

# SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 25 / julio-diciembre de 2018

ISSN impreso 1390-3861 / ISSN electrónico 1390-8626



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

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

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

La revista utiliza los sistemas anti plagio  

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

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

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

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

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en:

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

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

#### BASE DE DATOS SELECTIVAS



#### PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS



#### DIRECTORIOS SELECTIVOS



#### HEMEROTECAS SELECTIVAS



#### BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS



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



## OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



## CATÁLOGO DE BIBLIOTECAS INTERNACIONALES UNIVERSITARIAS



University  
of Victoria





Wageningen University



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA



Maastricht University



## REDES SOCIALES



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



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



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



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



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



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

*Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, publicación semestral, N.º 25, julio-diciembre de 2018. Editora responsable: Floralba del Rocío Aguilar Gordón.

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

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

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

## EDITORES JEFE / CHIEF EDITORS

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

*Dr. VICENT GOZÁLVEZ PÉREZ*  
Universidad de Valencia, España

## EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

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

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

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

*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*  
Big History Institute, 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*  
Universida de 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. GUSTAVO ALTAMIRANO TAMAYO*  
Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

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

*Dr. ESTEBAN BARA FRANCISCO*  
Universidad de Barcelona, España

*Dr. ANTONIO BERNAL GUERRERO*  
Universidad de Sevilla, España

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

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

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

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

*Dra. ANA CASTRO ZUBIZARRETA*  
Universidad de Cantabria, España

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

*Dr. JESÚS CONILL SANCHO*  
Universidad de Valencia, España

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

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

*Dr. 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.

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

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

*Dr. KUREETHADAM JOSHTROM*  
Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Italia.

*Dr. GONZALO JOVER OLMEDA*  
Universidad Complutense de Madrid, España.

*Dr. 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. WALTER MARCELO MADUEÑA*  
Instituto Superior Don Bosco, Unidad orgánica de la Universidad Católica de Angola, Costa Atlántica de Africa

*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.

*Dr. DIEUDONNÉ OTEKPO OLABIYI ENIYANKITAN*  
Institut Supérieur de Philosophie et des sciences humaines Don Bosco.  
Instituto Superior de Filosofía y de Ciencias Humanas Don Bosco, Togo,  
República Togolesa, África.

*Dra. RUTH ENRIQUETA PÁEZ GRANJA*  
Universidad Central del Ecuador, Quito Ecuador

*Dra. CRUZ PÉREZ PÉREZ*  
Universidad de Valencia, España.

*Dr. LUIS PORTA*  
Universidad Nacional de Mar 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. PIER CESARE RIVOLTELLA*  
Universidad Católica de S. Cuore di Milano é CREMIT, Italia.

*Dr. DAMIÁN SÁNCHEZ SÁNCHEZ*  
Centro Universitario de Espíritu Santo (UNESC), Espíritu 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

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

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

*Dr. ABEL ARAVENA ZAMORA*  
Universidad de Barcelona, España.

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

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

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

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

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

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

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

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

*Dra. DULCE MARÍA BAUTISTA LUZARDO*  
Universidad Central de Colombia.

*Dr. CRISTIAN EDUARDO BENAVIDES*  
Universidad de Cuyo, Argentina.

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

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

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

*Dra. MARTHA BURGNET ARFELIS*  
Universidad de Barcelona, España.

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

*Dra. ISABEL CANTÓN MAYO*  
Universidad de León, España.

*Dra. MARÍA JOSÉ CARAM*  
Universidad Católica de Córdoba, España

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

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

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

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

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

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

*Dr. JAVIER CORONA FERNÁNDEZ*  
Universidad de Guanajuato, México.

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

*Dr. ANTONIO CREMADES BEGINES*  
Universidad de Sevilla, España.

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

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

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

*Dra. JANICE DEFEHR*

**The Taos Institute, Brasil.**

*Dr. BALAGANAPATHI DEVARAKONDA*

**Dravidian University, Kuppam, India.**

*Dr. JORGE AURELIO DÍAZ*

**Universidad Católica de Colombia.**

*Dra. ANDREA ALEJANDRA DÍAZ*

**Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos, Argentina.**

*Dr. JAVIER ECHENIQUE SOSA*

**Universidad Andrés Bello, Chile.**

*Dr. JAVIER ECHEVERRÍA*

**Universidad Politécnica de Madrid, España.**

*Dr. OMAR ESCALONA VIVAS*

**Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora.**

*Dra. CHAXIRAXI MARÍA ESCUELA CRUZ*

**Universidad de La Laguna, Laguna, Tenerife-España**

*Dr. LUCIANO ESPINOZA RUBIO*

**Universidad de Salamanca, España.**

*Dr. JAVIER ALEJANDRO ESPINOZA SAN JUAN*

**Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.**

*Dra. INÉS FERNÁNDEZ MOUJÁN*

**Universidad de Buenos Aires, Argentina.**

*Dr. HORACIO FERREYRA*

**CONICET, Argentina.**

*Dr. RODRIGO FIGUEROA WEITZMAN*

**Universidad Andrés Bello, Chile.**

*Dr. ERNESTO FLORES SIERRA*

**Pontificia Universidad Católica del Ecuador.**

*Dr. CRISTÓBAL FRIZ ECHEVERRÍA*

**Universidad de Santiago de Chile.**

*Dr. ROBERTO AGUSTÍN FOLLARI*

**Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.**

*Dr. DANTE AUGUSTO GALEFFI*

**Universidad Federal de Bahía, Brasil.**

*Dr. WENCESLAO GARCÍA PUCHADES*

**Universidad de Valencia, España.**

*Dr. JONATHAN GARCÍA CAMPOS*

**Universidad Juárez del Estado de Durango, México.**

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

*Dra. TERESA GARGIULO*  
Universidad de Congreso, Argentina.

