesio a Leibniz, desde Wolff a Heidegger, las del Suárez ‘político’ y ‘jurista’, más allá de su implicación en la ‘caza al precursor’ del moderno derecho internacional y de la democracia contemporánea, marcaron una curva fundamental en el recorrido del pensamiento iuspolítico e histórico-jurídico modernos, y se puede pensar que todavía por mucho tiempo se esperarán y desearán ‘relecturas’ y ‘retornos’ a la obra del *Doctor eximius* (Cassi, 2014, XXIX).

El teólogo jesuita, que ha expuesto sus ideas sobre la comunidad de los pueblos y sobre el derecho de las gentes en su famosa obra *De Legibus*⁷, ha afrontado específicamente el tema de la guerra en el tratado *De charitate* que concluye la exposición de las virtudes teologales, precisamente en la *disputatio XIII*, con título *De bello* (Suárez, 1858, pp. 737-763; Suárez, 1956). Este texto, así como todo el tratado sobre las tres virtudes teologales, ha sido publicado por primera vez en Coimbra en 1621, póstumo, cuatro años después de la muerte de Suárez, y es fruto de las clases impartidas por el maestro español en Roma en el año académico 1583-1584.

Hay una notable discusión entre los estudiosos sobre este asunto y sobre sus implicaciones teóricas (Faraco, 2013, pp. 29-39) y sería interesante poder detenerse más detalladamente en todo el conjunto de los aspectos fundamentales de las posturas del teólogo español en lo referente al tema de la guerra: aquí nos centraremos sobre todo en lo que respecta a la guerra justa. A propósito de texto de las *lectiones suarecianas De bello*, Cassi escribe que éstas se mueven:

Sobre la cresta que dividía ya entonces a teólogos y *scientia juris*, cesura que, no obstante, no era tan neta en la Salamanca del siglo precedente,

por cuanto que los juristas parecían ganar terreno constantemente [...]. También a propósito de esto, esas *lectiones* cayeron en los siglos sucesivos en una especie de tierra de nadie: demasiado teológicas para el jurista, demasiado jurídicas para el teólogo (Cassi, 2014, XIX).

Obviamente, cuanto Suárez expresa a propósito de esta temática, se asocia con toda su visión metafísica, antropológica y ética⁸. La persona humana, por su naturaleza racional, está dotada según nuestro autor, de un fin político que puede ser plenamente alcanzado solamente dentro de un orden pacífico de relaciones entre los Estados, con vistas a un fin último que va más allá de estos. La interacción entre las personas y los Estados no obstante se realiza históricamente dentro de una situación de corrupción ligada a la presencia del pecado, que obra de manera que la pasión humana se dirija a la posesión y al dominio. En estas condiciones, tanto en el plano privado como en el público, la defensa de los propios bienes, empezando por el de la propia vida, representa en Suárez un derecho natural que debe ser reconocido por y a todos los ciudadanos. Y en este sentido, aun tratándose de una reflexión explícitamente “confesional”, la perspectiva del recurso a las normas de una justicia natural va en la dirección de indicar unos principios universales que deben ser obligatorios para todos, tanto para los cristianos como para todo tipo de “infeles”.

Las referencias principales para Suárez, sobre la cuestión de la guerra justa, son las figuras de Agustín y de Tomás de Aquino, citadas precisamente donde se habla de los requisitos que hacen justa una guerra. Para el teólogo jesuita, el primero representa una guía segura para hacer históricamente inteligible el fenómeno humano de la guerra, sobre todo en referencia a la interpretación teológica de varios fragmentos de la Sagrada Escritura y del reto de captar su auténtico significado político. El Doctor Angélico representa en cambio una constante y valiosa referencia, aunque la interpretación de los textos tomistas por parte de Suárez, como para otros temas fundamentales, será en todo caso más libre y creativa. Como se sabe, será luego sobre todo en la parte final del siglo XVI, cuando aparecerán autores de gran notoriedad que se aplicarán también en el comentario de la q. XL de la II-II de la *Summa Theologiae*: además de Suárez, varias figuras, entre las que encontramos a Domingo Báñez, Luis de Molina, Roberto Bellarmino, Gabriel Vázquez, Leonardus Lessius y Gregorio de Valencia.

La *disputatio suareciana De bello* está organizada en nueve secciones, dentro de las cuales el teólogo jesuita se pregunta: 1) si es intrínsecamente malvada (*Utrum bellum sit intrinsece malum*); 2) quién ostenta el poder legítimo para declarar la guerra (*Apud quem sit legitima potestas*

indicendi bellum); 3) si está permitido a los clérigos declarar la guerra (*Apud quem sit legitima potestas indicendi bellum*); 4) cuáles son los títulos justos de guerra según la razón natural (*Quis sit justus titulus belli, stando in ratione naturali*); 5) si los príncipes cristianos ostentan algún título justo de guerra, excepto el que dicta la razón natural (*Utrum principes christiani habeant aliquem justum titulum belli praeter eum quem ratio naturalis dictat*); 6) qué certeza se pide respecto a la justa causa de guerra, de modo que la guerra sea efectivamente justa (*Qua certitudine constare debeat de justa causa belli ut illud justum sit*); 7) cuál es el modo justo de llevar la guerra (*Quis sit debitus modus gerendi bellum*); 8) si la sedición⁹ es intrínsecamente malvada (*Utrum seditio sit intrinsece mala*); 9) si la guerra privada, o duelo, es intrínsecamente malvado (*Utrum privatum bellum seu duellum sit intrinsece malum*).

244



La definición de guerra propia y verdadera es facilitada por Suárez al comienzo de la *disputatio*: a diferencia de los simples *seditio*, *rixa* o *duellum*, el conflicto externo (*pugna exterior*), “que se opone a la paz externa” está indicado como aquello “que se entabla entre dos soberanos o entre dos Estados” (Suárez, 1956, p. 47)¹⁰. Faraco y Buzzi sostienen que la cuestión de la guerra para Suárez se refiere más al aspecto ético-jurídico-político que al expresamente teológico, de manera que la consideración de la *pugna exterior* está ligada más a posturas de derecho natural, de filosofía moral, social y política de sello aristotélico que a valoraciones de carácter teológico (Faraco, 2013, p. 35; Buzzi, 2007, pp. 118-120). En todo caso, el primer tema que el pensador jesuita debe afrontar en la *sectio prima* es la cuestión de la intrínseca maldad o no de la guerra.

Si la guerra, según Suárez, es intrínsecamente malvada

A la pregunta *Utrum bellum sit intrinsece malum* Suárez responde ante todo que, en materia de fe, “la guerra, en cuanto tal, no es intrínsecamente mala, ni está prohibida a los cristianos” (Suárez, 1956, p. 52)¹¹, y que “la guerra no es contraria a una paz honesta, sino a una paz mezquina, ya que significa el medio mejor para obtener una paz justa y estable” (Suárez, 1956, p. 54)¹².

Para el teólogo español no hay pues necesariamente contradicción entre el hecho de entablar una guerra y buscar una paz honesta, de forma que la guerra puede ser identificada casi como “un mal menor” que permite el acceso a una situación de mayor justicia y por ello de paz más estable. Poco antes, Suárez había citado, como respuesta a la cuarta ob-

cción, la enseñanza de San Agustín (*De Civitate Dei*, lib. XIX, cap. VII), afirmando que

Replica San Agustín [...] a los argumentos deducidos por raciocinio: únicamente prueban que debe evitarse la guerra en cuanto sea posible; y sólo debe ser intentada en caso de extrema necesidad, cuando no quede otro remedio; la guerra absolutamente no es un mal, ya que es accidental a su naturaleza los males que se sigan de ella; además de que sucederían aún mayores inconvenientes si nunca estuviera permitida (Suárez, 1956, p. 54)¹³.

Obviamente es fundamental plantear inmediatamente la distinción entre *bellum defensivum e bellum aggressivum*. Prevalciendo en el pensador jesuita la consideración de la función de la autoridad de garantizar y asegurar el bien común, resulta obvio que la guerra de carácter defensivo es siempre juzgada lícita como expresión de legítima defensa para la comunidad política insidiada: cuando en cambio se trata de la guerra de objetivo agresivo, resultará fundamental examinar con atención todas las circunstancias que entran en juego.

Para Suárez, pues, “la guerra defensiva es lícita y a veces hasta obligatoria” (Suárez, 1956, p. 54)¹⁴, justamente porque en su perspectiva el derecho de existir es inseparable del derecho de usar la fuerza. Incluso si estos son distintos por esencia, parece claro que la fuerza es la condición para la efectiva aplicación del derecho, de manera que un Estado ofendido puede y debe reclamar el derecho de recurrir a la fuerza cuando estuviera amenazado. En esta perspectiva, la guerra no es nada más que una relación histórica entre Estado y Estado dentro de la cual cada uno de ellos debe en cada caso preservar el bien común salvaguardando todo el conjunto de sus derechos.

La primera legitimación de la guerra viene pues, según el pensamiento de Suárez, de su carácter defensivo: ésta, en este sentido, no sólo no se opone a la paz, al amor a los enemigos y al perdón de las injurias, como hemos visto, sino que su legitimidad o, a veces, incluso su obligatoriedad, se funda –para el teólogo español– en el hecho de que:

No solamente es válida esta tesis para los funcionarios públicos, sino también para los simples particulares. Todos los códigos conceden que es lícito repeler la fuerza usando de la fuerza. [...] La razón consiste en que es natural y necesario el derecho a la defensa propia. [...] Puede a veces ser obligatorio defenderse, al menos por ley de caridad [...]. Por ejemplo, hay obligación de defender la patria sobre todo para aquellos a quienes incumbe este deber por razón de su cargo (Suárez, 1956, pp. 54-55)¹⁵.

Pasando ahora a examinar la guerra agresiva (*bellum aggressivum*), Suárez afirma ante todo que también ésta “aun agresiva, no es intrínsecamente mala, sino que puede ser honesta y necesaria” (Suárez, 1956, p. 55)¹⁶. Entendido, pues, que la guerra no será nunca un fin en sí mismo y puede solamente constituir un medio hacia una paz justa y estable, muchas veces, no obstante, puede ser necesario –para el teólogo jesuita– que el Estado emprenda una guerra agresiva “para evitar la injusticia y reprimir a los enemigos perversos; que sin esto no podrían los Estados vivir en paz”. El recurso a la guerra para Suárez está pues legitimado por derecho natural y, en consecuencia, “también por la ley evangélica, que en nada deroga el derecho natural, ni contiene nuevos derechos divinos, a excepción de los que se refieren a la fe y a los sacramentos” (Suárez, 1956, p. 56)¹⁷.

Al argumentar su respuesta a este interrogante, Suárez llama a la causa también a Martín Lutero, criticándolo severamente¹⁸ y afirmando –a propósito de la diferencia entre una guerra defensiva y una guerra agresiva– que hay que tener en cuenta el hecho de que a veces lo que podría parecer un hecho de defensa se revela en cambio como una verdadera y propia agresión. El teólogo español advierte a tal propósito que “la injusticia puede ser acción que prácticamente se está realizando o acción ya terminada, cuya reparación se intenta por medio de la guerra”. Y añade: “en este segundo caso la guerra es agresiva; en el primero tiene todas las características de una defensa, siempre que se haga con la moderación del que se protege a sí mismo sin excederse en sus derechos” (Suárez, 1956, p. 57)¹⁹. Para el teólogo jesuita español la guerra ofensiva entonces, aun siendo legítima, lo es sólo como ultima ratio: “el recurso al papa o al arbitraje internacional –advierte a propósito A. Simoncini– deberían haber intentado hasta el final evitar la prevalencia de la ley del más fuerte” (Simoncini, 13).

Por lo que respecta a los principios generales que sostienen la teoría suareciana sobre la justa causa de la guerra, y sobre el carácter de la guerra ofensiva, Regout nota para esto que:

Con claridad y firmeza Suárez enuncia el principio que se encontrará en todas las teorías sucesivas: no existe una causa justa que no sea una *injusticia* que haya sido cometida por el adversario si esta no puede ser reparada ni vengada por *ningún otro medio* y su gravedad es proporcionada a las calamidades que de la guerra derivará (Regout, 1934, p. 195).

Suárez concluye la *prima sectio* de la *disputatio De bello* afirmando que “deben cumplirse algunas condiciones para que la guerra se haga lícitamente”, y al enumerarlas, retoma directamente la tradición de Tomás

de Aquino (*Summa Theologiae*, II-II, q. XL, art. 1) indicando la licitud de la declaración y de la actuación de la guerra ahí donde se presente la concomitancia de tres elementos, que interpreta originalmente. Éstos son: “primero, poder legítimo para hacer la guerra; segundo, una causa justa o un título jurídico; tercero, que se observe un modo digno y la equidad en el comienzo de la lucha, durante las hostilidades y después de la victoria” (Suárez, 1956, pp. 57-58)²⁰. Cada una de estas condiciones es luego estudiada por parte de nuestro autor en las secciones sucesivas de la *disputatio*.

Las restantes secciones de la *disputatio De bello*

La segunda sección afronta la cuestión de quién posee legítimamente el poder –en el caso de la guerra agresiva, puesto que todos en efecto tienen el poder de defenderse de un agresor injusto– de declarar la guerra. Esta legítima *potestas*, para Suárez, pertenece sólo al soberano que, dotado de *potestas jurisdictionis* es el único a quien compete la *iustitia vindicativa*, o sea, el deber de castigar a los malhechores, potestad que es extremadamente necesaria en la comunidad política. Precisamente en aras de este tipo de autoridad, para el teólogo jesuita “así como el jefe del Estado puede castigar a sus propios súbditos cuando hacen mal a otro, podrá también vengarse de otro soberano o Estado que le está sujeto por razón de un delito” (Suárez, 1956, p. 60)²¹. Es más, si el príncipe soberano no lo hiciera, por su negligencia podría ser también privado de su propia autoridad de la comunidad política²².

Tras haber considerado la postura de Francisco de Vitoria y haber confirmado que los principios por él expuestos “son igualmente válidos para los cristianos y para los infieles por estar fundados en la ley natural” (Suárez, 1956, p. 63)²³, Suárez entra en materia con la cuestión de la pertinencia o no del Pontífice de juzgar en los temas políticos que afectan a la vida concreta de un reino, como había ya hecho en el *De legibus* y en la *Defensio fidei*, tratándola no obstante en nuestra *disputatio* según la perspectiva específica de la valoración de una guerra justa (Suárez, 1858, pp. 740-741; Suárez, 1956, pp. 69-73). Escribe a propósito C. Faraco:

El jesuita intenta aclarar cómo el Pontífice es sustancialmente una autoridad espiritual imposibilitada para intervenir en todos los asuntos políticos que conciernen a la vida más práctica de un reino. No obstante, la *potestas indirecta* consiente al jefe de la Iglesia un poder de juzgar si los fines morales, perseguidos por un soberano con la búsqueda del *bonum*

commune de su pueblo, están conforme o no con los valores de la Iglesia. Por tanto, el Pontífice difícilmente podrá juzgar una guerra como justa si está emprendida entre dos reyes cristianos, aunque ‘raro’ podría incluso suceder que se alineara a favor de uno de los dos implicados, pero siempre se encontrará alineado contra los infieles. Es evidente que el jesuita no habría podido estar más atento y adecuado a los tiempos y al papel desempeñado (Faraco, 2013, p. 37).

Mostrando muy bien que el problema del orden jurídico reclama las necesarias distinciones entre el derecho a la guerra y el derecho concerniente a la guerra, el teólogo jesuita afronta en la cuarta sección cuáles son los títulos justos de guerra según la razón natural (*justa causa, et titulus*). En la senda de sus predecesores, incluido Francisco de Vitoria, el maestro español encuentra nuevamente como única “causa justa y suficiente razón de guerra [...] una grave injuria ya consumada que ni puede ser vengada ni reparada de otra manera” (Suárez, 1956, p. 75)²⁴. Suárez afirma pues muy claramente que ninguna guerra puede ser justa si no tiene una causa legítima y necesaria, y esta causa es una *gravis injuria illata, quae alia ratione vindicari aut reparari nequit*. Afirma no obstante que no faltan los posibles errores en la interpretación de este principio, según las circunstancias y las situaciones. En efecto, en el caso “*absurdissimum*”, en el que ambos contendientes se sientan simultáneamente ofendidos y en el derecho de defenderse, no se podrá hablar de causa justa, puesto que “dos derechos contrarios no pueden ser justos simultáneamente” (*duo enim contraria jura non possunt esse justa*) (Suárez, 1858, p. 744; Suárez, 1956, p. 76)²⁵ y deben por ello ser profundizados los varios elementos que determinan una verdadera injuria sufrida, y que nuestro autor profundiza ulteriormente.

Si la causa justa para la guerra es una *injuria illata*, y por tanto una injusticia sufrida, que puede consistir en una agresión brutal contra el territorio, las personas y los bienes, la guerra defensiva se opone precisamente a todo ello y que –como se ha dicho– además de estar permitida puede convertirse a veces en obligatoria. Regout advierte que para el teólogo jesuita esto es de tal evidencia que “a ello no dedica más que unas pocas palabras” (Regout, 1934, p. 196).

La injusticia sufrida puede también revestir otra forma de violación del derecho. Y contra ésta se puede, para nuestro autor, efectuar una guerra agresiva, sobre la que Suárez concentra aquí la propia atención.

Varias clases de injurias –afirma el teólogo español– son causa de guerra justa; éstas pueden ser agrupadas en tres capítulos. Primero, cuando un príncipe se apodera de las propiedades de otro y no quiere restituirlas.

Segundo, cuando sin causa razonable niega los derechos comunes de gentes, tales como el derecho de tránsito por la vía pública y el comercio internacional. Tercero, una grave injuria en la reputación o el honor (Suárez, 1956, p. 77)²⁶.