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

*Dra. LAURA GIOSCIA*  
Universidad de la República, Uruguay.

*Dr. FACUNDO GIULIANO*  
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

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

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

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

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

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

*Dra. YULIANA GÓMEZ ZAPATA*  
Tecnológico de Antioquia, Colombia.

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

*Dr. JAVIER GARCÍA CALANDÍN*  
Universidad de Valencia, España.

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

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

*Dr. SAMUEL GUERRA BRAVO*  
Investigador independiente, Ecuador.

*Dr. JÓNAS GUSTAFSSON*  
Investigador Independiente, Dinamarca.

*Dr. ERNESTO ANDRÉS HERMANN ACOSTA*  
Universidad Indoamérica, Ecuador.

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

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

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

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

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

*Dr. FELIPE MARTÍN HUETE*  
Universidad de Granada, España.

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

*Mstr. LILIAN JARAMILLO NARANJO*  
Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador.

*Dr. GUILLERMO LARIGUET*  
Universidad Nacional de Córdoba, España.

*Dr. CAMILO LARREA OÑA*  
Investigador Independiente, Ecuador.

*Dr. XAVIER LAUDO*  
Universitat Oberta de Catalunya, España.

*Dr. HEBER LEAL JARA*  
Universidad de Concepción, Chile.

*Dra. NATALIA LERUSSI*  
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

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

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

*Dr. JULIO LÓPEZ SACO*  
Universidad Central de Venezuela.

*Mstr. LUIS RODOLFO LÓPEZ MOROCHO*  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ecuador.

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

*Dra. INMACULADA LÓPEZ-FRANCÉS*  
Universidad de Valencia, España.

*Dr. SAMUEL LÓPEZ OLVERA*  
Universidad Pedagógica Nacional, México.

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

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

*Dra. MARÍA LUJÁN CHRISTIANSEN*  
Universidad de Guanajuato, México.

*Dra. 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.

*Dr. AQUILES JOSÉ MEDINA*  
Universidad Bolivariana de Venezuela.

*Dra. JULIANA MERÇON*  
Universidad Veracruzana, México.

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

*Dr. JESÚS MOLINA*  
Universidad de Murcia, España.

*Dr. MAURICIO MOLINA GALLARDO*  
Universidad de Costa Rica.

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

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

*Dra. LAURA ELIZABETH MONTENEGRO*  
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

*Dr. JUAN DIEGO MOYA*  
Universidad de Costa Rica.

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

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

*Dr. MATÍAS OROÑO*  
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

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

*Dr. DELFÍN ORTEGA SÁNCHEZ*  
Universidad de Burgos, España.

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

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

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

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

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

*Dr. LUIGI PELLEGRINO*  
Diócesis de Zacapa, Guatemala.

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

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

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

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

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

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

*Dr. IVÁN ALFONSO PINEDO CASTILLO*  
Universidad Nacional de Colombia.

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

*Dra. MIRIAM PRIETO*  
Universidad Autónoma de Madrid, España.

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

*Dr. LUIS GUILLERMO QUIJANO RESTREPO*  
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

*Dr. OSCAR MEJÍA QUINTANA*  
Universidad Nacional de Colombia.

*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.

*Mstr. SANDRA LIGIA RAMÍREZ OROZCO*  
Universidad Católica de Colombia.

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

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

*Dr. JAVIER GUSTAVO RÍO*  
Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina

*Dra. RUTH SELENE RÍOS ESTRADA*  
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México.

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

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

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

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

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

*Dr. PEDRO RODRÍGUEZ ROJAS*  
Universidad Simón Rodríguez, Venezuela.

*Dra. LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ*

Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

*Dr. MIGUEL GIOVANNY ROMERO FLORES*

Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), Ecuador.

*Dr. JAVIER ROMERO*

Universidad de Salamanca, España.

*Dra. CLARA ROMERO PÉREZ*

Universidad de Huelva, España

*Dr. JULIO ERNESTO RUBIO BARRIOS*

Tecnológico de Monterrey, México.

*Dra. MARÍA JOSÉ RUBIO*

Pontificia Universidad Católica, Ibarra, Ecuador.

*Dr. ADELMO SABOGAL PADILLA*

Academir Charter School Miami, Estados Unidos

*Dra (c) LIDA KATHERINE SANDOVAL GUERRERO*

Universidad Tecnológica Equinoccial, Quito, Ecuador.

*DR. CARLOS SKLIAR*

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

*Dr. CARLOS SANHUEZA*

Universidad de Chile.

*Dr. FREDDY ORLANDO SANTAMARÍA VELASCO*

Pontificia Universidad Bolivariana, Colombia

*Dr. JACIR SANSÓN JUNIOR*

Universidad Espirito Santo, Brasil.

*Mstr. DALIA SANTACRUZ VERA*

Universidad Católica de Colombia.

*Dra. NANCY SANTANA*

Revista Ágora-Trujillo, Venezuela.

*Dr. RICARDO FLORENTINO SALAS ASTRAÍN*

Universidad Católica de Temuco, Chile.

*Dr. ÁNGEL ALONSO SALAS*

CCH Azcapotzalco, UNAM, México

*Dr. RAÚL FRANCISCO SEBASTIÁN SOLANES*

Universidad de Valencia, España.

*Dr. VICENTE SERRANO MARÍN*

Universidad Autónoma de Chile.

*Dra. NATALIA SGRECCIA*  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

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

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

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

*Dr. ORLANDO SOLANO PINZÓN*  
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

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

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

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

*Dr. JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ*  
Universidad de Santiago de Compostela, España.

*Dr. JESÚS TURISO SEBASTIÁN*  
Universidad Veracruzana, México.

*Mstr. MANUEL ANTONIO UNIGARRO GUTIÉRREZ*  
Universidad Cooperativa de Colombia.

*Dr. MARIANO ERNESTO URE*  
Universidad Católica Argentina.

*Dra. MÓNICA ELIZABETH VALENCIA*  
Universidad de Carabobo, Venezuela.

*Dr. IVÁN DANIEL VALENZUELA MACARENO*  
Universidad Libre, Colombia.

*Dr. CARLOS EDUARDO VALENZUELA*  
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

*Dr. JESÚS VALVERDE BERROCOSO*  
Universidad de Extremadura, España.

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

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

*Dra. CARMEN VARGUILLAS*  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

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

*Dra. VICTORIA VÁSQUEZ VERDERA*  
**Universidad de Valencia, España.**

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

*Dr. MARCELO VILLAMARÍN CARRASCAL*  
**Investigador independiente, Ecuador**

*Dra. CARMEN VÍLLORA SÁNCHEZ*  
**Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación  
Don Bosco, España.**

*Dr. JUAN PABLO VIOLA*  
**Universidad de Piura, Perú.**

*Dr. FRANK BOLÍVAR VITERI BAZANTE*  
**Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.**

*Mstr. EDUARD MAURICIO WONG JARAMILLO*  
**Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia, Colombia.**

*Dr. JAIME YÁNEZ CANAL*  
**Universidad Nacional de Colombia.**

*Dr. JOSÉ MARÍA ZAMORA CALVO*  
**Universidad Autónoma de Madrid, España.**

*Dr. HAIBO ZENG*  
**Communication University of China.**

## CONSEJO TÉCNICO / THE BOARD OF MANAGEMENT

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

**Corrección y estilo:** Paulina Torres Proaño

**Diagramación:** Martha Vinueza Manosalvas

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

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

**Gestión técnica y divulgación:** Jefferson Alexander Moreno Guaicha

## CONSEJO DE PUBLICACIONES / PUBLISHING BOARD

Javier Herrán Gómez, sdb  
PRESIDENTE

Juan Pablo Salgado

Juan Bottasso Boetti, sdb

José Juncosa Blasco

René Unda Lara

Jaime Padilla Verdugo

Floralba Aguilar Gordón

Sheila Serrano Vicenti

Fabrizio Freire Morán

John Calle Sigüencia

Betty Rodas Soto

Andrea De Santis

Mónica Ruiz Vásquez

Luis Álvarez Rodas  
EDITOR GENERAL

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR**

Javier Herrán Gómez, sdb

**Rector**

© Universidad Politécnica Salesiana

Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador.

Teléfono: (+593 7) 2 050 000

Fax: (+593 7) 4 088 958

E-mail: srector@ups.edu.ec

**CANJE**

Se acepta canje con otras publicaciones periódicas.

Dirigirse a:

Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura

Universidad Politécnica Salesiana

Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador.

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

Fax: (+593 7) 4 088 958

Correo electrónico: rpublicas@ups.edu.ec

[www.ups.edu.ec](http://www.ups.edu.ec)

Cuenca - Ecuador

*Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, publicación semestral,  
N.º 25, julio-diciembre de 2018.

Editores Jefes:

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

Diseño: Editorial Universitaria Abya-Yala.

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

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

Correo electrónico: [editorial@abyayala.org](mailto:editorial@abyayala.org)

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

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

Correo electrónico: [centrograficosalesiano@Ins.com.ec](mailto:centrograficosalesiano@Ins.com.ec)

---

# CÓDIGO 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.

26



## 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).

28



«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.