Regout nota a tal propósito, que Suárez:

Somete a un análisis minucioso la guerra agresiva, y en la senda de los escritores medievales y de Vitoria, toma posición sobre dos puntos. Por un lado: el príncipe independiente tiene el derecho incontestable de recurrir a la guerra agresiva en ciertos casos determinados. Por otro lado: no debe usar este derecho si ha sido satisfecho lo rigurosamente exigido. Aquí encontramos de nuevo como base las dos ideas directrices que rigen la doctrina suareciana del derecho de gentes: supremacía y al mismo tiempo limitación de la soberanía a través del derecho superior: cada Estado forma un conjunto independiente pero al mismo tiempo es parte de una comunidad de pueblos (Regout, 1934, pp. 196-197).

Y Faraco añade a tal propósito que “de esta manera el jesuita relanza un enfoque también jurídico-económico, indicando precisamente la violación de esos derechos fundamentales de comercio y de tránsito, factores ético-políticos que habían sido inaugurados en los albores de la Escolástica Española” (Faraco, 2013, p. 38).

También Suárez atribuye entonces, como Francisco de Vitoria, un carácter punitivo a la guerra ofensiva, pero según su doctrina –como subraya Regout–:

La guerra hecha con la intención de reapropiarse, tras un periodo de tiempo, un bien propio, debe ser considerada como una guerra a la vez agresiva y punitiva. Se podría creer que aquí la idea de venganza sea preeminente. Numerosos, al contrario, son los pasos en los que Suárez indica el ‘recuperar’ como verdadera causa legítima de guerra. [...] El primer y más natural motivo que, según Suárez, justifica la guerra, debe ser encontrado, en nuestra opinión, en la necesidad para cada uno de mantener indemne la integridad de sus derechos ‘*ut quisque se conservet indemnem*’ (Regout, 1934, pp. 199-201)²⁷.

Siguiendo la *disputatio*, Suárez presenta el elenco de los títulos gracias a los cuales es legítimo para el soberano declarar la guerra, entre los cuales están también –como ya fue expresado en el *De legibus* y en la *Defensio fidei*– la defensa de derechos de los ciudadanos violados por parte de otros soberanos, y la discrepancia existente entre fieles e infieles²⁸. Se pasa después a considerar la tercera condición de la guerra justa, o sea, las modalidades de su desarrollo, y sigue el tratamiento de posteriores aspectos

técnicos de la guerra, en los cuales no nos detenemos posteriormente más que para considerar –en la *sectio* V– la cuestión de la *defensio innocentium*, que Suárez reconoce como única causa (junto, obviamente, a la injuria) de guerra justa: “christianus princeps non potest indicere bellum nisi vel ratione injuriae vel ob defensionem innocentium” (Suárez, 1858, p. 748)²⁹. En el n. 1 de la misma *sectio* Suárez había ya reconocido que siempre estaría permitido declarar una guerra para defender niños inocentes (“Et confirmatur [...] semper liceret indicere tale bellum propter tuendos innocuos parvulos”) (Suárez, 1858, p. 747; Suárez, 1956, p. 87), considerando el título del *bellum* contra inhumanos como no exclusivo de los soberanos cristianos: “este título, si es que existe, no es exclusivo de los cristianos, sino que es válido para todo rey que quiera defender la ley natural, que es, en fin de cuentas, la que da origen a este título” (Suárez, 1956, p. 89)³⁰.

Puede ser interesante advertir, en fin, que en la séptima sección, dedicada al modo justo de llevar una guerra, Suárez afirmará que “la continuación, como principio de la guerra, debe ser impuesta por la necesidad” (Suárez, 1956, p. 106)³¹, y que “el derecho de guerra es un derecho odioso, y su aplicación significa un castigo gravísimo; luego hay que restringirlo en cuanto sea posible” (Suárez, 1956, p. 106)³². El empleo, por tanto, del “derecho de guerra”, que es definido por Suárez aquí como “odiosum”, constituye en todo caso uno de los más grandes males de la humanidad. Y el n. 17 de la *sectio* V Suárez trata el tema de los inocentes y de la licitud de su sacrificio en orden a la conclusión victoriosa de la guerra afirmando que:

A veces está permitido este castigo por la enormidad del crimen cometido o para escarmiento de otras ciudades; y porque entonces apenas es posible distinguir los inocentes de los culpables, si no es por el sexo o la edad. Se da generalmente autorización para matar a los demás, mientras dura el combate, pero no una vez terminada la lucha o después de alcanzar la victoria. [...] El que tiene derecho al fin de la guerra, absolutamente hablando, lo tiene también a esos medios; en este caso no se intenta la muerte de los inocentes en cuanto tales, sino que se sigue indirectamente [...]. De otra manera sería imposible terminar la guerra. Por la misma razón puede la mujer encinta aplicar una medicina que es necesaria para conservar la vida, aunque sepa que ocasiona la muerte del hijo. De estos argumentos se colige que sólo en tiempo de necesidad está permitida la muerte de los inocentes (Suárez, 1956, pp. 116-117)³³.

Prosperi y Simoncini –comentando la teoría suareciana– hacen notar que en nuestro teólogo:

Que queda, a todos los efectos, como un teórico de la guerra justa, aparece quizás por primera vez la idea de la unidad de los habitantes de la tierra [...] unidos por la obligación de la recíproca benevolencia y por relaciones comerciales y políticas, y por tanto necesitados de regular la propia convivencia a través de la diplomacia y de normas compartidas sobre guerra y comercio. Sobre estas mismas bases, en un segundo momento de su reflexión, el teólogo jesuita llegará a sostener que, justamente porque la guerra termina ineludiblemente por dañar al menos una parte de la unidad del género humano, ésta es en todo caso injusta. Pero, excepción hecha por el último Suárez, será precisamente la casuística jesuita la que desmorone y cancele sin residuos la rigidez religiosa del mandamiento de no matar⁷. La lógica de la guerra justa será relanzada no sólo en las guerras americanas, sino también en las combatidas contra el imperio otomano y en las guerras civiles de religión que entre Cinquecento y Seicento ensangrentarán Europa (Simoncini: 13; cf. también Prospero, 2005, pp. 81-82).

251



Para Suárez, la verdadera quinta esencia del derecho de guerra se encuentra pues en la necesidad de cada uno de preservar su propio derecho cuando hay una injusta ofensa, detrás de la cual se abre la perspectiva más amplia de que cada uno debe obtener lo que le corresponde y que la justicia debe morar intangiblemente. La obstinación por la parte adversa en la injusticia es para nuestro autor motivo de justificación de la guerra. La injusticia objetiva es en este sentido, para el teólogo jesuita, la razón fundamental, y es considerada siempre como culpable. Así, la guerra, que en principio se propone para defender, mantener y restaurar el derecho, podrá incluir también el motivo de la punición a título de venganza del orden moral. Este derecho de aplicación penal transforma completamente la guerra en guerra de sanción. Así, además de para salvaguardar el propio derecho, Suárez reconoce a los príncipes el derecho de emprender la guerra para acudir en ayuda de los inocentes y también de los extranjeros (Regout, 1934, p. 203).

Mirada general sobre la perspectiva suareciana, y cuestiones abiertas

Partimos, por lo que respecta a algunos elementos sintéticos de cuanto hemos presentado, desde el punto final relativo a la teoría suareciana sobre la guerra de intervención para la ayuda de carácter “humanitario”. Así, Regout la resume:



1. El derecho de guerra defensiva para acudir en ayuda de los extranjeros inocentes no está negado. [...] 2. Una guerra punitiva está permitida bajo petición del Estado ofendido, a modo de socorro. 3. Que Suárez se indigne ante el principio de que ‘no hay que entrometerse en los asuntos ajenos’ tiene sin duda un vínculo con la conducta en las ‘Indias’ por parte de los Españoles (y otros), que veían en los ‘crímenes’ de los indígenas un motivo para la guerra punitiva y que, en virtud del ‘derecho de venganza’, ocupaban las naciones conquistadas. 4. Y puede ser el buen sentido de Suárez lo que le haya hecho comprender qué grave peligro implica, vista la debilidad de la naturaleza humana, también entre los gobernantes, el derecho de ir a reprimir la injusticia en algún lugar del mundo, peligro que, aunque en menor medida, está igualmente ligado al derecho de ‘ir a defender a los inocentes’ sin que se haya pedido. 5. Que un derecho de venganza exactamente determinado pueda ser fuertemente valioso dentro de una sociedad internacional bien organizada, y que en consecuencia se deba tender a ello como a un ideal, nada nos parece más justo que esto (Regout, 1934, pp. 204-205; cf. también Cassi, 2014, XXIII-XXVII).

Obviamente este tema, por lo demás tan actual, está ligado, como hemos visto, a la profundización de la cuestión, afrontada por Suárez con particular atención, del derecho de guerra en caso de reivindicaciones dudosas (de la “guerra justa” para ambas partes contrarias), con la asunción o no de la posibilidad de aplicar la probabilidad de la doctrina de la guerra (Regout, 1934, pp. 206-230; Cassi, 2014, XX-XXIII).

Y si nos concentramos posteriormente en la cuestión de los fundamentos, resulta central para comprender a nuestro autor también la consideración del concepto de ley, y en particular de “ley natural”. Escribe a tal propósito R. Campa:

La corriente teológica española [...] reconoce en la razón el fundamento de la condición humana en sus múltiples manifestaciones. La ley –en la corriente teológica española– continúa siendo, según la concepción tomista, una *ordinatio rationis*. La constitución del Estado por tanto, puede ser el resultado de la evolución de la razón o de un contrato, estipulado entre los miembros de un sistema comunitario en el ejercicio de su libertad. Sea el presupuesto, por así decir, genético evolutivo, sea el presupuesto voluntarista, no contrastan entre ellos en cuanto que concurren para hacer consecuente la aspiración de la comunidad humana a considerar general –y por tanto a compartir– el propósito expresado por un solo individuo o por un grupo de individuos en la interpretación del bien común. Este convencimiento preordena la *glossa* que Francisco Suárez hace de la *Summa Theologiae* tomista y de la doctrina de Vitoria (Campa, 2010, pp. 45-46).

No obstante, para el maestro español, se trata ya de una *ratio legis* distinta de la del Aquinate (Bastit, 1990).

Desde el punto de vista de la interpretación y del desarrollo de las doctrinas, y en el interrogarnos sobre la “fortuna” posterior a este tratado del teólogo jesuita, asume un particular acento la relación existente entre Suárez y el dominicano Domingo Báñez, a propósito de la cual Regout observa:

Nosotros creemos, aunque con reservas, que la teoría de la guerra de Báñez y la de Suárez no tienen relación directa. [...] Es incontestable, por ejemplo, que el tratado de Lessius sobre la guerra, escrito en 1592, se refiere a Suárez, de quien Lessius había sido discípulo en Roma. Mientras que Suárez no es citado por él, Báñez a contrario, lo es muchas veces [...]. Cronológicamente viene inmediatamente Gregorio de Valencia (1595). Conoció con seguridad a Báñez, y quizás a Suárez [...]. Finalmente, Vázquez (1598) [...], al criticar la doctrina de ‘algún escritor moderno’, debió de hacer alusión a Báñez si no también a Gregorio de Valencia; se puede decir con aún mayor probabilidad que su crítica se dirigiese sobre todo a Suárez [...]. Se puede discutir hasta el punto de saber, entre Báñez o Suárez, a quién corresponde el primado histórico. Nosotros lo atribuiremos a Suárez, por razones de tipo práctico: en efecto, las opiniones circunstanciales, a menudo distintas de las nuestras, que algunos autores recientes han emitido en torno a Suárez, nos obligan a un examen más atento de la doctrina suareciana como atentamente el autor la ha expuesto (Regout, 1934, pp. 193-194).

En todo caso, esta oposición entre Báñez-Suárez y Vitoria-Molina, aborda también el tema crucial al que hemos hecho referencia antes, o sea, la discusión de si la guerra puede ser justa para ambas partes contendientes. En la consideración de tal caso, nota de nuevo Regout:

Todos los autores de este periodo consideran que se detecta un error invencible en llevar a las dos partes a considerar la guerra como subjetivamente justificada. Pero para Báñez, Suárez y Gregorio de Valencia, esta verdad es solamente teórica [...]; al contrario, Vitoria y Molina extraen las consecuencias: el príncipe que conoce y supone que el adversario promueve una guerra de buena fe, no podrá, durante y después de la guerra, llevar a cabo más violencia de la estrictamente necesaria para la ejecución de su derecho; cualquier capacidad penal le está expresamente negada (Regout, 1934, pp. 269-270).

Es llamativo también, que en Suárez encontramos el uso de la expresión “*justitia commutativa*” dentro de la doctrina del derecho de guerra, justo cuando se entra en materia respecto a los actos perpetrados durante y después de la guerra, también durante y después de una guerra

vengativa, y por tanto, cada vez que debe ser atribuido a alguien lo que le es estrictamente debido; este caso se presenta en la situación de una restitución o de una reparación. Tal expresión es empleada por primera vez, tal como es, por Suárez, aunque:

La idea es familiar a todos los autores, no solamente a los del siglo XVI, sino aún más a los del Medioevo; en efecto, todas las consideraciones sobre el derecho de la recuperación y del deber de la restitución, donde la venganza no está implicada, se fundan en los principios de la justicia conmutativa (Regout, 1934, p. 272).

La reflexión del teólogo jesuita español presenta pues, por una parte, algunos trazos de evidente originalidad, por otra, se inserta plenamente en el debate con los distintos autores, jesuitas y no, que estaba caracterizando el contexto cultural de la tarda escolástica. A pesar de las diferencias y originalidad que hemos subrayado, se podría por tanto afirmar –con Danilo Zolo– a propósito de la discusión sobre la “guerra justa”, que:

En las intenciones de sus ideadores escolásticos, desde Tomás de Aquino a Francisco de Vitoria y a Francisco Suárez, la distinción [entre guerra justa e injusta] debía contribuir a limitar la guerra imponiendo a los príncipes cristianos emprender guerras justificadas por buenas razones morales y combatidas con medios lícitos [...]. Solamente con el abandono de las premisas teológico-morales y cosmopolitas de la doctrina medieval del *justum bellum*, se habría afirmado en Europa, a partir del siglo XVII, el ‘derecho internacional interestatal’. Dado ya por descontado que en ausencia de una autoridad moral universal todos los contendientes habrían considerado justa la propia guerra –*bellum utriquem justum*– el derecho internacional interestatal (y no ya cosmopolítico) se concentró en la definición de reglas exclusivamente formales y procedimentales (Zolo, 1995, pp. 98-99).

Suárez se encuentra justamente, como hemos visto, en este “nudo” fundamental.

Conclusión

El tema de la “guerra justa” y de la “justicia de guerra” ha representado, sin duda, para Francisco Suárez, una ocasión para afrontar una cuestión que unía elementos ético-jurídicos a otros de carácter antropológico, filosófico y teológico, porque el problema –considerado en su conjunto– consiste en la determinación de las condiciones que permiten concordar y no enfrentar las virtudes teológicas de la fe, de la esperanza y sobre todo

de la caridad, con la forma histórica y política del mal representada por la guerra, fenómeno humano que prueba para el teólogo jesuita la imposibilidad de la identificación política e histórica de moralidad y de ley.

Nuestro autor, continuando la reflexión sobre el derecho internacional y sobre sus principios en vista de la reglamentación de la guerra, prosigue sin más la obra de Francisco de Vitoria. El trazo casuístico y académico de la producción del maestro español encontró un ámbito bastante favorable en la consideración de un tema, el de la guerra, que de por sí es rico en matices, sobre todo prácticos, además de teóricos.

A través del *stylus argumentandi* de la tradición escolástica, nuestro autor –como hemos visto– ha facilitado en el *De bello*:

Una articulada investigación *ex professo* sobre la guerra, sobre las condiciones de su licitud, sobre las obligaciones sub *specie juris* a las cuales están sujetos los príncipes, los militares y los súbditos durante su desarrollo, sobre el estatuto jurídico de los prisioneros; reflexión conducida también mediante el examen puntual de la doctrina medieval y coetánea in argumento (Cassi, 2014, XXVIII).

255
S

Faraco ha escrito:

Suárez, analizando la realidad, intenta reagrupar los que, en su opinión, son los eventos que más fácilmente pueden suceder tanto fuera de una *communitas politica* como dentro de ella. La descripción no solo de los títulos, sino también de las causas y del comportamiento a seguir en plena guerra –que debe siempre tener como referencia el sopesar la violencia con la injusticia sufrida– se hace, a través de una armónica conciencia jurídica y filosófica, capaz de reclamar claramente los conceptos de *prudentia* y de *bonum commune*, donde toda la obra política suareciana va a inspirarse. Por lo demás, toda la actividad suareciana está marcada en el diálogo constante con sus acreditados maestros y sus contemporáneos, con el fin de proyectarse hacia una nueva interpretación de temas que, poco a poco, son sometidos a su atención para verificar la existencia de una solución lo más próxima posible a la realidad (Faraco, 2013, p. 39).

A propósito de la cuestión de si la guerra (ofensiva) debe tener necesariamente un carácter vengativo, y por tanto penal, hemos visto que la respuesta de Suárez (como también de Báñez y Gregorio de Valencia) es innegablemente positiva, mientras que Vitoria y luego Molina discuten expresamente sobre la posibilidad de una guerra justa que sea llevada lícitamente aun tras haber reconocido la buena fe del adversario (Regout,

1934, p. 268). Un tema fundamental al que se reclama una respuesta determinante, también al filósofo de la política de hoy.

Suárez ha recogido el patrimonio del pensamiento que le entregaban los autores precedentes y lo ha reelaborado, se ha confrontado con los retos de su tiempo y ha intentado responder a ellos, afrontando de modo particular las cuestiones de la “guerra justa para ambas partes” y de la guerra justa entendida como intervención bélica en favor de los inocentes, temas entonces –y no solo entonces– muy discutidos.