30



## 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 de-

posit 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

LA RELACIÓN SUJETO-OBJETO  
DEL CONOCIMIENTO  
THE SUBJECT-OBJECT RELATIONSHIP  
OF KNOWLEDGE



# SUMARIO

*Editorial* ..... 41-56

## ARTÍCULOS/ARTICLES

### ARTÍCULOS RELACIONADOS CON EL TEMA CENTRAL

#### Articles related to the central theme

EL SUJETO TRASHUMANTE DE LA FILOSOFÍA MODERNA

Y LAS TRANSFORMACIONES DE LO REAL

The transhumant subject of modern philosophy  
and the transformations of the real

*Javier Corona Fernández* ..... 59-87

LA REDEFINICIÓN DEL SUJETO COGNOSCENTE: EL ACTO DE INTELECCIÓN  
EN CUANTO CONOCIMIENTO

The redefinition of the cognitive subject:  
the act of intellection as knowledge

*Edwin Fabricio Obando Olaya, Norma Gabriela Villagrán Venegas  
y Edson Leonardo Obando Olaya* ..... 89-109

LA RELACIÓN SUJETO-OBJETO EN LA CONCEPCIÓN KANTIANA DE LA CIENCIA

The subject-object relationship in the Kantian conception of science

*Alfonso Chaves-Montero y Walter Federico Gadea Aiello* ..... 111-130

EL HECHO FENOMENOLÓGICO DEL SUJETO Y EL OBJETO EN EL APRENDIZAJE

The phenomenological fact of the subject and the object in learning

*Luis Xavier Solís Sotomayor* ..... 131-156

EL FENÓMENO DEL CONOCIMIENTO COMO PROBLEMA

EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

The phenomenon of knowledge as a problem in educational research

*Paulina de los Ángeles Morales Hidalgo, José Ángel Bermúdez García  
y Jean Carlos García Zacarías* ..... 157-182

## CONTRIBUCIONES ESPECIALES / SPECIAL CONTRIBUTIONS

LA SUJECIÓN EN EL PANORAMA EDUCATIVO DESPUÉS DEL “FIN DE LA HISTORIA”

The subjection in the educational panorama after of “end of history”

*Luis Rodolfo López Morocho* ..... 185-208

39



SUBJETIVIDAD Y AUTORITARISMO EN LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN  
DE THEODOR W. ADORNO  
Subjectivity and authoritarianism in Theodor W. Adorno's  
philosophy of education  
*Gustavo Matías Robles* . . . . . 209-231

PENSANDO EL ENIGMA DE LA SUBJETIVIDAD A TRAVÉS DE LA DIVERSIDAD  
Thinking the enigma of subjectivity through diversity  
*Jonathan Cepeda Sánchez* . . . . . 233-258

LA EPISTEME NEOLIBERAL Y LA REPOLITIZACIÓN ESTUDIANTIL  
EMANCIPATORIA EN BRASIL Y CHILE  
The neoliberal episteme and the emancipatory student  
repolitization in Brazil and Chile  
*Héctor Marcelo Rodríguez Mancilla, Marcela Eliana Betancourt Sáez*  
*y René Antonio Varas González* . . . . . 259-286

DIALÉCTICA DE LA PLURINACIONALIDAD COMO CRÍTICA  
DEL ESTADO-NACIÓN LIBERAL  
Dialectics of plurinationality as criticism of the state-nation liberal  
*Holger Rodrigo Díaz Salazar* . . . . . 287-320

NORMAS EDITORIALES / EDITORIAL GUIDELINES . . . . . 323-366

CONVOCATORIAS 2018 - 2025 / ANNOUNCEMENTS 2018 - 2025 . . . . . 368-379



# EDITORIAL

Tenemos el agrado de presentar el número 25 de Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. El eje central de este volumen es la reflexión acerca de uno de los problemas capitales del conocimiento, la relación sujeto-objeto del conocimiento, en tal sentido, se replantea algunas cuestiones pendientes ya aludidas de modo ligero en el número 13 de la misma colección, mismo que en su momento concentró su atención en la construcción del conocimiento desde el enfoque filosófico, psicológico y pedagógico y que ahora ha permitido realizar una mirada retrospectiva hacia algunos de esos cuestionamientos que han seguido constituyéndose en:

...un bloque referencial para la apertura de nuevas vías conceptuales para repensar el problema del conocimiento y para re-direccionar los procesos educativos con el fin de propender hacia una verdadera construcción del conocimiento que valore efectivamente a sus protagonistas y que contribuya con las herramientas subjetivas necesarias para lograr una auténtica transformación social (Aguilar-Gordón, 2012, p. 14).

41  


Dentro del extenso campo de la filosofía las cuestiones referentes a la teoría del conocimiento, así como los procesos y relaciones que ello implica, toman gran importancia en la Academia actual sacando a flote interrogantes filosóficas siempre vigentes como: ¿Cuál es la naturaleza, esencia y relación existente entre el sujeto que conoce y el objeto del conocimiento?.

En la relación sujeto-objeto, ¿cuál de estos elementos es más importante? ¿Qué factores intervienen en el proceso del conocer? ¿Cómo influye la relación sujeto objeto en los procesos de conocer, de aprender y de construir la ciencia? ¿Es el sujeto quien aprehende las propiedades de los objetos, o por el contrario, es el objeto el que se presenta al sujeto? ¿Es el sujeto el que se adecúa al objeto en el proceso del conocer o, al contrario, es el objeto el que se adecúa a las estructuras del sujeto? ¿Cómo aporta la comprensión del fenómeno del conocimiento a los procesos propios de la investigación educativa?. Preguntas como:

...¿cuál es la influencia de la visión del mundo en la construcción del conocimiento?; ¿cómo incide el contexto histórico, social, político y cultural en la construcción del conocimiento?.....¿cuáles son los límites de la realidad objetiva?; ¿cuáles son los límites de la realidad subjetiva y de las teorías que construimos?; ¿cuáles son los cambios que se suscitan en la configuración de las sociedades del conocimiento?; ¿cómo se

construye el conocimiento en el proceso educativo?... (Aguilar-Gordón, 2012, p. 13).