Los principios que propone son claros, pero presentan también sus límites. En su postura “es la razón, en su estatuto epistemológico, la que impone el estatuto jurídico de un *bellum iustum* que sea tal para una, y sólo una, de las partes” (Cassi, 2014, XXIII). Ahí donde la parte legítima al recurso a la guerra es indudablemente identificada, no debería haber diferencias entre creyentes o infieles, y así es en efecto afirmado por nuestro autor, que todavía mantiene el reconocimiento de una misión específica de los soberanos cristianos.

También el principio de la intervención bélica hecha justa por el comportamiento malvado o inhumano del adversario contra los inocentes, sobre todo si son niños, encuentra diversas –demasiadas– delimitaciones cuando se pasa a la esfera operativa. Y queda siempre el problema de quién es efectivamente inocente, y si éste es sacrificable cuando ello sea inevitable para poner fin a la guerra, cuando finalmente se da un caso de *extrema ratio*. Hemos visto cómo Suárez propone en la *sectio* VII el ejemplo de la madre que durante el embarazo puede tomar una medicina necesaria para salvar su vida a pesar de ser consciente de que procurará la muerte de hijo: para el teólogo jesuita, como comenta Cassi:

Es la misma *charitas* que parece pedirlo: poner fin a la guerra representa la medida de bello justo que descende del *ordo Charitatis*. El principio de Caridad, relevante y decisivo para la disciplina de la *extrema ratio* bélica, contempla las hipótesis, desde la mujer embarazada al soldado, que justifican la muerte en pos de un bien superior (Cassi, 2014, XXVII).

En el maestro español encontramos por tanto la relación entre lo medieval y lo moderno, no sólo desde el punto de vista de un tema concreto para discutir, sino también desde el punto de vista de la “forma” de racionalidad empleada. Advierte M. Pacioni:

La definición política de la esencia humana por parte de Suárez induce a considerar con más carga el fundamento político del intercambio entre antropología y ley, intercambio versado hoy por la neutralización técnico-

económica de la *governance* que despolitizando lo humano, lo induce a entregarse a identitarismos excluyentes y agresivos (Pacioni, 2015).

En este sentido también la profundización de la doctrina sobre la “guerra justa” de un teólogo jesuita que ha dejado la escena de este mundo hace cuatro siglos puede ser un estímulo para vivir, con sano realismo, como constructores de paz y a transmitir la pasión por la justicia y la fraternidad solidaria.

Notas

- 1 A propósito de Suárez en general, señalo aquí sólo algunos estudios útiles remitiendo también a las abundantes Bibliografías *on-line* ofrecidas por *Scholasticon* (http://scholasticon.ish-lyon.cnrs.fr/Information/Suarez_fr.php) y por S. Penner (<http://www.sydneypenner.ca/bib.shtml>). Cf. también: Prieto López, 2006; Pereira, 2007; Coujou, 2010; Sgarbi, 2010; Hill y Lagerlund, 2012; Schwartz, 2012; Pistacchini Moita, 2014; Novák, 2014; Salas y Fastiggi, 2015.
- 2 Algunas de estas reflexiones han sido ya presentadas en lengua francesa (*Notes sur l'apport de Francisco de Vitoria et de Francisco Suárez à la théorie du droit de la guerre*) durante las *Journées d'étude “La Guerre et le Droit”* habidas el 11 y 12 de Marzo del 2015 en París en la *Académie des Sciences morales et politiques*, y que están en proceso de publicación. También en lengua italiana está en proceso de publicación para la revista *Salesianum* un texto más amplio con título *La dottrina della “guerra giusta” in Francisco Suárez*. Agradezco de corazón a la profesora Mercedes López Sánchez su ayuda y asesoramiento por este trabajo en español, que incluye también la traducción de varios textos que todavía no se encuentran en el idioma castellano.
- 3 Véanse, por ejemplo, varios textos desde los clásicos (Rolland, 1914; Torres Campos, 1917; Regout, 1934, pp. 194-230; Guerrero, 1948) hasta los más recientes (Kremer, 2012; Murphy, 2012; Reichberg, 2012; Vauthier Borges de Macedo, 2012; Faraco, 2013; Medina, 2013; Cassi, 2014: IX-XXII). Deben ser añadidas, en cuanto sean publicadas, las interesantes contribuciones de M. González Fernández y de E. Lacca, presentadas en el Convenio “Entre el Renacimiento y la Modernidad: Francisco Suárez (1548-1617)” desarrollado en Salamanca el 30-31 de Marzo del 2017.
- 4 Cf. Francisco, 2016b; Francisco, 2017.
- 5 Y en su última Encíclica –la *Laudato si'*– el Papa Francisco, refiriéndose a la tibieza de las reacciones internacionales frente a la degradación del ambiente humano y natural, y al crecimiento de la iniquidad planetaria, afirma: “La guerra siempre produce daños graves al medio ambiente y a la riqueza cultural de las poblaciones, y los riesgos se agigantan cuando se piensa en las armas nucleares y en las armas biológicas. Porque, a pesar de que determinados acuerdos internacionales prohíban la guerra química, bacteriológica y biológica, de hecho en los laboratorios se sigue investigando para el desarrollo de nuevas armas ofensivas, capaces de alterar los equilibrios naturales”. Se requiere de la política una mayor atención para prevenir y resolver las causas que puedan originar nuevos conflictos. Pero el poder conectado con las finanzas es el que más se resiste a este esfuerzo, y los diseños políticos no suelen tener amplitud de miras. ¿Para qué se quiere preservar hoy un poder que será



recordado por su incapacidad de intervenir cuando era urgente y necesario hacerlo?” (Francisco, 2015: n. 57).

- 6 Y podríamos enseguida indicar otros autores como Gabriel Vázquez, Domingo Báñez, Leonardus Lessius, Gregorio de Valencia, Luis de Molina, Hugo Grocio. Cf. a propósito, entre los numerosísimos volúmenes que se podrían citar, Segura Etzezarra, 1991; Bobbio, 1992; García Caneiro, y Vidarte, 2002; Pontificio Consejo Justicia y Paz, 2004: nn. 437-438 y 497-517; Walzer, 2004; Bellamy, 2009; Allman y Winright, 2010; Allhoff, Evans, y Henschke, 2013; Aznar Fernández-Montesinos, 2013; Possenti, 2014; Winright, 2015; Possenti, 2017.
- 7 Cf. Suárez, 1856b. Véase en particular el libro II (*De lege aeterna et naturali, ac jure gentium*), en los capítulos 18 (*An jus gentium aliquid praecipiat, vel prohibeat, aut potius solum concedat, vel permittat*, V, 163-166) y 19 (*Utrum jus gentium distinguatur a naturali tanquam simpliciter positivum humanum*, V, 166-170). Fundamentales también, en el *De Legibus*, las afirmaciones suarecianas según las cuales todo Estado tiene pleno poder de asegurar su conservación y el bien común, en el libro III (*De lege positiva humana secundum se et prout in pura hominis natura spectari potest quae lex etiam civilis dicitur*), cap. 30 (*Utrum lex humana et civilis possit obligare ad sui observationem cum periculo cujuscumque nocumenti temporalis, etiam mortis*), n. 4 (*Esse potestatem in magistratu civili, et canonico, ad obligandum suis legibus cum periculo vitae. Est in republica necessaria potestas ad suam conservationem et commune bonum*, V, 293-294), y que este imperativo prevalece sobre cualquier eventual consideración individual (justo después, en el n. 11: *Satisfit argumentis contrariis*, V, 296).
- 8 Suárez afronta en el *De ultimo fine hominis* el tema de la determinación racional de los principios que gobiernan las acciones humanas, y también el tema de la guerra justa encuentra su colocación adecuada sólo dentro de este cuadro ético-antropológico. Cf. Suárez, 1856a: *Proemium*, XIII-XIV.
- 9 Suárez define la sedición como una especie de guerra civil, “toda lucha colectiva que se da dentro de un mismo Estado. Puede entablarse entre dos partidos o entre el soberano y su pueblo”. Suárez, 1956, p. 125. Cf. Suárez, 1858, p. 759. Como es sabido en el caso de la *seditio* referente a la revuelta del cuerpo político (*respublica*) contra el príncipe, cuando éste, comportándose como un tirano resulta un agresor de la comunidad política, Suárez en el tercer y sexto libro de la *Defensio fidei catholicae* llegará a justificar su deposición. Cf. Suárez, 1859: l. III (*De summi Pontificis supra temporales reges excellentia et potestate*, 202-351) y l. VI (*De juramento fidelitatis regis Angliae*, 660-735).
- 10 “Pugna exterior, quae exteriori paci repugnat, tunc proprie bellum dicitur, quando est inter duos principes, vel duas respublicas” (Suárez, 1858, p. 737).
- 11 “Bellum simpliciter nec est intrinsece malum, nec Christianis prohibitum” (Suárez, 1858, p. 737).
- 12 “Unde ad confirmationem, negatur bellum esse contrarium honestae paci, sed iniquae; est enim potius medium ad veram et tutam pacem obtinendam” (Suárez, 1858, p. 738). Añade enseguida el teólogo jesuita que la guerra lícita “tampoco se opone al amor a los enemigos; porque no odia a las personas el que lícitamente hace la guerra, sino las acciones que justamente castiga por medio de las armas. Dígase lo mismo del perdón de las injurias, principalmente porque éste no es un precepto que no admita excepciones, pues a veces puede exigirse venganza usando procedimientos lícitos” (Suárez, 1956, p. 54).
- 13 “Ad rationem, respondet Augustinus, 19 de Civit., capit. ult., bene probare, bellum, quoad fieri possit, esse vitandum, et solum in necessitate extrema, quando nullum aliud medium superest, tentandum; non vero esse prorsus malum, quia quod ex eo

- sequantur mala per accidens est, et majora sequerentur, si nunquam liceret” (Suárez, 1858, p. 738).
- 14 “Bellum defensivum non solum est licitum, sed interdum etiam praeceptum” (Suárez, 1858, p. 738).
- 15 “Prior pars sequitur ex prima conclusione [...] et habet locum non solum in publicis magistratibus, sed etiam in privatis personis; nam vim vi repellere omnia jura permittunt [...]. Ratio est quia jus propriae defensionis est naturale et necessarium. [...] Nam propria defensio interdum esse potest in praecepto, saltem ex ordine charitatis [...] item defensio reipublicae praecipue si ex officio incumbat”. Suárez, 1858: 738.
- 16 “Dico tertio: bellum etiam aggressivum non est per se malum, sed potest esse honestum et necessarium” (Suárez, 1858, p. 738).
- 17 “Ratio est, quia tale bellum saepe est reipublicae necessarium ad propulsandas injurias, et coercendos hostes, neque aliter possent reipublicae in pace conservari. Est ergo hoc jure naturae licitum, atque adeo etiam lege evangelica, quae in nulla re derogat juri naturali, neque habet nova praecepta divina, praeterquam fidei et sacramentum” (Suárez, 1858, p. 738).
- 18 “Es ridículo, por tanto, lo que decía Lutero de que no era lícito resistir al castigo divino. Dios no quiere estos males, sino que los permite; luego no prohíbe que puedan soslayarse con toda justicia” (Suárez, 1956, p. 56). “Quod vero Lutherus aiebat, non licere resistere castigationi Dei, ridiculum est: Deus enim non vult haec mala, sed permittit, unde non prohibet quini ueste possint propulsari” (Suárez, 1858, p. 738).
- 19 “Quocirca notandum est an injuria sit in fieri moraliter, an facta jam sit et per bellum satisfactio intendatur. Quando se habet hoc secundo modo, bellum est aggressivum: primo modo habet rationem defensionis, dummodo fiat cum moderamine inculpatae tutelae” (Suárez, 1858, p. 739).
- 20 “Primum, ut sit a legitima potestate. Secundum, ut justa causa, et titulus. Tertium, ut servetur debitus modus, et aequalis in illius initio, prosecutione, et victoria” (Suárez, 1858, p. 739).
- 21 “Secundo, quia potestas indicendi bellum est quaedam potestas jurisdictionis, cujus actus pertinet ad justitiam vindicativam, quae maxime necessaria est in republica ad coercendum malefactores; unde sicut supremus princeps potest punire sibi subditos quando aliis nocent, ita potest se vindicare de alio principe, vel republica, quae ratione delicti ei subditur” (Suárez, 1858, p. 739).
- 22 “Tunc enim posset tota respublica se vindicare, et privare ea auctoritate principem, quia semper censetur apud se retinere eam potestatem, si princeps officio suo desit” (Suárez, 1858, p. 739).
- 23 “Quae omnia, cum in lege naturali fundata sint, communia sunt Christianis et infidelibus” (Suárez, 1858, p. 740).
- 24 “Rursus, causa haec justa et sufficiens est gravis injuria illata, quae alia ratione vindicari aut reparari nequit” (Suárez, 1858, p. 744).
- 25 Comenta a tal propósito A.A. Cassi: “El *absurdissimum* no deja dudas, y no se trata de un absurdo sólo lógico, sino también jurídico; podríamos decir también, sobre la cantidad de estudios interdisciplinarios de historia de la lógica medieval, que absurdo, bajo el perfil lógico, es *absurdum* también *in puncto iuris*. [...] En Suárez, en definitiva, el derecho no renuncia al juicio de ‘justo’ o ‘injusto’ que éste por definición implica; con mayor razón, si el juicio se refiere a la naturaleza *iusta* o *iniusta* del *bellum*” (Cassi, 2014, p. XXI).
- 26 “Secundo advertendum est varia esse injuriarum genera pro justii belli causa, quae ad tria capita revocantur. Unum, si princeps res alterius occupet ac nolit restituere

- re. Alterum, si neget communia jura gentium sine rationabili causa, ut transitum viarum, commune commercium, etc. Tertium, gravis laesio in fama, vel honore” (Suárez, 1858, p. 744).
- 27 Cf. Suárez, 1858, p. 744. “Al vengar la injuria pueden intentarse dos cosas: primera, que sean indemnizados los daños ocasionados a la persona ofendida. No hay ninguna dificultad que por esta causa puedan legítimamente declarar la guerra, pues si está permitida por razón de una injuria, con mayor razón lo estará para que cada Estado conserve la integridad de sus derechos. Se encuentran muchos ejemplos en la Sagrada Escritura. La segunda, para que el ofensor sea castigado cumplidamente, lo que ofrece su dificultad” (Suárez, 1956, p. 79).
- 28 Escribe A.A. Cassi: “Es en la [...] *sectio V* que Suárez se distancia de la *sententia quam Hostiensis Panormitanus, et alii Canonistae defendunt*, la cual afirma el *titulus infidelitatis, quia scilicet nolunt veram religionem admittere*. Sabiamente Suárez nota che ‘por este camino, más que evitar, se multiplican las injurias contra Dios más de cuanto podrían evitarse” (Cassi, 2014, p. XXII).
- 29 “Concluyo que un príncipe cristiano no puede declarar la guerra si no es por causa de una injuria o para defensa de los inocentes” (Suárez, 1956, p. 89).
- 30 “Ex quo nihilominus intelligitur hunc titulum, si quis est, non esse proprium Christianorum, sed eundem pertinere ad omnem regem, qui velit servare legem naturae, ex qua praecise considerate hic titulus oritur” (Suárez, 1858, p.748).
- 31 “Sicut initium, ita continuatio belli debet esse necessitatis” (Suárez, 1858, p. 753).
- 32 “Denique jus belli est odiosum, et poena ejus gravissima; ergo restringenda est, quoad fieri potest” (Suárez, 1858, p. 753).
- 33 “Nam hoc interdum licet sive ob nimiam criminis gravitatem, sive ad emendationem aliorum; quia vero tunc vix possunt distingui innocentes a nocentibus, nisi per sexum vel aetatem, ideo quoad reliquos generaliter datur illa facultas quandiu durat actualis pugna secus vero erit illa finita et parta victoria. [...] Nam qui habet jus ad finem belli, per se loquendo, habet jus ad haec media: mors autem innocentum non est tunc per se intenta, sed per accidens sequitur [...] Et confirmatur, nam alia ratione impossibile esset perficere bellum. Item mulier habens in utero filium potest uti medicina necessaria ad vitam suam, etiamsi sciat inde consequendam mortem filii. Ex quibus rationibus colligitur extra articulum necessitatis hoc non licere” (Suárez, 1858, p. 756).



Bibliografía

- ALLHOFF, Fritz, EVANS, Nicholas G., & HENSCHKE, Adam (Eds.)
2013 *Routledge handbook of ethics and war. Just war theory in the twenty-first century*. New York, London: Routledge.
- ALLMAN, Mark J., & WINRIGHT, Tobias L.
2010 *After the smoke clears. The just war tradition and post war justice*. Maryknoll: Orbis Books.
- BASTIT, Michel
1990 *Naissance de la loi moderne. La pensée de la loi de saint Thomas à Suárez*. Paris: PUF.
- BELLAMY, Alex J.
2009 *Guerras justas. De Cicerón a Iraq*. Madrid: FCE.