Pretenden encontrar su respuesta en esta publicación, además se propone reflexionar sobre el papel de la sujeción y de la subjetividad en los procesos cognoscitivos y educativos actuales en contextos diversos; analiza ¿cuál es el papel del sujeto en la filosofía, en la filosofía de la educación, en la construcción de la ciencia y en la transformación social?; ¿cuál es la función de la intelección, de la percepción y de la subjetividad en la construcción del conocimiento?

Así, sea que el abordaje de la temática se realice de modo subjetivo tomando como punto de partida al sujeto que conoce, o de modo objetivo cuyo punto de partida es lo que se conoce, es innegable que no puede existir conocimiento sin la relación dinámica entre sujeto cognoscente y objeto cognoscible.

Hablar de la relación sujeto-objeto del conocimiento conlleva reflexionar acerca de la esencia misma del conocimiento, conlleva un replanteamiento acerca de la función y la importancia de estos factores en el proceso del conocimiento, ya Johannes Hessen (1981), en Teoría del Conocimiento, establecía con acierto que sobre esta problemática surgen al menos tres respuestas macro fundamentales, unas de carácter pre-metafísico en donde se insertan:

Por una parte, el objetivismo, mismo que considera que:

...el objeto es el decisivo entre los dos miembros de la relación cognoscitiva. El objeto determina al sujeto. Este ha de regirse por aquel... los objetos son algo dado, algo que presenta una estructura... que es reconstruida por la conciencia cognoscente (Hessen, 1981, p. 36).

Desde el objetivismo, al sujeto le queda tomar las propiedades y características del objeto para simplemente reproducirlas. El objeto se presenta como algo dado a la conciencia del sujeto.

Y, por otra parte, el subjetivismo pretende fundar el conocimiento en el sujeto que lo produce, para esto, en términos de Hessen (1981) coloca el mundo de las ideas, el conjunto de los principios del conocimiento en un sujeto de quien depende todo.

Así mismo, desde la mirada de Hessen (1981) en torno al problema de la esencia misma del conocimiento, en cuanto a la relación sujeto-objeto del conocimiento, se desprenden otras respuestas de carácter metafísico donde se ubican el realismo<sup>1</sup>, el idealismo<sup>2</sup> y el fenomenalismo<sup>3</sup>; y unas últimas, de carácter teológico, en las que se ubican las tendencias

monista-panteísta y dualista-teísta, mismas que se remiten, a decir de Hessen (1981) al último principio de la realidad, lo absoluto<sup>4</sup>.

El conocimiento humano es un problema multidimensional que abarca a varias esferas del quehacer humano y de sus relaciones consigo mismo, con los otros, con el contexto en general. En tal sentido, el punto de partida para la reflexión de esta publicación de Sophia es analizar el papel del sujeto como agente activo en el proceso del conocimiento.

Sin pretensiones subjetivistas, es necesario entender que el sujeto es decisivo en todo proceso cognoscitivo, es él quien se cuestiona, se relaciona, se informa, procesa y construye el nuevo conocimiento; es él quien a través de sus actos de conciencia interactúa consigo mismo, con los demás y con el medio para comprender y captar su realidad. Así, el sujeto en su intento por captar e interpretar su mundo da paso a la relación dialéctica con el objeto, en donde la síntesis del proceso se traduce en el fenómeno del conocimiento. Con ello se ratifica la proposición kantiana de que las grandes preguntas de la filosofía y las diversas problemáticas deben ser formuladas desde el sujeto. Esto permite comprender que a nivel gnoseológico, el punto de partida y el punto de llegada es el hombre. De este modo se hace eco de la pregunta fundamental de la filosofía kantiana: ¿qué es el hombre?

Históricamente, la mirada siempre ha estado en el sujeto que conoce, varias han sido las corrientes filosóficas que respaldan la preocupación por el hombre, por el conocimiento y por los problemas que de él se derivan. Por citar unos ejemplos, cuando la corriente racionalista sostenía como único fundamento del conocimiento a la razón humana, estaba poniendo especial atención en el sujeto y estaba generando una clara relación de dependencia del objeto en relación al sujeto cognoscente. Así mismo, cuando desde los postulados formulados por corrientes de pensamiento como el materialismo dialéctico, se consideraba que los objetos tienen una existencia independiente de la conciencia del sujeto, se admitía que a pesar de que el objeto y el mundo exterior son determinantes para que el sujeto construya el conocimiento, éste, el sujeto es quien en última instancia debe transformar todos los procesos de sí mismo, del mundo y de la vida.

En las siguientes líneas se exponen las diferentes manifestaciones del pensamiento humano en torno a algunas de las problemáticas filognoseológicas antes anunciadas.