- BOBBIO, Norberto
1992 *El problema de la guerra y la vías de la paz*. Barcelona: Gedisa.
- BUZZI, Franco
2007 Il tema de iure belli nella Seconda Scolastica. En: Fausto Arici, Franco Todescan (Eds.), *Iustus ordo e ordine della natura. Sacra Dottrina e saperi politici fra XVI e XVIII secolo* (pp. 73-135). Padova: Cedam.
- CAMPA, Riccardo
2010 L'elegia della rassegnazione. En: ID. (Ed.), *I trattatisti spagnoli del diritto delle genti* (pp. 17-93). Bologna: Il Mulino.
- CASSI, Aldo Andrea
2014 Francisco Suárez e il “nuovo” diritto inter nationes dell’Europa moderna. En: Francisco Suárez, (ed. A.A. Cassi), *Sulla guerra*, IX-XXXIII. Macerata: Quodlibet.
- COUJOU, Jean-Paul
2010 *Bibliografía suareciana*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- FARACO, Cinthia
2013 Sul concetto di guerra in Francisco Suárez. *Heliopolis. Culture Civiltà Politica*, 11(2), 29-43.
- FERNÁNDEZ-MONTESINOS, Federico Aznar
2013 Sobre la guerra justa. Una visión politológica. *Documento de Análisis (Instituto Español de Estudios Estratégicos)*, 26, 1-10.
- FRANCISCO
2015 *Carta encíclica Laudato si'*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
2016a Discurso con ocasión de la visita a Asís para la Jornada Mundial de oración por la paz “Sed de paz. Religiones y culturas en diálogo”. Asís (20 de septiembre de 2016).
2016b La no violencia: un estilo de política para la paz (Mensaje para la celebración de la 50 Jornada Mundial de la Paz, 1 de enero de 2017). Ciudad del Vaticano (8 de diciembre de 2016).
2017 Discurso con ocasión de las felicitaciones del cuerpo diplomático acreditado ante la Santa Sede- Ciudad del Vaticano (9 de enero de 2017).
- GARCÍA CANEIRO, José, & VIDARTE, Francisco J.
2002 *Guerra y filosofía. Concepciones de la guerra en la historia del pensamiento*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Martín
Guerra y paz: de Erasmo a Suárez (en vía de publicación).
- GUERRERO, Eustaquio
1948 La verdadera doctrina de Suárez sobre el derecho de la guerra. *Pensamiento*, 4, 583-602.
- HILL, Benjamin, & LAGERLUND, Henrik (Eds.)
2012 *The Philosophy of Francisco Suárez*. Oxford: Oxford University Press.
- KREMER, Markus
2012 Morality and Just War according to Francisco Suárez. En: Heinz-Gerhard Justenhoven y William A. Barbieri (Eds.), *From Just War to Modern Peace Ethics* (pp. 155-174). Berlin: De Gruyter.
- LACCA, Emanuele
¿Bellum non est intrinsece malum? Guerra y justicia en el De charitate de Francisco Suárez (en vía de publicación).

- MEDINA, Vicente
2013 The Innocent in the Just War Thinking of Vitoria and Suárez. A Challenge Even for Secular Just War Theorists and International Law. *Ratio Juris*, 26(1), 47-64.
- MURPHY, James Bernard
2012 Suárez, Aquinas, and the Just War: Self Defense or Punishment? En: Heinz-Gerhard Justenhoven, y William A. Barbieri (Eds.), *From Just War to Modern Peace Ethics* (pp. 175-196). Berlin: De Gruyter.
- NOVÁK, Lukáš (Ed.)
2014 *Suárez’s Metaphysics in Its Historical and Systematic Context*. Berlin: De Gruyter.
- PACIONI, Marco
2015 Sulla guerra giusta, en *Alfabeta2* (23 de febrero de 2015), www.quodlibet.it/recensione/1846.
- PEREIRA, José
2007 *Suárez. Between Scholasticism and Modernity*. Milwaukee: Marquette University.
- PISTACCHINI MOITA, Gonçalo Pita de Meireles
2014 *A Modernidade Filosófica de Francisco Suárez*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- PONTIFICIO CONSEJO JUSTICIA Y PAZ
2004 *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- POSSENTI, Vittorio
2014 *Pace e guerra tra le nazioni. Kant, Maritain, Pacem in terris*. Roma: Studium.
2017 Il problema della guerra e le vie della pace: i dilemmi della cultura contemporanea e la lungimiranza della visione montinianiana. En: Ferdinando Citterio (Ed.), *Questione sociale, questione mondiale. La permanente attualità del magistero di Paolo VI* (pp. 105-118). Milano: Vita e Pensiero.
- PRIETO LÓPEZ, Leopoldo José
2006 Vida y pensamiento del padre Francisco Suárez. *Ecclesia*, 20(2), 187-210.
- PROSPERI, Adriano
2005 “Guerra giusta” e cristianità divisa tra cinquecento e seicento. En: Mimmo Franzinelli, y Riccardo Bottoni (Eds.), *Chiesa e guerra. Dalla “benedizione delle armi” alla “Pacem in terris”* (pp. 29-90). Bologna: Il Mulino.
- REGOUT, Robert Hubert Willem
1934 *La doctrine de la guerre juste de saint Augustin à nos jours d’après les théologiens et les canonistes catholiques*. Paris: Pedone.
- REICHBERG, Gregory M.
2012 Suárez on Just War. En: Daniel Schwartz (Ed.), *Interpreting Suárez. Critical Essays* (pp. 185-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- ROLLAND, Louis
1914 François Suárez et le droit de la guerre. En: Louis Rouzic (Ed.), *L’Eglise et la guerre*. Paris: Bloud et Gay.
- SALAS, Victor M., & FASTIGGI, Robert L. (Eds.)
2015 *A Companion to Francisco Suárez*. Leiden: Brill.
- SCHWARTZ, Daniel (Ed.)
2012 *Interpreting Suárez. Critical Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEGURA ETXEZARRAGA, Joseba
1991 *La guerra imposible. La ética cristiana entre “guerra justa” y la “no-violencia”*. Bilbao: DDB.

- SGARBI, Marco (Ed.)
 2010 *Francisco Suárez and His Legacy*. Milano: Vita e Pensiero.
- SIMONCINI, Alessandro
 Note per una genealogia della guerra globale. Dalla “guerra giusta” alla crisi del sistema westfaliano, en *Dialettica e Filosofia* (www.dialetticae filosofia.it/public/pdf/16guerra_simoncini.pdf).
- SUÁREZ, Francisco
 1856a De ultimo fine hominis. En: *ID., Opera Omnia* (Editio nova, ed. M. André) vol. IV. Parisiis: L. Vivés.
 1856b Tractatus de Legibus et legislatore Deo. En: *ID., Opera Omnia* (Editio nova, ed. C. Berton), voll. V-VI. Parisiis: L. Vivés.
 1858 De charitate (De triplici virtute theologicae, tractatus III). En: *ID., Opera Omnia* (Editio nova, ed. C. Berton), vol. XII. Parisiis: L. Vivés.
 1859 Defensio fidei catholicae et apostolicae adversus Anglicanae sectae errores. En: *ID., Opera Omnia* (Editio nova, ed. C. Berton), vol. XXIV. Parisiis: L. Vivés.
 1956 *Guerra, intervención, paz internacional* (ed. L. Pereña Vicente). Madrid: Espasa-Calpe.
- TOMÁS DE AQUINO
 2001 *Suma Teológica*. Madrid: BAC.
- TORRES CAMPOS, Manuel
 1917 *Francisco Suárez y el derecho cristiano de la guerra*. Madrid : CSCI.
- VAUTHIER BORGES DE MACEDO, Paulo Emilio
 2012 The Law of War in Francisco Suárez: the civilizing project of Spanish Scholasticism. *Revista da Faculdade de Direito da UERJ*, 2(22), 1-25.
- WALZER, Michael
 2004 *Reflexiones sobre la guerra*. Barcelona: Paídos Ibérica.
- WINRIGHT, Tobias
 2015 *Can war be just in the 21st century? Ethicists engage the tradition*. Maryknoll: Orbis Books.
- ZOLO, Danilo
 1995 *Cosmopolis. La prospettiva del governo mondiale*. Milano: Feltrinelli.

Fecha de recepción del documento: 10 de abril de 2017
 Fecha de revisión del documento: 25 de abril de 2017
 Fecha de aceptación del documento: 15 de junio de 2017
 Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2017

EL IMPACTO DE LA CRISIS SOBRE EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DEL COLECTIVO DE ORIGEN ECUATORIANO EN ESPAÑA

The impact of the crisis on the integration process of ecuadorians in Spain

GORKA MORENO MÁRQUEZ*

Ikuspegi. Observatorio Vasco de la Inmigración/Universidad del País Vasco
gorka.moreno@ehu.eus
Código Orcid: <http://0000-0002-9640-5437>

JUAN IGLESIAS MARTÍNEZ**

Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones /
Universidad Pontificia Comillas/ Madrid- España
jglesias@comillas.edu
Código Orcid: <http://0000-0002-8333-7834>

MERCEDES FERNÁNDEZ GARCÍA***

Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones/
Universidad Pontificia Comillas/Madrid-España
mercedes@comillas.edu
Código Orcid: <http://0000-0003-0077-4682>

Forma sugerida de citar: Moreno Márquez, Gorka, Iglesias Martínez, Juan, y Fernández García, Mercedes (2017). El impacto de la crisis sobre el proceso de integración del colectivo de origen ecuatoriano en España. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), pp. 265-284

-
- * Doctor en Sociología. Profesor de la Universidad del País Vasco y Director de Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración. Miembro del Grupo de Investigación consolidado Partheartuz sobre participación ciudadana y desarrollo comunitario.
- ** Doctor en sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Director de la Cátedra de Refugiados y Migrantes Forzosos del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Universidad Pontificia Comillas.
- *** Doctora en Ciencias Económicas y Licenciada en Derecho. Profesora en la Universidad Pontificia Comillas (Departamento de Organización Industrial-Escuela Técnica Superior de Ingeniería) y Directora del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de esta misma Universidad.

Resumen

Este artículo pretende analizar cuál ha sido el impacto real de la crisis económica y financiera para el colectivo de origen ecuatoriano residente en España, y cómo han incidido dichos efectos en su proceso de inserción social y expectativas de movilidad social, tanto de la primera como de la segunda generación. Para ello se ha dispuesto de los datos de la EPOERE, una encuesta realizada a esta población.

Los principales resultados de este estudio muestran cómo el impacto de la crisis ha sido muy alto en el ámbito económico y material, de tal forma que se ha producido un elevado aumento tanto del desempleo como de la vulnerabilidad dentro del colectivo. Sin embargo, también es destacable que en el mismo periodo se ha dado una alta estabilización administrativa y legal y un mayor arraigo. Estos segundos factores han jugado a modo de atenuante de la crisis y han posibilitado una respuesta a la misma en mejores condiciones que otros colectivos. Asimismo, en este artículo se plantean algunas reflexiones en materia de políticas públicas en el campo de la atención a la población migrante, tanto para el momento actual y dentro de un contexto poscrisis, como también de cara al medio y largo plazo. En este segundo escenario poscrisis aspectos como las expectativas educativas de los hijos e hijas y las posibilidades de movilidad social ascendente a través del sistema escolar toman gran relevancia.

Palabras clave

Migraciones internacionales, crisis económica, integración, Ecuador, España.

Abstract

This article aims to analyze the real impact of the economic downturn on Ecuadorians living in Spain, and how these effects have influenced their social insertion process and expectations of social mobility, both for the first and the second generation. For this purpose, data extracted from EPOERE, a quantitative survey on Ecuadorian population, have been used.

The main results of this study show how the downturn has bitterly bitten this population, producing a high increase in both unemployment and vulnerability. However, it is also noteworthy that in the same period there has been a high administrative and legal stabilization and the rooting process has improved and deepened. These last factors have played an attenuating role in the crisis and have enabled a response in better conditions than other groups. In this article, we also provide some reflections on public policies in the field of attention to the migrant population, both for the present moment and in a post-crisis context, for the medium and long term. In this second post-crisis scenario aspects such as the educational expectations of immigrants' offspring and the possibilities of upward social mobility through the school take great relevance.

Keywords

International migrations, economic crisis, integration, Ecuador, Spain.

Introducción

Este artículo pretende analizar cuál ha sido el impacto real de la crisis económica y financiera para el colectivo de origen ecuatoriano residente en España, y cómo han incidido dichos efectos en su proceso de inserción social y expectativas de movilidad social, tanto de la primera como de la segunda generación.

Para ello, se ha dispuesto de los datos de la Encuesta sobre población de origen ecuatoriano en España (EPOERE), dado que es una herramienta útil para disponer de una fotografía nítida y precisa de la situación de este colectivo, sus necesidades y cuáles han sido los principales cambios acaecidos como consecuencia de la crisis.

En los últimos veinte años España se convirtió en un país receptor de flujos de inmigración. Entre 1998 y 2008 la población extranjera aumenta en torno a cinco millones de personas, un incremento vertiginoso unido a un ciclo económico expansivo y a una alta demanda de mano de obra barata y flexible que se dirige principalmente hacia sectores intensivos en trabajo asalariado, como la agricultura, el turismo, la construcción, la hostelería y el servicio doméstico y de cuidados personales. A partir del año 2008 el contexto socioeconómico ha variado mucho y el impacto de la recesión económica ha supuesto, entre otros, el aumento exponencial del desempleo, la precariedad laboral y un incremento de las situaciones de vulnerabilidad social.

El colectivo de origen ecuatoriano no es ajeno a esta coyuntura. Este colectivo se incorpora a la sociedad española a finales de los noventa, en pleno ciclo expansivo; tras un periodo de fuerte vulnerabilidad, inicia un proceso de arraigo y mejora sustancial de su situación, aunque siempre dentro de márgenes de precariedad socioeconómica... En el primer momento de la crisis, y en la medida en que la situación económica y laboral empeoraba progresivamente, se adelantó desde diversas instancias que el retorno sería la principal consecuencia o rasgo de la comunidad ecuatoriana en España. Sin embargo, tras el periodo de crisis, todo parece indicar que la principal opción de los ecuatorianos en España ha sido la permanencia y el arraigo, mientras que el retorno ha sido tan solo una opción minoritaria. Así, si en el año 2008 residían en España 458 437 personas nacidas en Ecuador esta cifra era de 410 517 para el 2016, 47 920 personas menos –un 10,5%–.

Con respecto a la estructura del artículo, en un primer momento se realiza una revisión bibliográfica y se plantean los principales resultados del análisis de la crisis económica sobre el colectivo inmigrante de origen extranjero por un lado; y las características generales y el perfil del colectivo ecuatoriano en concreto antes y después de la crisis por el otro. Posteriormente se presenta la metodología utilizada para la obtención de los datos analizados en los resultados, destacando las principales características técnicas de la encuesta realizada. En el apartado de los resultados se han diferenciado dos partes, una centrada en las consecuencias de la crisis en el plano económico y material del colectivo; y otra que ha versa-



do sobre el proceso de arraigo y de estabilidad social que se ha dado precisamente en este periodo de tiempo. Finalmente, en las conclusiones se ha realizado una somera síntesis de los principales resultados, haciendo hincapié en la ambivalencia de los procesos de integración y en el proceso vivido por el colectivo ecuatoriano residente en España. Asimismo, se plantean algunas reflexiones en materia de políticas públicas en el campo de la atención a la población migrante, que emanan directamente de los principales resultados obtenidos en este artículo, tanto para el momento actual y dentro de un contexto poscrisis como también de cara al medio y largo plazo. En este segundo escenario poscrisis aspectos como las expectativas y trayectorias educativas de los hijos e hijas y las posibilidades de movilidad social ascendente a través del sistema escolar toman gran relevancia, con el objetivo de que no repitan las condiciones sociales vulnerables de sus padres.

268



El proceso de integración del colectivo ecuatoriano en España y el impacto de la crisis

La literatura especializada en migraciones internacionales utiliza recurrentemente el concepto de integración. Un primer rasgo a destacar es el carácter polisémico de dicho concepto y un uso del mismo que frecuentemente muestra una gran indeterminación terminológica y teórica (Hammar y Lithman, 1989). Esta falta de consenso hace que el propio concepto se convierta en un tema controvertido dentro del propio debate académico (Favell, 2005), aunque en general todos incidan en los impactos y efectos de la inmigración sobre la sociedad receptora (Schierup y Alund, 1986).

Tradicionalmente, la teoría de las migraciones ha distinguido entre tres modelos de integración (Blanco, 2000; López Sala, 2005): *el modelo asimilacionista* (Gordon, 1964; Alba y Nee, 1997); el modelo de *melting pot* o crisol de culturas (Lambert y Taylor, 1988); y el pluralismo cultural (Aguado, 1987, Rodríguez Rojo, 2006). Estos tres modelos hacen hincapié en las cuestiones culturales de la integración, dejando a un lado frecuentemente la relevancia de los aspectos sociales, económicos y laborales (Brah, 1996; Provansal, 1999).

De hecho, en estas últimas décadas otros modelos de integración han puesto de relevancia estas carencias y han incidido en la relevancia de las cuestiones materiales en los procesos de integración del colectivo inmigrante. Dentro de estas teorías es interesante subrayar la de la *asimilación segmentada* (Portes y Borocz 1989; Portes, 2000), en la que se

plantea que la sociedad de acogida está segmentada en cuanto a recursos y oportunidades y que la posición en cada estrato social determina en gran parte el acceso o no a estos recursos y oportunidades. Los procesos de integración no son lineales y diferentes factores inciden en el mismo, entre otros, la coyuntura económica, tal y como ha podido verse en los últimos años en Europa y Estados Unidos.

La crisis económica mundial que tuvo su inicio en el sector financiero y que posteriormente se extendió a otros sectores económicos y productivos ha tenido un fuerte impacto sobre la economía española. En este sentido, y para el caso español, junto a factores comunes a la crisis internacional también interactuaron otros de carácter interno y asociados a su modelo productivo o a la *hipertrofia del sector inmobiliario* (Méndez, Abad y Echaves, 2015, p. 50).

La crisis económica no se ha extendido por igual en todos los segmentos y colectivos de la sociedad. En ese sentido, el colectivo inmigrante que se encontraba en peor situación relativa en el mercado de trabajo antes de la recesión –mayor temporalidad, mayor concentración en ocupaciones y sectores intensivos en trabajo, salarios más bajos– ha sido uno de los más afectados por la nueva situación, ya que gran parte del ajuste económico y productivo que trajo la recesión se realizó sobre los puestos de trabajo que ellos desempeñaban (Foessa, 2014). De hecho, las diferencias laborales, económicas y sociales entre el colectivo autóctono y el de origen extranjero se han intensificado en estos años, sobre todo en el primer periodo de la crisis, para luego atemperarse y mantenerse estables en el segundo periodo (Colectivo IOÉ, 2012; Godenau et al., 2014).

En esta línea, el mercado de trabajo ha sido uno de los ámbitos de integración en los que más marcado ha sido el efecto de la crisis económica sobre la población inmigrante (Gómez, 2011). De ser un colectivo plenamente incorporado en el modelo de crecimiento anterior en términos de actividad y ocupación; se convirtió en uno de los grupos sociales que más se vio afectado por el escenario de intensa y acelerada destrucción de empleo (Carrasco y García-Serrano, 2015). Tal y como ya se ha apuntado esta disminución de la población ocupada se da sobre todo en el periodo 2007-2010 y en el sector de la construcción, destruyéndose en este periodo 2,1 millones de puestos de trabajo de personas de origen extranjero en este sector, casi un 53% del total de puestos existentes en la construcción en el periodo previa a la crisis.

Las consecuencias de la crisis, como puede suponerse, fueron muy marcadas. El desempleo ha aumentado entre el colectivo inmigrante de manera exponencial, pasando de un 11,8% en el tercer trimestre de 2007



a un 39,2% en el primero de 2013. El descenso de la ocupación también ha sido muy marcado y ha descendido en un 25,2% para este colectivo, cuando para la población autóctona esta disminución ha sido de un 12,4% (Oliver, 2015, p. 127).

Como no puede ser de otra manera el deterioro en el acceso al mercado laboral y sus condiciones para el colectivo inmigrante ha tenido una gran relevancia sobre las condiciones de vida. La crisis, así, ha derivado en un aumento de la brecha social y económica existente entre la población de origen extranjero residente en España y la autóctona (Mahía y de Arce, 2014). De esta forma, si la diferencia en el riesgo de exclusión severa era de 5,4 puntos porcentuales para el momento previo a la crisis –2007–; en el año 2013 la distancia entre ambos colectivos se sitúa en 14,8 puntos. (Foessa, 2014, p. 184).

En definitiva, nos encontramos en un escenario en el que el proceso de integración del colectivo inmigrante en España, que era ascendente y lineal en el periodo de bonanza económica, se ha visto muy deteriorado como consecuencia de la crisis económica y sus efectos han sido muy marcados en aspectos como la ocupación y el desempleo o las condiciones de vida materiales.

Sin embargo, también se han dado otros elementos que han hecho que la crisis no haya tenido unas consecuencias más dramáticas aún sobre este colectivo. Entre éstas pueden destacarse la alta estabilidad administrativa del colectivo o la limitada extensión de actitudes reacias hacia este grupo, que podrían haber puesto en riesgo la convivencia entre el colectivo autóctono y el inmigrante.

Con respecto a la situación administrativa, si en el periodo de bonanza económica eran mayoritarias las situaciones legales y administrativas más precarias, como por ejemplo la irregularidad o las autorizaciones de residencia iniciales y temporales; los años de arraigo y estabilidad del colectivo en España han supuesto que gran parte del mismo haya podido disfrutar durante el periodo de recesión de situaciones mucho más estables (Carrasco, 2014; Godenau et al., 2014), como las autorizaciones de residencia permanentes o incluso las naturalizaciones. Estas últimas han tenido una gran relevancia, sobre todo en el caso del colectivo latinoamericano que llevaba más tiempo en España – Ecuador, Colombia, Perú– (Álvarez, 2010). Esta mayor estabilidad, sobre todo en el caso de las naturalizaciones, ha supuesto un mayor acceso a toda una serie de derechos, que aunque no han aminorado el impacto social y económico de la crisis en su totalidad, sí que han servido para atenuar los efectos de éste (Martínez de Lizarrondo, 2016).

En un segundo punto de este apartado vamos a presentar los principales rasgos y características de la inmigración de origen ecuatoriano residente en España, para así perfilar con mayor precisión el objeto de estudio de este artículo.

Los primeros flujos migratorios procedentes de Ecuador se dan a finales de los años noventa, en un contexto de crisis política y económica en el país de origen y un auge de la economía española, unida a un relativamente fácil acceso al país (Ramírez y Ramírez, 2005; Herrera et al., 2005).

Como en el caso de otros colectivos, el acceso a la sociedad española se da bajo unos criterios de alta precariedad laboral y administrativa (Iglesias, 2010). Su inserción laboral se produce, sobre todo a través de tres sectores de actividad. El primero de ellos es el de las tareas domésticas y los cuidados personales, que se da principalmente para mujeres y en zonas urbanas. El segundo, el sector de la construcción, en este caso masculino y en zonas urbanas y relacionadas con el turismo. El tercer sector es el agroexportador, también masculino y concentrado en la zona del Mediterráneo (Colectivo IOÉ, 2007).

El proceso de incorporación de este colectivo ha estado marcado por la permanencia y el arraigo en España (Sanz, 2015), que ha supuesto un proceso de incorporación social ascendente durante el periodo de bonanza económica y que se ha visto refrendado en aspectos como una alta estabilidad legal y un fuerte impacto de las naturalizaciones y también por un intenso proceso de las reagrupaciones familiares (Gratton, 2007; Oso, 2011).

Sin embargo, ha sido uno de los colectivos dentro de las personas inmigrantes que ha sufrido en mayor medida el impacto de la crisis, que ha llegado precisamente en pleno proceso de arraigo e inserción social y familiar. Esta dinámica se ha visto reflejada en una importante descenso de aquellos indicadores laborales y económicos más relacionados con las condiciones materiales de vida (Iglesias et al., 2015).

Datos y metodología

Los datos utilizados en este artículo provienen de la Encuesta a Población de Origen Ecuatoriano Residente en España –EPOERE–. Dicha encuesta fue realizada a lo largo del último trimestre de 2014 y el primero de 2015. El público objetivo de la encuesta ha sido de las personas mayores de 16 nacidas en Ecuador y residentes en el momento de la realización de la encuesta en España. La población encuestada debía de poseer la nacionalidad ecuatoriana, la doble nacionalidad –ecuatoriana y española– u otra

tercera nacionalidad. Se ha utilizado un muestreo probabilístico aleatorio estratificado por afijación simple (según cuatro zonas de residencia) y con cuotas de sexo y edad, resultando una muestra final de 1.200 para el conjunto estatal, con un error muestral máximo de +/- 2,82 y un nivel de confianza del 95% ($\sigma=1,96$) para el conjunto de la muestra.

El cuestionario de la encuesta consta de 63 ítems, en los que se abordan diferentes bloques temáticos: proceso migratorio; situación laboral; condiciones de vida; percepción de la integración y de la discriminación; perspectivas de futuro; y, valoración de los servicios y programas institucionales impulsados por diferentes instituciones ecuatorianas, como por ejemplo el Gobierno, la Embajada de Ecuador en España o los Consulados territoriales. En el caso concreto de este artículo se han seleccionado los ítems que muestran mayor relación con el impacto de la crisis y los procesos de integración en el país de destino.

272



Resultados: Impacto de la crisis e integración del colectivo ecuatoriano

A continuación van a presentarse los principales datos referidos al impacto de la recesión económica sobre el colectivo de origen ecuatoriano residente en España y cómo éste ha influido en los procesos de integración que se daban dando previamente a la irrupción de la crisis.

Aumento de la vulnerabilidad laboral y material con la crisis

En primer lugar vamos a analizar aspectos relacionados con el mercado laboral y cuáles han sido los principales cambios que se han dado para este colectivo de la época de bonanza a la de recesión. Tal y como puede verse en la tabla 1, se han dado importantes variaciones con respecto a la situación laboral de la población de origen ecuatoriano residente en España.

Tabla 1
Evolución de la situación laboral de la población de origen ecuatoriano antes y después de la crisis, 2009 y 2014

	2009	2014
Ocupado formal	81,9	57,3
Ocupado informal	10,5	11,4
Desempleado	7,5	31,2

Fuente: EPOERE

Así, el primer dato a destacar es el relevante aumento del desempleo dentro del colectivo, que pasa de ser de un 7,5% en el 2009 a un 31,2%. Este dato, lógicamente, va unido al de la ocupación –formal– que sufre un descenso también muy marcado, pasando de un 81,9% a un 57,3%. Es destacable también, aunque con un peso menor, que la ocupación informal, a diferencia de la formal, no desciende e incluso aumenta levemente –pasa de un 10,5% a un 11,4%–, lo que nos apunta también a no sólo un deterioro cuantitativo de la ocupación sino también cualitativo –precarización de los puestos de trabajo.

De esta forma, puede observarse, cómo de una situación en la que la tasa de desempleo de la población ecuatoriana era muy baja e incluso cercana a la de la población autóctona; se pasa a otra en la que el incremento es mucho mayor que este segundo grupo y se acerca mucho más a parámetros de otros colectivos de origen extranjero.

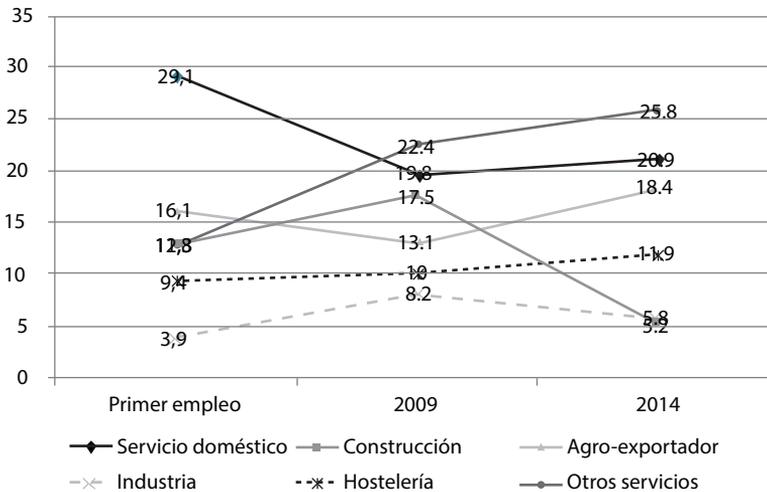
Resulta también de gran interés analizar la evolución del peso de los diferentes sectores laborales, para ver así cuál fue la pauta en el periodo de bonanza económica y cuál en el de recesión. Al respecto, tal y como puede verse en el gráfico 1, hay importantes diferencias en las trayectorias de los diferentes sectores laborales.

En el caso del servicio doméstico, es el sector de acceso al mercado laboral más relevante en el momento de llegada y de obtención del primer empleo –29,1%–, predominantemente para las mujeres. Con el periodo de bonanza económica pierde gran relevancia –19,8%– y estas mujeres que inicialmente accedieron a través de este sector optan por transitar hacia otros con unas mejores condiciones de trabajo. Esa pauta descendente se ve truncada con la crisis e incluso en este periodo sube algo su peso dentro de la población ocupada, hasta situarse en el 20,9%, tan sólo por debajo del sector de otros servicios. El hecho de que el sector de tareas domésticas y los cuidados personales no haya sufrido la crisis tanto como otros sectores, apunta a que se ha podido convertir en un *sector refugio* en este periodo y que en el caso de las mujeres puede haberse transitado en ciertas ocasiones un viaje de *ida y vuelta* hacia este sector.

El sector agro-exportado, que era el segundo más importante en el momento de llegada muestra una pauta similar y pierde fuerza durante el periodo de bonanza –de un 16,1 pasa a un 13,1%–, para después tener un mayor peso en el periodo de recesión –18,4%–. En este caso, es un sector eminentemente masculino y parece observarse que han seguido la misma tendencia que en el caso de las mujeres con el sector de las tareas domésticas y los cuidados personales.



Gráfico 1
Evolución de los sectores laborales a lo largo del proyecto migratorio.
Momento de llegada, 2009 y 2014



Fuente: EPOERE

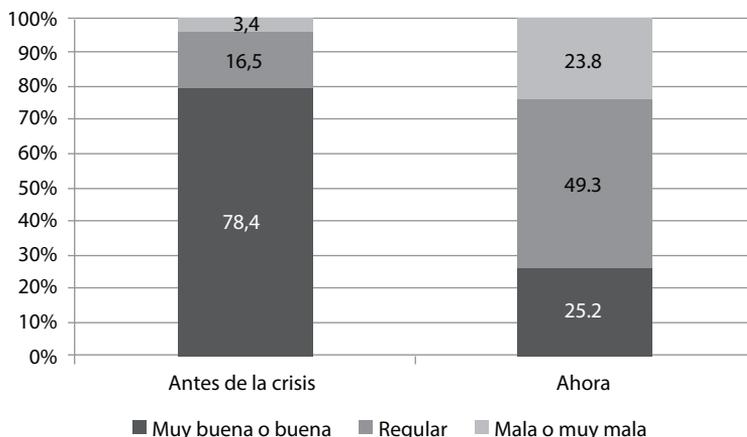
Por último, y dejando a un lado los sectores con un menor peso –hostelería e industria- o que engloban a un gran número de ocupación –otros servicios-, es interesante describir brevemente la evolución del sector de la construcción, monopolizado por los hombres. En este caso, la pauta se invierte completamente, aumenta en el periodo de bonanza –de un 12,8 como primer empleo a un 17,5–, para luego desplomarse hasta un 5,2%, pasando a ser un sector minoritario, cuando en el periodo de bonanza fue de los más importantes.

Como no puede ser de otra manera, la situación laboral, y más en un colectivo en el que el empleo es el eje principal de la integración, ha repercutido sensiblemente en la situación económica y material del colectivo ecuatoriano. Así, si se analiza la percepción económica antes y después de la crisis puede verse como la situación ha mutado drásticamente.

En el periodo previo a la recesión casi tres cuartas partes de la población de origen ecuatoriano –74,8%– estimaban que se encontraba en una situación económica buena o muy buena. Tras el periodo de crisis, esta cifra desciende hasta un 25,2%, pasando casi la mitad del colectivo a una situación económica regular –49,3%–. Del mismo modo, se da un importante incremento de la población que cree estar económicamente

mal o muy mal, ya que esta cifra pasa de un escaso 3,4% a un 23,8%. Se traza así un escenario descendente en el que a excepción de una cuarta parte de la población, el resto se encuentra –o percibe encontrarse– en una situación de precariedad y penuria económica.

Gráfico 2
Percepción de la situación económica antes y después de la crisis



Fuente: EPOERE

La percepción económica ha sido contrastada a través del análisis de los gastos e ingresos mensuales que se realizan a lo largo de un mes, tanto para antes de la crisis como para el momento de recesión. Los datos no hacen más que corroborar lo que se subrayaba ya en el ítem subjetivo.

Tabla 2
Gastos e ingresos mensuales antes y durante la crisis

	Ahora	Antes	Descenso	% Descenso
Alojamiento	351	512,14	161,14	31,5
Comida	247,96	287,86	39,9	13,9
Ahorro	80,95	257,18	176,23	68,5
Envía remesas	87,45	181,93	94,48	51,9
Otros gastos	106	114,97	8,97	7,
TOTAL	873,36	1354,08	480,72	35,5

Fuente: EPOERE

Si los ingresos mensuales antes de la crisis ascendían a 1 354 euros, éstos se sitúan en 873,36 en el periodo de crisis, un descenso de 480,72 euros y que supone una merma en los ingresos de un 35,5%. Con respecto a las partidas particulares de gasto, los mayores descensos se dan en la capacidad de ahorro, que desciende un 68,5% y en el envío de remesas –51,9%–. En este segundo apartado, junto a la merma de ingresos hay que subrayar que el fenómeno de la reagrupación familiar dentro del colectivo ecuatoriano residente en España ha tenido una gran relevancia en los últimos años y este hecho también influye en el descenso de esta partida.

Resulta también interesante analizar los gastos y los ingresos teniendo en cuenta otras variables, como por ejemplo el tiempo de estancia y las diferencias en la capacidad de ahorro –Tabla 3–.

276



Tabla 3
Capacidad de ahorro antes y durante la crisis
según año de llegada a España

	Ahora	Antes	Descenso	% Descenso
Más de 10	83,43	278,87	195,44	70,1
Entre 5 y 10	80,51	148,33	67,82	45,7
Menos de 5	50	80	30	37,5

Fuente: EPOERE

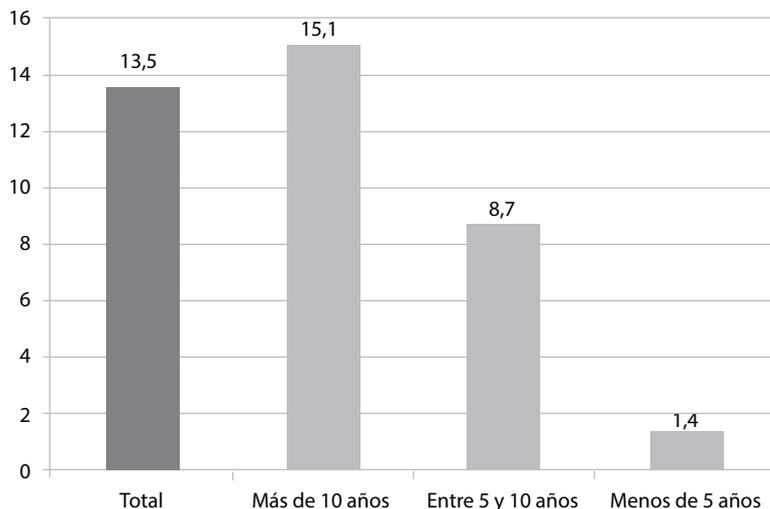
Tanto en el periodo de recesión como en el de bonanza son aquellas personas de origen ecuatoriano que llevan más tiempo quienes tienen mayor capacidad de ahorro. Sin embargo, la merma en esta variable es muy desigual. Mientras que este colectivo ahorra un 70,1% menos que lo que lo hacía anteriormente, estos porcentajes son de un 45,7% y de un 37,5% para aquellas personas que llevan, respectivamente, entre cinco y diez años y menos de 5 años. De hecho si la diferencia entre los que estaban mejor y los que estaban peor en el momento de bonanza era de 189,87 euros; en el momento actual se sitúa en 33,43 euros.