Abre el camino de reflexión del presente volumen, el artículo *El sujeto trashumante de la filosofía moderna y las transformaciones de lo real*, de Javier Corona Fernández. El autor explora el paradigma moderno de



la concepción de sujeto en el tiempo; se propone mostrar una visión panorámica del sujeto, sus problemas teórico-prácticos que evidencian su accionar en el contexto socio-histórico, político y moral. El documento se desarrolla en dos momentos: en el primero, aborda la irrupción del sujeto en la modernidad, plantea las “fases definitorias” a nivel conceptual y establece las que el autor considera las coyunturas determinantes que lo convirtieron en el centro de gravedad de la filosofía; en el segundo, reflexiona acerca del sujeto y las transformaciones de lo real, analiza el desenlace de la filosofía moderna en el contexto de las primeras décadas del siglo XX, diseña la tarea de la filosofía al transformarse el sentido de la realidad y el referente que hizo posible la vinculación existente entre sujeto y objeto como base fundamental del fenómeno del conocimiento.

Por su parte, el documento *La redefinición del sujeto cognoscente: el acto de intelección en cuanto conocimiento*, elaborado por Edwin Fabricio Obando Olaya; Norma Gabriela Villagrán Venegas y Edson Leonardo Obando Olaya, analiza la intencionalidad del ser humano como sujeto cognoscente y como factor preponderante en la reafirmación de su modo de ser y en el conocimiento del entorno con el que se relaciona, para justificar sus planteamientos se apoya entre otros en Lonergan, Husserl, Scheler, Locke. El artículo defiende que el ser humano no puede prescindir de su carácter inmanente de llegar al conocimiento de los objetos que inicialmente le resultan extraños a su modo de existir y que paulatinamente serán aprehendidos por el intelecto humano.

Así mismo, el manuscrito *La relación sujeto-objeto en la concepción kantiana de la ciencia*, estructurado por Alfonso Chaves-Montero y Walter Federico Gadea Aiello, presenta un análisis de la propuesta kantiana y de su idealismo trascendental como una filosofía crítica mediadora entre el dogmatismo propio del racionalismo y del escepticismo generado por el empirismo sensualista; en tal sentido, el trabajo realiza una breve reseña de las formas del juicio que conforman las distintas formas del conocimiento humano; reconoce la actualidad y valía del pensamiento kantiano a través de la historia; presenta la compleja relación kantiana existente entre razón y sus usos prácticos; utilizando herramientas de la hermenéutica y del análisis del discurso filosófico dialéctico, realiza un análisis comparativo entre idealismo y realismo; finalmente, los autores plantean la diferencia existente entre teoría y praxis en el ámbito de la ciencia y la ética; y ven la necesidad de comprender a la objetividad científica y a la subjetividad ética como formas diversas de conocimiento humano.

Avanzando en este proceso de reflexión, se presenta el artículo *El hecho fenomenológico del sujeto y el objeto en el aprendizaje*, elaborado por

Luis Xavier Solís Sotomayor; este documento tiene como objetivo analizar la evolución y apareamiento del pensamiento en el ser humano para determinar la estructura del conocimiento a través de los diversos procesos experimentados en el tiempo. El autor ve el fenómeno del conocimiento desde el punto de vista sistémico y reflexivo como una construcción de aprendizajes y como generación de significaciones. Toma como base la teoría piagetiana, la realidad pensante actual que permite la formación de nuevos conocimientos y decodificaciones del mundo científico-técnico y sobre todo considera los nuevos lenguajes y las nuevas formas de pensar en el mundo conforme al contexto socio cultural en el que surgen.

Para cerrar el bloque de artículos referidos a la temática central, se presenta el manuscrito, *El fenómeno del conocimiento como problema en la investigación educativa*, elaborado por Paulina Morales Hidalgo, José Ángel Bermúdez García y Jean Carlos García Zacarías, quienes consideran que el problema del conocimiento es uno de los temas fundamentales de la reflexión filosófica contemporánea que ha dejado al descubierto la grave crisis epistemológica de la investigación científica en tanto a sus vacíos ontológicos y antropológicos a la hora de comprender la realidad. Los autores plantean que las experiencias de los investigadores educativos revelan que las categorías de pensamiento cartesiano y positivista del discurso moderno mantienen minados los procesos de producción del conocimiento que se generan en y a través de la investigación educativa. En tal sentido, a decir de sus autores, el artículo pretende encontrar nuevas claves de reflexión que promuevan un tipo de discurso y una praxis científica de carácter vivencial y humana.

Luego de las reflexiones surgidas como consecuencia de la temática central planteada para la estructuración de Sophia 25, se presenta una serie de enfoques que pretenden comprender a los sujetos en realidades y contextos singulares; en tal sentido, se genera un conjunto de interesantes contribuciones acerca de la sujeción, la subjetividad, la episteme neoliberal y la dialéctica de la plurinacionalidad respectivamente. A continuación, se explica brevemente los lineamientos fundamentales que orientan a este nuevo grupo de documentos.