Todo ello, parece indicar que aquellas personas que llevaban más tiempo y que tradicionalmente tienen una mayor capacidad de resistencia ante las crisis económicas en el caso del colectivo ecuatoriano no se ha cumplido completamente y que la crisis en gran medida ha atenuado sensiblemente el factor tiempo, que durante el periodo de bonanza económica sí que funcionaba como un elemento de diferenciación muy marcado.

Parte de esta pauta puede explicarse con base en una peculiaridad de la crisis en España, la crisis inmobiliaria y los efectos de ésta sobre las

condiciones de vida de aquellas personas más vulnerables, que tal y como hemos apuntado en el apartado teórico, han sido muy marcadas para el colectivo inmigrante en general y para el ecuatoriano en particular.

Gráfico 3
Orden judicial de abandono de vivienda
o desahucio efectivo según tiempo de estancia en España



Fuente: EPOERE

De hecho, el fenómeno de los desahucios, con un importante impacto social y mediático en España a lo largo de los años de crisis económica ha afectado de forma muy marcada al colectivo ecuatoriano –13,5%–, que llegó a finales de los 90 y principios de los 2000 y que en el momento álgido de bonanza tenía una arraigo que le hizo plantearse pasar del alquiler a la compra de vivienda. Este colectivo ha sido, precisamente, quien más ha sufrido este fenómeno –15,1%–, paradójicamente, quien tenía una mayor estabilidad social y económica en el periodo de bonanza. Aquellas personas que llegaron más tarde y no accedieron a la compra de vivienda, porque todavía no tenían la suficiente estabilidad, parece que han sufrido con menos intensidad el fenómeno de los desahucios –8,7% y 1,4% para aquellas personas que llevan entre 5 y diez años y menos de cinco años respectivamente- y el impacto de la crisis, tal y como hemos visto en la tabla 3.

En conclusión, se vislumbra un generalizado empeoramiento de las condiciones económicas y materiales de vida del colectivo de origen ecuatoriano residente en España, sobre todo por un deterioro de la situación laboral, que a su vez se han visto reflejadas en una merma de los ingresos y en muchos casos, en graves dificultades para poder sufragar los gastos emanados del pago –hipoteca- o alquiler de la vivienda habitual.

Aumento del arraigo y la percepción de integración durante la crisis

A la par de la tendencia enunciada en el apartado anterior, también se observan elementos positivos y la mejora de ciertos indicadores de integración a lo largo del periodo de recesión económica, que más que estar relacionados con la crisis, han ocurrido durante este periodo.

Al respecto, hay que subrayar que gran parte del colectivo ecuatoriano lleva más de diez años residiendo en España. En concreto, un 77,7% llegó entre 1998 y 2003. Es hecho hace que el arraigo en la sociedad receptora sea muy alto y que se pueda detectar en diferentes campos o ámbitos.

Entre ellos, cabe destacar la alta estabilidad administrativa y legal del colectivo. Más de la mitad –52,8%– ha obtenido la nacionalidad española y posee también la ecuatoriana. Este ofrece varias ventajas para nada baladíes. Por un lado, una total equiparación legal y formal con respecto a la población autóctona, que hace que la legislación de extranjería no tenga efectos sobre estas personas y que influye en aspectos como la posibilidad de abandonar el país y volver sin límite temporal en cualquier momento o el propio derecho a voto, que resulta también un elemento vital. Por otro, no puede dejarse a un lado que la posesión de un pasaporte español supone en la práctica la tenencia de un pasaporte comunitario, con lo que se dispone de libre circulación dentro del Espacio Schengen de la Unión Europea.

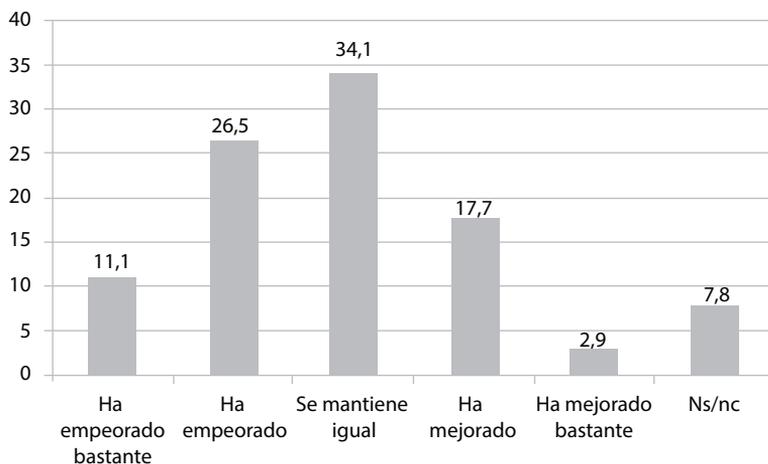
Pero esta estabilidad no sólo se refleja en el número de naturalizaciones, entre aquellas personas que todavía son extranjeras en términos jurídicos, la gran mayoría posee una autorización de permanencia permanente y estable en el tiempo. En concreto, un 24,5% del total. Estos datos sitúan a en torno al 80% de la población de origen ecuatoriano en una situación de gran estabilidad administrativa. De hecho, tan sólo un 2,9% estaría en situación de administrativa irregular.

Otro dato que incide en este arraigo e integración en España del colectivo ecuatoriano residente en España es el grado de discriminación sufrido como consecuencia de su condición de inmigrante. Casi tres cuartas partes del total –73,7%– afirma que nunca ha sufrido este tipo



de discriminación, frente a un 25,1% que constata que sí lo ha padecido. Teniendo en cuenta la segmentación según diferentes variables –sexo, nivel de estudios, edad, año de llegada, situación administrativa, etc.–, no se observan diferencias significativas al respecto en este ítem.

Gráfico 4
Evolución de la discriminación (general)
desde el año 2008 (durante la crisis)



Fuente: EPOERE

De hecho, y aunque pudiera pensarse que una mayoría pudiera pensar que con la irrupción de la crisis la percepción de las situaciones de discriminación por la condición de inmigrante podrían aumentar, no parece que los datos redunden en esta tesis. Sí que es verdad que un 37,6% cree que ha empeorado la situación, un porcentaje muy similar cree que es igual al periodo anterior –34,1%– e incluso hay un 20,6% que estima que ha mejorado y que se dan en el periodo de crisis menos situaciones de discriminación.

Estos dos elementos inciden en el grado de integración del colectivo, que a su vez se ve refrendado también a través de variables como la intención de retorno, que en el caso del colectivo ecuatoriano ha tenido una importante repercusión tanto a nivel mediático como en las propias políticas públicas implementadas por las instituciones ecuatorianas en España.

Al respecto, aquellas personas que tienen pensado retornar definitivamente a Ecuador suponen un 18,1% del total, frente al 26% que afirma querer quedarse en España y un 36,1% que no tiene claro cuál será

su futuro. A más distancia se sitúan otro tipo de opciones, más o menos relacionadas con la posibilidad de retorno.

Tabla 4
Intención de retorno

	%
Tengo la intención de permanecer y arraigar en España	26,3
No tengo un plan predeterminado; está abierto	36,1
Ahora mismo vivo y trabajo por temporadas en los dos países	0,5
Voy a retornar a Ecuador de forma definitiva	18,1
Voy a retornar a Ecuador una temporada mientras dura la crisis y luego regresar a Europa	2,5
Voy a retornar a Ecuador una temporada a probar suerte	6,9
Retornará solo una parte de la familia y el resto permanecerá en España	0,7
Voy a migrar a un tercer país (Europa, EE.UU; etc.)	5,3
Otra	0,9
Ns/nc	2,7

Fuente: EPOERE.

Estos datos sobre las expectativas y perspectivas de futuro inciden de nuevo en la estabilidad del colectivo en España y también en la intención de arraigar de gran parte de las personas encuestadas.

Conclusiones

A través este artículo hemos podido comprobar cómo el impacto de la crisis sobre el proceso de integración económico y material de la población de origen ecuatoriano residente en España ha sido muy marcado y se ha notado en aspectos como un alto incremento del desempleo y la precariedad, una peor situación económica –menores ingresos– o un aumento considerable de las problemáticas asociadas a la vivienda –impago de hipotecas y desahucios–.

Sin embargo, en el mismo periodo de tiempo, y unido a una larga estancia del colectivo en España, se ha dado un importante proceso de estabilización legal y administrativa –naturalizaciones y obtención de autorizaciones de residencia permanentes. Al mismo tiempo, no parece que el impacto de la discriminación sobre el colectivo haya sido alto. En algunos casos además, parece percibirse que aquellas personas y familias que llevaban un mayor tiempo y tenían una mayor estabilidad han sufrido la

crisis con mayor intensidad que otros que han llegado más tarde, sobre todo como consecuencia de la cuestión residencial.

De esta forma, esta segunda dinámica parece que ha servido para contrarrestar y atenuar el impacto de la crisis y ha hecho que, aunque en una situación de alta vulnerabilidad social, gran parte del colectivo ecuatoriano haya podido hacer frente a los envites de la recesión económica, desechando la opción del retorno y la re-migración laboral a terceros países, que se han dado en menor medida de lo que se suponía en los primeros momentos del periodo de crisis.

Dicho de otra forma, parece que aquellos procesos que se han dado durante el periodo de crisis –arraigo y estabilidad social– han hecho que aquellos otros que emanan directamente de la crisis hayan tenido un efecto menor que el esperado inicialmente. De igual forma, nos muestra un proceso de integración ambivalente y paradójico en el que los diferentes factores interactúan entre sí, neutralizando y relativizando los efectos de cada uno de ellos.

El colectivo ecuatoriano sale de la crisis en una peor situación económica y laboral que la que entró, y por tanto, con menores expectativas inmediatas de movilidad social. Sin embargo, se trata de un colectivo que ha seguido apostando firmemente por la permanencia y el arraigo e integración en la sociedad española, poniendo en marcha todo tipo de estrategias de resistencia frente a la recesión, e impulsando sus procesos de naturalización. Un escenario que encierra lecciones para la relación entre crisis económica e inmigración, mostrando que los proyectos migratorios y los procesos de incorporación a las sociedades de acogida, no están determinados únicamente por variables laborales y de ingresos.

Por último, no queremos dejar a un lado las implicaciones que los resultados de este artículo emanan con respecto a las políticas públicas dirigidas a este colectivo. Si nos centramos en el caso de la política pública española, la opción parece evidente. Dada la combinación de permanencia, arraigo y precariedad que surge de la crisis, parece sensato recuperar el impulso de las políticas de integración social del PECEI 2011-2014, basadas en la promoción de la cohesión social y la gestión de la diversidad, con el fin de promover una mejor integración del colectivo en España.

Al respecto, junto a políticas de sostenimiento para hacer frente a la crisis han de establecerse también acciones para que los hijos e hijas de estos inmigrantes puedan tener oportunidades para ascender socialmente y tener opción a una mejor integración social y económica. En este sentido, toman fuerza medidas en el campo educativo que ofrezcan estas oportunidades y puedan funcionar para que la vulnerabilidad económica de padres y madres no redunde en unas menores expectativas y oportu-

nidades de estos jóvenes. Dicho en otras palabras, dentro de las políticas públicas de integración para este colectivo resulta indispensable que el colegio pueda funcionar a modo de ascensor social.

En el caso de las instituciones ecuatorianas, si en un primer momento se pusieron en marcha medidas tendentes al fomento del retorno, incluso con un considerable gasto, los datos de la investigación muestran que dicha política no parece la opción más acertada en este momento. Por ello, estimamos que puede ser interesante reflexionar en torno a estos datos, que nos apuntan al arraigo y no al retorno y ver cómo desde estas instituciones ecuatorianas –sin obviar el papel que tienen y que deben jugar las instituciones españolas– se pueden activar programas de acción que incidan sobre todo en hacer frente a las consecuencias socio-económicas de la crisis y en ofrecer unas mejores expectativas en este escenario de salida de crisis. Lógicamente, sin olvidar las políticas de retorno y la relevancia que pueden tener para algunas personas, pero situándolas en su justa medida y no como piedra angular de las instancias públicas ecuatorianas.

282



Bibliografía

- AGUADO, María Teresa
1997 *Educación multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ALBA, Richard & NEE, Victor
1997 Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. *International Migration Review*, 4 (31), 826-874.
- ÁLVAREZ, Aurelia
2010 Inmigrantes e hijos de inmigrantes nacidos en España: vías de acceso a la nacionalidad española. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*.
- BLANCO, Cristina
2000 *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRAH, Avtar
1996 *Cartographies of Diaspora. Contesting identities*. London: Routledge.
- CARRASCO, Concepción
2014 Políticas de inmigración 2000-2012. En Fundación FOESSA. VII. *Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid. Fundación Foessa.
- CARRASCO, Concepción, & GARCÍA-SERRANO, Carlos
2015 Efectos de la crisis en la estructura ocupacional y la biografía laboral de la población inmigrante. *Migraciones*, 37, 75-96, junio.
- COLECTIVO IOÉ
2007 La inmigración ecuatoriana en España: una visión a través de las fuentes estadísticas. En: Andrés Tornos (Ed.), *Ecuadorianos en España. Una aproximación sociológica*, Madrid. Ministerio de Trabajo.
- 2012 *Impacto de la crisis sobre la población inmigrante*. Madrid. Organización Internacional para las Migraciones.

- FAVELL, Adrian
2005 Integration Nations: The Nation-State and Research on Immigrants in Western Europe. En Eva Morawska & Michael Bommers (eds.), *International Migration Research: Constructions, Omissions, and the Promises of Interdisciplinary*. Aldershot: Ashgate, 41-67.
- FOESSA
2014 *VII. Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación Foessa.
- GODENAU, Dirk, RINKEN, Sebastian, MARTÍNEZ DE LIZARRONDO, Antidio, & MORENO, Gorka
2014 *La integración de los inmigrantes en España: una propuesta de medición a escala regional*. Madrid. Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- GÓMEZ, Valeriano
2011 Crisis, inmigración y política de empleo. Una visión de conjunto. En: Eliseo Aja, Joaquín Arango y Josep Oliver (Dirs.), *Inmigración y crisis económica. Impactos actuales y perspectivas de futuro. Anuario de la inmigración en España. 2010* (pp. 210-245). Barcelona: CIDOB.
- GORDON, Milton
1964 *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press.
- GRATTON, Brian
2007 Ecuadorians in the United States and Spain. History, Gender and Niche Formation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 63(4), 581-599.
- HAMMAR, Tomas & LITHMAN, Yngve
1989 La integración de los migrantes: experiencias, conceptos y políticas. En OCDE, *El futuro de las migraciones*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 347-385.
- HERRERA Gioconda, CARRILLO, M^a Cristina, & TORRES, Alicia (Eds.)
2005 *La migración ecuatoriana: transnacionalismo, redes e identidades*. Quito: FLACSO/Ecuador.
- IGLESIAS, Juan
2010 A las carreras. Una nueva precariedad laboral étnica en la región madrileña: el caso de los trabajadores ecuatorianos. *Sociología del Trabajo*, 69, 21-47.
- IGLESIAS, Juan, MORENO, Gorka, FERNÁNDEZ, Mercedes, & OLEAGA, José Antonio
2015 *La población de origen ecuatoriano en España. Características, necesidades y expectativas en tiempo de crisis*. Madrid: Embajada del Ecuador en España.
- LAMBERT, Wallace & TAYLOR, Allan
1988 Assimilation versus Multiculturalism: The Views of Urban Americans. *Sociological Forum*, 3 (1), 72-88.
- LÓPEZ-SALA, Ana
2005 *Inmigrantes y Estados: la respuesta política ante la cuestión migratoria*. Barcelona: Anthropos.
- MAHÍA, Ramón, & DE ARCE, Rafael
2014 Pobreza de la población extranjera en España. En: Joaquín Arango, David Moya y Josep Oliver (Dirs.), *Inmigración y emigración: mitos y realidades. Anuario de la inmigración en España. 2013* (pp. 138-162). Barcelona: CIDOB.

- MARTÍNEZ DE LIZARRONDO, Antidio
2016 Naturalizaciones en España: Indicador de integración y estrategia frente a la crisis. *Migraciones*, 39, 9-43, disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/6829> (Accesado el 25 de enero de 2017).
- MÉNDEZ, Ricardo, ABAD Luis, & ECHAVES Carlos
2015 *Atlas de la crisis. Impactos socioeconómicos y territorios vulnerables en España*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- OLIVER, Josep
2015 La mejoría del empleo inmigrante en España en 2014: ¿Cambios estructurales?. En: Joaquín Arango, David Moya, Josep Oliver y Elena Sánchez-Montijano (Dir.), *Flujos cambiantes, atonía institucional. Anuario de la inmigración en España. 2014* (pp. 124-145). Barcelona: CIDOB,
- OSO, Laura
2011 Género, migración y desarrollo. Entre Quito y Madrid, familias ecuatorianas y estrategias de movilidad social. *Amerique Latine Histoire et Memoire. Les Cahiers ALHIM*, 22, disponible en <https://alhim.revues.org/4077#text> (Accesado el 15 de marzo de 2017).
- PORTES, Alejandro
2000 Teoría de inmigración para un nuevo siglo: problemas y oportunidades. En Felipe Morente (ed.), *Cuadernos Étnicas. Inmigrantes, claves para el futuro inmediato*. Jaén: Cruz Roja-Universidad de Jaén, 25-60.
- PORTES, Alejandro & BOROCZ, Jozsef
1989 Contemporary Immigration: Theoretical Perspectives on its Determinants and Modes of Incorporation. *International Migration Review*, 23, 606-630.
- PROVANSAL, Danielle
1999 ¿De qué migración hablamos? Desde los conceptos a las prácticas sociales. En Francisco Checa & Encarna Soriano (eds.), *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona: Icaria, 17-31.
- RAMÍREZ, Franklin, & RAMÍREZ, Jacques
2005 *La estampida migratoria ecuatoriana. Crisis, redes transnacionales y repertorios de acción migratoria*. Quito: Centro de investigaciones CIUDAD.
- RODRÍGUEZ-ROJO, Martín
2006 Interculturalismo, ciudadanía cosmopolita y educación intercultural. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 55, 17-38.
- SANZ, Jesús
2015 Crisis y estrategias migratorias de reproducción social. Un análisis a partir del estudio de la migración ecuatoriana. *Migraciones*, 37, 195-216.
- SCHIERUP, Carl-Ulrik & ALUND, Alexandra
1986 *Will They Still Be Dancing? Integration and Ethnic Transformation among Yugoslav Immigrants in Scandinavia*. Estocolmo: Almqvist y Wiksell International.

Fecha de recepción del documento: 26 de marzo de 2017

Fecha de revisión del documento: 20 de abril de 2017

Fecha de aceptación del documento: 10 de mayo de 2017

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2017

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 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 el Sistema de Información Científica REDALYC, 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 idioma español, siendo identificado además cada trabajo con un DOI (Digital Object Identifier System).

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/o 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.

288



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 y 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. Solo 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 podrán ser más flexibles en sus epígrafes, especialmente en Material y métodos, Análisis y resultados y 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 de ORCID de cada autor.

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión mínima 220 y máxima 250 palabras, primero en español y después 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.

5) Introducción y estado de la cuestión: Debe incluir el planteamiento del problema, el contexto de la problemática, la justificación, fundamentos y propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) Material y métodos: Debe ser redactado de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. En su caso, describirá la metodología, la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico empleado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.

7) Análisis y resultados: Se procurará resaltar las observaciones más importantes, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados. Aparecerán en una secuencia lógica en el texto y las tablas y figuras imprescindibles evitando la duplicidad de datos.

8) Discusión y conclusiones: Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.

9) Apoyos y agradecimientos (opcionales): El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación 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 a 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 de ORCID de cada autor.

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión mínima 220 y máxima 250 palabras, primero en español y después 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.

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 in-

terpelación, 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 a 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.

292



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://go.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 Google Shortener: <http://goo.gl>) y fecha de consulta en el formato indicado.

Los artículos de revistas deben ser expuestos en idioma inglés, a excepción de aquellos que se encuentren en español e inglés, caso en el que se pondrá en ambos idiomas utilizando corchetes. Todas las direcciones web que se presenten tienen que ser acortadas en el manuscrito, a excepción de los DOI que deben ir en el formato indicado (<https://doi.org/XXX>).

3.3. Epígrafes, tablas y gráficos

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha de ser como máximo de tres niveles: 1. / 1.1. / 1.1.1. Al final de cada epígrafe numerado se establecerá un retorno de carro.

Las tablas deben presentarse incluidas en el texto en formato Word según orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción del contenido.

Los gráficos o figuras se ajustarán al número mínimo necesario y se presentarán incorporadas al texto, según su orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción abreviada. Su calidad no debe ser inferior a 300 ppp, pudiendo ser necesario contar con el gráfico en formato TIFF, PNG o JPEG.

4. Proceso de envío

La recepción de artículos es permanente, sin embargo, considerando que la publicación de la Revista Sophia es semestral, el envío de los manuscritos deberá efectuarse al menos un período antes de la fecha estipulada en la Convocatoria correspondiente.

Los manuscritos deberán remitirse a través del sistema OJS (Open Journal System) de la revista, para lo cual es necesario que el autor se registre pre-

viamente 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:

Titulo. 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 220 y máxima 250 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, 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).

Publication guidelines in «Sophia»



ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

1. General Information

«Sophia» is a scientific publication of the *Salesian Polytechnic University of Ecuador*, published since January 2006 in an uninterrupted manner, with a fixed biannual periodicity, specialized in Philosophy of Education and its interdisciplinary lines such as Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics, among others, all linked to the field of Education.

It is scientific journal, which uses the peer-review system, under double-blind review methodology, according to the publication standards of the American Psychological Association (APA). Compliance with this system allows authors to guarantee an objective, impartial and transparent review process, which facilitates the publication of their inclusion in reference databases, repositories and international indexing.

«Sophia» is indexed in 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 Scientific Information System REDALYC, in the Directory of Journals of Open Access 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), in Spanish, 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

295



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) Full name and surnames: 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 there will have to be included, the name of the institution at which it is employed as well as the city, the country, the e-mail and number of ORCID.

3) Abstract (Spanish) / Abstract (English): It will have a minimum extension of 220 words and a maximum extension of 250 words, first in Spanish



and then 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 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 con-

textualize the theoretical framework with current and important criteria. They will be presented alphabetically by the first last name of the author.

B. REVIEWS

Literature reviews are based on the analysis of major publications on a given topic; Its objective is to define the current state of the problem and to evaluate the investigations carried out. Its structure responds to the phases of the theme/ problem, contributions of researchers or teams, changes in theory or main theoretical currents; unsolved problems; current and future trends (Giordanino, 2011). According to UNESCO, this type of work is also known as “recapitulative studies”

1) Title (Spanish) / Title (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

2) Full name and surnames: 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 there will have to be included, the name of the institution at which it is employed as well as the city, the country, the e-mail and number of ORCID.

3) Abstract (Spanish) / Abstract (English): It will have a minimum extension of 220 words and a maximum extension of 250 words, first in Spanish and then 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 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.

300



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://goo.gl/gfruh1>). All journals and books that do not have DOI should appear with their link (in their online version, if they have it, shortened by Google Shortened: <http://goo.gl>) 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) Minimum 220 and maximum 250 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 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).

Indicaciones para revisores externos de «Sophia»

El **Consejo de Revisores Externos de «Sophia»** es un órgano colegiado independiente cuyo fin es garantizar la excelencia de esta publicación científica, debido a que la evaluación ciega –basada exclusivamente en la calidad de los contenidos de los manuscritos y realizada por expertos de reconocido prestigio internacional en la materia– es la mejor garantía y, sin duda, el mejor aval para el avance de la ciencia y para preservar en esta cabecera una producción científica original y valiosa.

Para ello, el **Consejo de Revisores Externos** está conformado por diversos académicos y científicos internacionales especialistas en **Filosofía de la Educación**, esenciales para seleccionar los artículos de mayor impacto e interés para la comunidad científica internacional. Esto permite a su vez que todos los artículos seleccionados para publicar en «Sophia» cuenten con un aval académico e informes objetivables sobre los originales.

Por supuesto, todas las revisiones en «Sophia» emplean el sistema estandarizado internacionalmente de evaluación por pares con «doble ciego» (*double-blind*) que garantiza el anonimato de los manuscritos y de los revisores de los mismos. Como medida de transparencia, anualmente se hacen públicos en la web oficial de la revista ([www. http://Sophia.ups.edu.ec/](http://Sophia.ups.edu.ec/)) los listados completos de los revisores.

303



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, INFORMES, PROPUESTAS, EXPERIENCIAS	
Ítems valorables	P.
01. Título y resumen (claridad y estructura)	0/5
02. Relevancia de la temática	0/10
03. Revisión de la literatura	0/10
04. Estructura y organización artículo 05. Capacidad argumental y coherencia 06. Redacción científica	0/10
07. Aportaciones originales 08. Conclusiones	0/10
09. Citaciones 10. Referencias	0/5
Total máximo	50

INVESTIGACIONES	
Ítems valorables	P.
01. Título y resumen (claridad y estructura)	0/5
02. Relevancia de la temática 03. Originalidad del trabajo 04. Revisión de la literatura	0/10
05. Estructura y organización artículo 06. Capacidad argumental 07. Redacción	0/10
08. Rigor metodológico 09. Instrumentos de investigación	0/10
10. Resultados de investigación 11. Avances 12. Discusión 13. Conclusiones	0/10
14. Citaciones (variedad y riqueza) 15. Referencias	0/5
Total máximo	50

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.

310



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:

REPORTS, STUDIES, PROPOSALS, EXPERIENCES	
Valuable items	P.
01. Title and abstract (clarity and structure)	0/5
02. Thematic relevance	0/10
03. Review of the literature	0/10
04. Structure and organization of the article 05. Argumentative capabilities and coherence 06. Scientific redaction	0/10
07. Original contributions 08. Conclusions	0/10
09. Quotations 10. References	0/5
Total	50

RESEARCHES	
Valuable items	P.
01. Title and abstract (clarity and structure)	0/5
02. Thematic relevance 03. Originality of the work 04. Review of the literature	0/10
05. Structure and organization of the article 06. Argumentative capabilities 07. Redaction	0/10
08. Methodological rigor 09. Research instruments	0/10
10. Research results 11. Advances 12. Discussion 13. Conclusions	0/10
14. Quotations (variety and richness) 15. References	0/5
Total	50

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

Datos del artículo		
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación:	Código artículo: xxxx
Título del artículo a evaluar:		
SECCIÓN: ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y REVISIONES		
01. Título y resumen (claridad y estructura)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
02. Relevancia de la temática	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 10	
03. Revisión de la literatura	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 10	
Estructura y organización artículo Capacidad argumental y coherencia Redacción científica	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 10	
Aportaciones originales Conclusiones	Comentarios obligatorios	
	Valore de 0 a 10	



Citasiones Referencias	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
PUNTUACIÓN OBTENIDA	Del total de 50 puntos previsibles, este evaluador otorga:	

314



<p>OPINIÓN REDACTADA (Más detallada si el trabajo no obtiene 40 puntos, para informar al autor/es).</p> <p>Este texto se remite textualmente a los autor/es de forma anónima.</p>								
	PUBLICABLE	No			Sí			Sí, con condiciones
<p>MODIFICACIONES PROPUESTAS (En caso de «Sí, con condiciones»)</p>								

Protocol of Manuscript Evaluation for External Reviewers

Article Details		
Date of submission for evaluation:	Date of return of evaluation:	Article code: xxxx
Title of the article to be evaluated:		
SECTION: REPORTS, STUDIES, PROPOSALS AND REVIEWS		
01. Title and abstract (clarity and structure)	Mandatory comments:	
	Value de 0 a 5	
02. Thematic relevance	Mandatory comments:	
	Value de 0 a 10	
03. Review of the literature	Mandatory comments:	
	Value de 0 a 10	
Structure and organization of the article Argumentative capabilities and coherence Scientific redaction	Mandatory comments:	
	Value de 0 a 10	
Original contributions Conclusions	Mandatory comments:	
	Value de 0 a 10	

Quotations References	Mandatory comments:	
	Value de 0 a 5	
SCORE	Of the total of 50 foreseeable points, this evaluator grants:	

316



<p>REDACTED OPINION (More detailed if the work does not get 40 points, to inform the author(s))</p> <p>This text is sent verbatim to the author (s) anonymously.</p>								
WORTH PUBLISHING	No			Yes			Yes, with conditions	
PROPOSED CHANGES (In case of “Yes, with conditions”)								

Chequeo previo al envío del manuscrito

1. CHEQUEO DEL MANUSCRITO, PREVIO AL ENVÍO	
Para facilitar el proceso de evaluación del manuscrito y acelerar el informe de su posible publicación, se aconseja una autorevisión final del manuscrito, comprobando las siguientes cuestiones.	
DOCUMENTO PORTADA (Cover Letter)	
Se incluye título del manuscrito en español (máximo 85 caracteres).	
Se incluye título del manuscrito en inglés (máximo 85 caracteres).	
Las dos versiones del título del manuscrito son concisas, informativas y recogen el mayor número de términos identificativos posibles.	
Se incluye resumen en español, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo: 220/250 palabras).	
Se incluye abstract en inglés, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo 220/250 palabras).	
Los resúmenes en español e inglés responden ordenadamente a las siguientes cuestiones: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones.	
Se incluyen 6 descriptores (en español e inglés) (sólo palabras simples, no sintagmas o combinaciones de palabras), con los términos más significativos, y a ser posibles estandarizados.	
Los textos en inglés (título, resumen y descriptores) han sido redactados o verificados por un traductor oficial o persona experta en este idioma (Se prohíbe el uso de traductores automáticos).	
Se incluyen todos los datos de identificación de los autores en el orden estipulado en la normativa: datos de identificación y correspondencia, filiaciones profesionales, último grado académico.	
Se ha normalizado el nombre y apellido de los autores.	
Cada autor está identificado con su código ORCID.	
El número máximo de autores es tres, a excepción de aquellos trabajos que justifiquen un número mayor limitado.	
El autor/es ha firmado debidamente la carta de presentación del artículo, en la que consta la cesión parcial de derechos y la declaración de conflicto de intereses.	
MANUSCRITO	
Se incluye título del manuscrito en español, inglés, resumen, abstract, descriptores y keywords	



Se incluye una introducción que en orden contiene: breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento.	
El trabajo respeta la extensión mínima y máxima permitidas: Sección de Revisiones: 10.000/11.000 palabras de texto (incluidas las referencias). Investigaciones: 8.000/9.500 palabras de texto (incluidas referencias). Informes, Estudios: 8.000/9.500 palabras de texto (incluidas referencias).	
En caso de investigación, el manuscrito responde a la estructura exigida en las normas (IMRDC).	
Si se trata de un informe, estudio o revisión, el manuscrito respeta la estructura mínima exigida en las normas.	
En los trabajos de revisión se incluyen tres citas de tres números anteriores de la Revista Sophia.	
El manuscrito explicita y cita correctamente las fuentes y materiales empleados.	
La metodología descrita, para los trabajos de investigación, es clara y concisa, permitiendo su replicación, en caso necesario, por otros expertos.	
Las conclusiones responden al objetivo y al problema planteados, se apoyan en los resultados obtenidos y se presentan en forma de síntesis.	
Si se han utilizado análisis estadísticos, éstos han sido revisados/contrastados por algún experto.	
Las citas en el texto se ajustan estrictamente a la normativa APA 6, reflejadas en las instrucciones.	
En caso de uso de notas finales, se ha comprobado que éstas son descriptivas y no pueden integrarse en el sistema de citación general. No se aceptan notas a pie de página.	
Se han revisado rigurosamente las referencias finales y se incluyen solo aquéllas que han sido citadas en el texto.	
Las referencias finales se ajustan en estilo y formato a las normas internacionales utilizadas en Sophia.	
El número de referencias está de acuerdo a la fundamentación teórica del estudio realizado	
Se han incluido los DOI en todas las Referencias que lo lleven con el siguiente formato: doi: https://doi.org/XXXXXX	

Todas las direcciones web de las referencias han sido acortadas con Google Url Shortner	
Si se incluyen figuras y tablas éstas deben aportar información adicional y no repetida en el texto. Su calidad gráfica se ha verificado.	
El número de tablas y/o figuras no sobrepasa las 6.	
En su caso, se declaran los apoyos y/o soportes financieros.	
ASPECTOS FORMALES	
Se ha respetado rigurosamente la normativa en el uso de negritas, mayúsculas, cursivas y subrayados.	
Se ha utilizado letra Arial, tamaño 12.	
Se ha usado un interlineado sencillo (1) y sin tabulaciones.	
Se han numerado los epígrafes en arábigo de forma adecuada y jerárquicamente.	
Se han suprimido los dobles espacios.	
Se han empleado las comillas tipográficas « » (con alt+174 y alt+175 para apertura y cierre).	
Se ha utilizado el diccionario de Word para corrección ortográfica superficial.	
Se ha supervisado el trabajo por personal externo para garantizar la gramática y el estilo.	
PRESENTACIÓN	
Se adjunta carta de presentación indicando originalidad, novedad del trabajo y sección de la revista a la que se dirige, así como, en su caso, consentimiento informado de experimentación.	
La carta de presentación incluye un anexo firmado por todos los autor/es, responsabilizándose de la autoría y cediendo los derechos de autor al editor.	
El manuscrito se sube a la plataforma en formato Word y sin identificación de autores.	
DOCUMENTOS ANEXOS	
Se adjuntan los dos documentos anexos: la carta de presentación y el manuscrito.	
Los documentos complementarios y anexos han sido publicados con Figshare.	



Checklist prior to sending the manuscript

1. CHECK OF THE MANUSCRIPT, PRIOR TO SENDING	
To facilitate the process of evaluation of the manuscript and to accelerate the report of its possible publication, a final self-review of the manuscript is advised, checking the following questions.	
COVER LETTER	
Title of the manuscript in Spanish (maximum 85 characters).	
Title of the manuscript in English (maximum 85 characters).	
The two versions of the title of the manuscript are concise, informative and collect as many identifiable terms as possible.	
The abstract in Spanish is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 220/250 words).	
The abstract in English is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 220/250 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: 10,000/711,000 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

323



Resumen

Mínimo 220 y máximo 250 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 220 y máximo 250 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.

Descriptorios

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

325



Abstract (Spanish)

Minimum 210 and maximum 250 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 210 and maximum 250 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written “The present paper analyzes ...” Do not use automatic translation systems.

Keywords (Spanish)

6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO Thesaurus separated by commas (,).

Keywords

The 6 terms referred to in English separated by commas (,). Do not use automatic translation systems.

Financial Support of Research (optional)

Entity:

Country:

City:

Subsidized project:

Code of the project:



PRESENTACIÓN Cover Letter

Sr. Editor de «Sophia»

Leída la normativa de la revista «Sophia» y analizada su cobertura, área temática y enfoque, considero que esta revista es la idónea para la difusión del trabajo que le adjunto, por lo que le ruego sea sometida a la consideración para su publicación. El original lleva por título “_____”, cuya autoría corresponde a _____.