Así, el artículo *La sujeción en el panorama educativo después del “fin de la historia”*, estructurado por Luis López Morocho, se propone analizar el fin de la historia en Hegel, en Kojève y en Fukuyama y sus repercusiones en la época actual; además, presenta algunas críticas realizadas por Butler y Cadahia acerca los mecanismos de dominación. Reflexiona en torno al marco de la sujeción anterior, enfatizando en sus implicaciones dentro del campo educativo tomando como referencia los planteamien-

tos de Foucault y de Freire. La sujeción jugará un papel importante en la conformación de un sujeto educativo contemporáneo.

Sigue el artículo *Subjetividad y autoritarismo en la filosofía de la educación de Theodor W. Adorno*, planteado por Gustavo Matías Robles, mismo que se propone discutir la relevancia y la actualidad de las reflexiones filosóficas de Theodor W. Adorno sobre educación. En ese contexto muestra que el centro de lo que podría considerarse la filosofía de la educación adorniana es la preocupación por formas de subjetivación autoritarias y su potencial antidemocrático a la luz del pasado reciente alemán. A partir de allí, argumenta que este “giro al sujeto”, que Adorno propone como lema de una pedagogía crítica, debe ser comprendido en relación con los trabajos empíricos sobre el autoritarismo que el mismo autor llevó a cabo a partir de los años 50’s y con ciertos motivos propios de su filosofía, tales como la idea de crisis de la experiencia, su crítica a la idea de sujeto autónomo y su concepto anticonformista de crítica. El artículo se basa en una lectura crítica e interpretativa de los textos adornianos sobre educación, reflexiona sobre el papel de la educación en la formación de modos de subjetivación apropiados para una vida democrática y para combatir expresiones de autoritarismo social.

Por su parte, el manuscrito *Pensando el enigma de la subjetividad a través de la diversidad*, construido por Jonathan Cepeda Sánchez, desarrolla una exploración bibliográfica que tiene como objetivo, analizar cómo el enigma de la subjetividad puede pensarse y reflexionarse desde un marco de atención a la diversidad, en donde lo que se pretende salvaguardar es el reconocimiento por el otro como ser singular. El autor considera que al ser la diversidad un constructo multifacético, ésta debe dirigir su mirada al plano intersubjetivo de la naturaleza humana y su esencia merece ser abordada desde un andamiaje interdisciplinario, cuyo basamento sea representado por la filosofía, el psicoanálisis y las ciencias sociales. Con lo anterior, se abre un escenario que interpela por la historia y por la constitución subjetiva del corpus docente y del estudiantado en general, destacando la función social que tiene la escuela como productora de subjetividades. El manuscrito presenta algunas claves que permiten resignificar la experiencia docente/alumno en estos tiempos de globalización y consumismo.

Continuando con este proceso de reflexión, el artículo *La episteme neoliberal y la repolitización estudiantil emancipatoria en Brasil y Chile*, elaborado por Héctor Marcelo Rodríguez Mancilla, Marcela Eliana Bantancourt Sáez y René Antonio Varas González se propone realizar un análisis crítico vinculado a la relación entre los fundamentos ideológicos que

se generan a la base de una episteme de posicionamiento neoliberal, las profundas consecuencias que ha tenido la creciente privatización de la educación formal acontecida en las últimas décadas en Latinoamérica y las multitudinarias movilizaciones emancipatorias estudiantiles, ocurridas recientemente en países como Chile y Brasil. Los autores consideran que se visualiza la tendencia a la privatización vivenciada en el ámbito de la educación, la causal de la precarización de las condiciones relacionales y el aprendizaje desde la perspectiva de funcionamiento interno de la escuela. A decir de los autores, al mismo tiempo en que el estudiante vivencia situaciones de despolitización, las movilizaciones emancipatorias a un sistema heredado repolitizan la cuestión estudiantil, al reivindicar la idea de que la educación es y debe ser comprendida socialmente como un derecho humano fundamental y como un importante espacio de construcción de ciudadanía en vinculación con diferentes proyectos democráticos.

Finalmente, el manuscrito *Dialéctica de la plurinacionalidad como crítica del Estado-Nación liberal*, elaborado por Holger Rodrigo Díaz Salazar, estudia la dialéctica como camino de indagación de la plurinacionalidad y su contraparte el vetusto estado-nación monoétnico ecuatoriano. El autor indaga ¿cuál es el fundamento ontológico de la plurinacionalidad? y ¿por qué la plurinacionalidad como planteamiento socio-político niega la homogeneidad del estado-nación liberal y su correlato el colonialismo externo-interno?. En el documento se plantea que el fundamento ontológico de la plurinacionalidad se halla en la sociedad comunitaria (o ser social) y que en su praxis socio-política niega la fetichización del estado-nación liberal, determinado como instrumento del colonialismo externo-interno de la sociedad. El artículo concluye que la dialéctica comprende la categoría de totalidad y es útil para el análisis y explicación de la sociedad en su conjunto, de las partes al todo y del todo a las partes, en mutua interrelación universal; y, la sociedad comunitaria es una objetivación ontológica de la plurinacionalidad y se manifiesta en la diversidad étnica-cultural del Ecuador, con temporalidades históricas distintas, y en contraposición a la formación económico-social colonial y republicana; y, la fetichización del estado-nación liberal como instrumento del colonialismo externo e interno de la sociedad ecuatoriana aún está vigente y continúa cumpliendo esa misma función a través del procesamiento de la colonialidad del poder, la invisibilización ontológica del otro (alter) y la diferenciación colonial racista.