El/los autor/es certifica(n) que este trabajo no ha sido publicado, ni está en vías de consideración para su publicación en ninguna otra revista u obra editorial.

El/los autor/es se responsabilizan de su contenido y de haber contribuido a la concepción, diseño y realización del trabajo, análisis e interpretación de datos, y de haber participado en la redacción del texto y sus revisiones, así como en la aprobación de la versión que finalmente se remite en adjunto.

Se aceptan la introducción de cambios en el contenido si hubiere lugar tras la revisión, y de cambios en el estilo del manuscrito por parte de la redacción de «Sophia».

327



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

328



Nota: Una vez haya guardado el documento cumplimentado y firmado, deberá consignarlo a través del sistema OJS en la sección “Ficheros Complementarios”.

PRESENTATION

Cover Letter

Mr. Editor of «Sophia»

Having read the regulations of the journal «Sophia» and analyzed its coverage, thematic area and approach, I consider that this journal is the ideal one for the dissemination of the work that I hereby attach, for which I beg you to be submitted for consideration for publication. The original has the following title “_____”, whose authorship corresponds to _____.

The authors (s) certify that this work has not been published, nor is it under consideration for publication in any other journal or editorial work.

The author (s) are responsible for their content and have contributed to the conception, design and completion of the work, analysis and interpretation of data, and to have participated in the writing of the text and its revisions, as well as in the approval of the version which is finally referred to as an attachment.

Changes to the content are accepted if they occur after the review process, and also changes in the style of the manuscript by the editorial process of «Sophia».

Transfer of Copyright and Declaration of Conflict of Interest

The Abya-Yala Publishing House (publishing house of the works of the *Universidad Politécnica Salesiana* of Ecuador) preserves the copyrights of the published works and will favor the reuse of the same. The works are published in the electronic edition of the journal under a Creative Commons Attribution / Noncommercial-No Derivative Works 3.0 Ecuador license: they can be copied, used, disseminated, transmitted and publicly displayed.

The undersigned author partially transfers the copyrights of this work to the *Abya-Yala Publishing House* (Ecuador) (RUC: 1790747123001), for the printed editions.

It is also declared that they have respected the ethical principles of research and are free from any conflict of interest.

EIn ____ (city), by the ____ days of the month of ____ of 201__

Signed. (By the author or in the case, all the authors)

329



Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

330



Note: Once saved the completed and signed document, it must be registered through the OJS system in the section “Complementary Files”.

Convocatorias 2017-2025 / Calls 2017-2025

CONVOCATORIAS 2017 - 2025

Sophia 24

Filosofía de la religión y educación

Descriptor: Reflexiones filosóficas sobre la religión; naturaleza y objeto de la filosofía de la religión; filosofía de la religión y racionalidad; acercamiento fenomenológico del hecho religioso; el problema del mal; relación entre religión y ciencia; relación entre religión y ética en democracia; creación, naturaleza humana y educación; religión e interculturalidad; noción de pecado, virtud y perdón en educación moral; fundamentación psicológica de la religión; la enseñanza de la religión (pedagogía de la religión); el lugar de la religión en la educación pública.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2017

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2018

Sophia 25

Relación sujeto-objeto del conocimiento

Descriptor: El fenómeno del conocimiento; el sujeto y el objeto en las ciencias empíricas; el sujeto y el objeto en las ciencias humanas; relación entre el observador y lo observado; sujeto, sociedad y educación; concepciones idealistas en la educación; el conocimiento (el saber) de la educación; el sujeto y el objeto en el proceso educativo; fenomenología del hecho educativo; el positivismo pedagógico: alcance y límites; análisis del lenguaje educativo; objetividad y valores en educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2017

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2018



Sophia 26

Biología y educación: la neuroeducación

Descriptor: Fundamentos filosóficos de la biología; la interdisciplinariedad de la biología; enfoques y perspectivas de la biología de la educación; valor y límites de la sociobiología; bioética; determinismo biológico, libertad y educación; evolucionismo social hoy: consecuencias educativas; epistemología evolucionista; estrategias de enseñanza-aprendizaje de la biología; fundamentos filosóficos de la neurociencia; aportes y estrategias de la neuroeducación; problemas o límites de la neuroeducación; mecanismos biológicos del aprendizaje; mente y cerebro en la neurociencia contemporánea.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2018

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2019



Sophia 27

Ontología del lenguaje en la educación

Descriptor: Fundamentación ontológica del lenguaje educativo; los retos del aprendizaje transformacional en la educación; inteligencias, aprendizaje transformacional e innovación disruptiva; fundamentos filosóficos del lenguaje; el sentido y el significado de la ontología del lenguaje; implicaciones de la ontología del lenguaje para la educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2018

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2019

Sophia 28

Filosofía, tecnología e innovación en la educación

Descriptor: Filosofía de la tecnología; fundamentos filosóficos de la tecnología; filosofía de la innovación educativa; filosofía y teorías educativas para la sociedad red; innovación y tecnología educativa; pensamiento computacional; teorías pedagógicas del pensamiento computacional; de la conectividad al pensamiento crítico; nuevas tecnologías y creatividad en la educación; videojuegos y educación; experiencias pedagógicas exitosas con tecnología comunicativa; innovación educativa con dispositivos comunicativos emergentes (Smartphones y Tablets).

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2019

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero 2020

Sophia 29

El pensamiento complejo y las ciencias de la complejidad en la educación

Descriptores: Paradigmas de la complejidad y la transdisciplinariedad; filosofía del conocimiento y el aprendizaje desde la complejidad; pensamiento complejo y aprendizaje; problema del método en el pensamiento complejo; aportes del pensamiento complejo para la educación; educación y pensamiento complejo; críticas al paradigma de la complejidad; pensamientos complejo, pensamiento crítico y educación; pensamiento complejo y creatividad en la educación; el ser y la existencia en el paradigma de la complejidad.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2019

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2020

Sophia 30

Filosofía de las ciencias cognitivas y educación

Descriptores: Filosofía y ciencia cognitiva; debate filosófico sobre las ciencias cognitivas; fundamentación filosófica de la cibernética; fundamentos epistemológicos de la teoría cognitivista; fundamentos filosóficos de la teoría conexionista; tendencias actuales de la ciencia cognitiva; teoría de la mente y ciencias cognitivas; psicología evolutiva y educación; relaciones entre ciencias cognitivas y ciencias de la educación; aportes de las ciencias cognitivas para la educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2020

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2021



Sophia 31

El problema de la verdad en las ciencias y en la práctica pedagógica

Descriptores: Concepciones de verdad en la historia de la filosofía y sus implicaciones en los procesos educativos; fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la verdad; verdad, hecho y ciencia; la verdad en las ciencias sociales; la verdad en las ciencias naturales; la verdad en las ciencias exactas; la verdad en las ciencias humanas; la verdad en las ciencias de la información y de la comunicación; nuevas tendencias, enfoques y perspectivas sobre la verdad; la verdad en la educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2020

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2021

335



Sophia 32

Reflexión filosófica sobre la calidad en la educación

Descriptores: Análisis del concepto de “calidad” en la educación; fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la calidad en educación; calidad y modelos educativos integrales e inclusivos; bases filosóficas de las competencias complejas en la educación; la calidad y las competencias en la educación; enfoque de las capacidades y calidad educativa.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2021

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2022

Sophia 33

Filosofía de la mente y educación

Descriptores: Efectos y causas de los estados mentales; la naturaleza de los estados mentales y su importancia en educación; respuestas monistas al problema mente-cuerpo; teorías sobre la filosofía de la mente; la filosofía de la mente en la actualidad; filosofía de la mente y la relación con otras ciencias; fundamento de la actividad mental y de la conducta; relación filosofía de la mente con la psicología; filosofía de la mente y educación; el poder de la mente en la educación; estrategias pedagógicas para el desarrollo de la mente; concepto de discapacidad o disfunción mental: implicaciones y propuestas en educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2021

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2022

Sophia 34

Filosofía, antropología y educación

Descriptores: Fundamentos filosóficos de la etnografía; bases filosóficas de las teorías culturales; aportaciones de la antropología cultural y social a la educación; fundamentación filosófica del diálogo entre culturas; interculturalidad, multiculturalidad y educación; el quehacer de la filosofía en el diálogo intercultural; el pensamiento de la diversidad y su importancia educativa; ciudadanía global, cosmopolitismo y educación; ecosofía, cultura y transdisciplinariedad.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2022

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2023

Sophia 35

Corrientes filosóficas y su incidencia en las orientaciones pedagógicas

Descriptores: La filosofía como base fundamental de las orientaciones pedagógicas. El idealismo como base para la generación de orientaciones pedagógicas; el racionalismo como fundamento de orientaciones pedagógicas; el empirismo como sustento del realismo educativo; la ilustración como apoyo del iluminismo educativo; otras corrientes filosóficas como base de teorías u orientaciones pedagógicas a través de la historia; fundamentos filosóficos de las nuevas pedagogías; filosofía de la tecnología en el ámbito educativo; bases filosóficas del constructivismo y de otras teorías pedagógicas; pensamiento ético y pedagogía; crítica filosófica a los modelos educativos actuales; filosofía del diálogo y educación; la hermenéutica y sus aportaciones a la pedagogía actual.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2022

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2023



Sophia 36

Enfoque filosófico del aprendizaje como proceso cognitivo

Descriptores: Bases filosóficas del aprendizaje; el aprendizaje como proceso cognitivo; el aprendizaje como producto y como proceso del conocimiento; fundamento filosófico de las teorías del aprendizaje; fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje; fundamentos filosóficos de las inteligencias múltiples y educación; la inteligencia emocional y su incidencia en los procesos educativos; ciencia y filosofía de las emociones humanas: repercusiones educativas; sentido y significado de los procesos cognitivos; memoria, pensamiento y lenguaje como principales procesos cognitivos del ser humano; procesos cognitivos y aprendizajes significativos.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2023

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2024



Sophia 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, experien-

cia 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

338



ANNOUNCEMENTS 2017 - 2025

Sophia 24

Philosophy of religion and education

Descriptors: Philosophical reflections on religion; Nature and object of the philosophy of religion; Philosophy of religion and rationality; Phenomenological approach of religious fact; The problem of evil; Relationship between religion and science; Relationship between religion and ethics in democracy; Creation, human nature and education; Religion and interculturality; Notion of sin, virtue and forgiveness in moral education; Psychological foundation of religion; The teaching of religion (pedagogy of religion); The place of religion in public education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2017

Publication date of this issue: January 15, 2018

339



Sophia 25

Subject-object relationship of knowledge

Descriptors: The phenomenon of knowledge; The subject and the object in the empirical sciences; Subject and object in the human sciences; Relationship between the observer and the observed; Subject, society and education; Idealistic conceptions in education; Knowledge in education; The subject and the object in the educational process; Phenomenology of the educational fact; Pedagogical positivism: scope and limits; Analysis of the educational language; Objectivity and values in education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2017

Publication date of this issue: July 15, 2018

Sophia 26

Biology and education: neuro-education

Descriptors: Philosophical foundations of biology; The interdisciplinarity of biology; Approaches and perspectives of biology of education; Value and limits of sociobiology; Bioethics; Biological determinism, freedom and education; Social evolutionism today: educational consequences; Evolutionary epistemology; Teaching-learning strategies of biology; Philosophical foundations of neuroscience; Contributions and strategies of the neuro-education; Problems or limits of neuroeducation; Biological mechanisms of learning; Mind and brain in contemporary neuroscience.

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, 2018

Publication date of this issue: January 15, 2019

340



Sophia 27

Ontology of language in education

Descriptors: Ontological foundation of the educational language; The challenges of transformational learning in education; Intelligences, transformational learning and disruptive innovation; Philosophical foundations of language; The sense and meaning of the ontology of language; Implications of language ontology for education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2018

Publication date of this issue: July 15, 2019

Sophia 28

Philosophy, technology and innovation in education

Descriptors: Philosophy of technology; Philosophical foundations of technology; Philosophy of educational innovation; Philosophy and educational theories for the network society; Innovation and educational technology; Computational thinking; Pedagogical theories of computational thinking; Of connectivity to critical thinking; New technologies and creativity in education; Video games and education; Successful pedagogical experiences with communicative technology; Educational innovation with emerging communicative devices (Smartphones and Tablets).

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2019

Publication date of this issue: January 15, 2020

Sophia 29

Complex thinking and the sciences of complexity in education

Descriptors: Paradigms of complexity and transdisciplinarity; Philosophy of knowledge and learning from complexity; Complex thinking and learning; Problem of method in complex thinking; Contributions of the complex thought for education; Education and complex thinking; Criticisms of the complexity paradigm; Complex thinking, critical thinking and education; Complex thinking and creativity in education; The being and the existence in the paradigm of the complexity.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2019

Publication date of this issue: July 15, 2020

Sophia 30

Philosophy of the cognitive sciences and education

Descriptors: Philosophy and cognitive science; Philosophical debate on the cognitive sciences; Philosophical foundation of cybernetics; Epistemological foundations of cognitive theory; Philosophical foundations of connectionist theory; Current trends in cognitive science; Theory of mind and cognitive sciences; Evolutionary psychology and education; Relations between cognitive sciences and education sciences; Contributions of the cognitive sciences for education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2020

Publication date of this issue: January 15, 2021

Sophia 31

The problem of truth in the sciences and in the pedagogical practice

Descriptors: Conceptions of truth in the history of philosophy and its implications in educational processes; Philosophical, psychological and peda-

gological foundations of truth; Truth, fact and science; Truth in the social sciences; Truth in the natural sciences; Truth in the exact sciences; Truth in the human sciences; Truth in the sciences of information and communication; New trends, approaches and perspectives on truth; The truth in education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2020

Publication date of this issue: July 15, 2021

Sophia 32

Philosophical reflection on the quality on education

Descriptors: Analysis of the concept of “quality” in education; Philosophical, psychological and pedagogical fundamentals of quality in education; Quality and comprehensive and inclusive educational models; Philosophical basis of complex competences in education; Quality and skills in education; Approach of the capacities and educational quality.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2021

Publication date of this issue: January 15, 2022

Sophia 33

Philosophy of the mind and education

Descriptors: Effects and causes of mental states; The nature of mental states and their importance in education; Monistic responses to the mind-body problem; Theories about the philosophy of mind; The philosophy of mind at the present; Philosophy of mind and its relationship with other sciences; Foundation of mental activity and behavior; Relationship of the philosophy of mind with psychology; Philosophy of mind and education; The power of the mind in education; Pedagogical strategies for the development of the mind; Concept of disability or mental dysfunction: implications and proposals in education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2021

Publication date of this issue: July 15, 2022

Sophia 34

Philosophy, anthropology and education

Descriptors: Philosophical foundations of ethnography; Philosophical basis of cultural theories; Contributions of cultural and social anthropology to education; Philosophical foundation of dialogue between cultures; Interculturality, multiculturalism and education; The task of philosophy in intercultural dialogue; The thought of diversity and its educational importance; Global citizenship, cosmopolitanism and education; Ecosophy, culture and transdisciplinarity.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2022

Publication date of this issue: January 15, 2023

343



Sophia 35

Philosophical currents and their impact on pedagogical orientations

Descriptors: Philosophy as the fundamental basis of pedagogical orientations. Idealism as the basis for the generation of pedagogical orientations; Rationalism as the foundation of pedagogical orientations; Empiricism as the basis of educational realism; Illustration as support of educational enlightenment; Other philosophical currents as the basis of theories or pedagogical orientations throughout history; Philosophical foundations of the new pedagogies; Philosophy of technology in the educational field; Philosophical basis of constructivism and other pedagogical theories; Ethical thinking and pedagogy; Philosophical critique of current educational models; Philosophy of dialogue and education; Hermeneutics and their contributions to the current pedagogy.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2022

Publication date of this issue: July 15, 2023

Sophia 36

Philosophical approach to learning as a cognitive process

Descriptors: Philosophical basis of learning; Learning as a cognitive process; Learning as a product and as a process of knowledge; Philosophical foundation of learning theories; Psychological and pedagogical foundations of learning; Philosophical foundations of multiple intelligences and education; Emotional intelligence and its impact on educational processes; Science and

philosophy of human emotions: educational repercussions; Sense and meaning of cognitive processes; Memory, thought and language as the main cognitive processes of the human being; Cognitive processes and meaningful learning.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2023

Publication date of this issue: January 15, 2024

Sophia 37

Physics, metaphysics and education

Descriptors: Philosophical reflections on the interpretation of physics; Metaphysics in the twenty-first century; History of physics and its educational approach; Relations between conceptions of physics in the history of philosophy; Problem of sense and truth in the philosophy of physics; Nature and implications of thermodynamics; Epistemology and guiding principles of current physical theories; Philosophical foundations of quantum mechanics; Philosophical implications of quantum theory; Philosophical implications of Newtonian physics; Philosophical implications of the theory of relativity; Pedagogical strategies in the teaching-learning of physics; Educational proposals to boost the understanding of physics; Philosophical implications of current theoretical physics.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2023

Publication date of this issue: July 15, 2024

Sophia 38

The inductive method in the humanities and pedagogy

Descriptors: Scientific activity and reflection on the method of knowledge; The inductive method in the social sciences; Induction, experience and action as the foundation of pedagogy; The methods of knowledge and learning in the humanities; Value and limits of the experimental method in the human sciences; Value and limits of pedagogical positivism; Reflections on the scientific method and implications in the learning processes; Applications of the inductive method in education; Usefulness of the inductive method for psychology; Pedagogical proposals of an inductive character in the human sciences.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2024

Publication date of this issue: January 15, 2025

345