Hasta aquí las propuestas realizadas en torno a *La relación sujeto-objeto del conocimiento*.

Se espera una vez más que las ideas aquí expuestas se conviertan en semilleros para la generación de nuevos cuestionamientos y nuevas propuestas que dinamicen el quehacer de la filosofía de la educación en particular y el quehacer del pensamiento humano en general.

*Floralba del Rocío Aguilar Gordón*

## Notas

- 1 Entendido como aquella posición epistemológica según la cual hay cosas reales independientes de la conciencia. Esta posición admite diversas modalidades: ingenuo, natural y crítico (Hessen, 1981, pp. 38-39)
- 2 Existe diversos sentidos, aquí nos referimos al idealismo en sentido epistemológico, mismo que sostiene que no hay cosas reales independientes de la conciencia. Hessen (1981) diferencia dos formas de idealismo: el idealismo objetivo o psicológico (toda realidad está encerrada en la conciencia del sujeto; las cosas no son nada más que contenidos de la conciencia, su existencia se reduce a la percepción que realizamos nosotros, en tal sentido en el momento que dejamos de percibir las dejan de existir; pues no tienen un ser independiente de nuestra conciencia) y el idealismo objetivo o lógico (el contenido de esta conciencia es la suma de pensamientos, juicios, todo es lógicamente ideal, es un entramado de juicios (Hessen, 1981).
- 3 “Es la teoría según la cual no conocemos las cosas como son en sí, sino como nos aparecen. Para el fenomenalismo hay cosas reales, pero no podemos conocer su esencia. Sólo podemos saber “que” las cosas son, pero no “lo que” son” (Hessen, 1981, p. 44).
- 4 Estas respuestas surgen de acuerdo a cómo “se conciba lo absoluto, sea como inmanente o como trascendente al mundo, se llega a una solución monista y panteísta o a una solución dualista y teísta” (Hessen, 1981, p. 47).

48



## Bibliografía

- AGUILAR-GORDÓN, Floralba  
2012 Editorial. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 13, 13-20.
- HESSEN, Johannes  
1981 *Teoría del Conocimiento*. México: Editores Mexicanos Unidos.

# EDITORIAL

The editorial board is pleased to present number 25 of *Sophia: Philosophy Collection of Education*. The central axis of this volume is the reflection on one of the main problems of knowledge: the relation subject-object of knowledge. In this sense, some pending questions already mentioned are stated in the number 13 of the same collection, which focused its attention on the construction of knowledge from the philosophical, psychological and pedagogical approach and that has now allowed to take a retrospective look at some of those questions that have emerged:

... a reference part for the opening of new conceptual ways to rethink the problem of knowledge and to redirect the educational processes in order to promote a true construction of knowledge that effectively values its protagonists and contributes with the subjective tools that are necessary to achieve an authentic social transformation (Aguilar-Gordón, 2012, p. 14).



Within the extensive field of philosophy the questions related to the theory of knowledge as well as the processes and relations that it implies are very important in the current academy by arising philosophical questions that are always in force as: what is the existing nature, essence and relationship between the subject that knows and the object of knowledge?.

In the subject-object relationship, which of these elements is more important? What factors are involved in the knowledge process? How does the subject-matter relationship affect the processes of knowing, learning and building science? Is it the subject who learns the properties of the objects or is the object that is presented to the subject? Is it the subject that fits to the object in the knowledge process or is the object that fits to the structures of the subject? How does the understanding of the knowledge phenomenon contribute to the processes of educational research? Questions like:

... what is the influence of the world view on the construction of knowledge? How does the historical, social, political and cultural context affect the construction of knowledge?..... What are the limits of objective reality? What are the limits of the subjective reality and about the theories built by humans? What are the changes that arise in the

configuration of knowledge societies? How is knowledge built in the educational process?... (Aguilar-Gordón, 2012, p. 13).

These questions seek to find their answer in this publication, and also propose to think on the role of subjection and subjectivity in the current cognitive and educational processes in different contexts; it analyzes what is the role of the subject in philosophy, in the philosophy of education, in the construction of science and social transformation? What is the function of intellection, perception and subjectivity in the construction of knowledge?

Thus, the approach of the subject is carried out in a subjective way taking as a starting point the person who knows, or objectively whose starting point is what is known; it is undeniable that there can be no knowledge without the dynamic relationship between cognoscente subject and cognoscible object.

To talk about the subject-object relationship of knowledge implies thinking on the very essence of knowledge, and involves a rethinking of the function and importance of these factors in the knowledge process. Johannes Hessen in *Theory of Knowledge* (1981), established with success that at least three main macro responses arise on this problem, some of pre-metaphysical type in which they are inserted

On one side, the objectivity which considers:

...the object is decisive between the two members of the cognitive relationship. The object determines the subject. This has to be governed by that... objects are something given, something that presents a structure... which is rebuilt by the cognoscente consciousness (Hessen, 1981, p. 36).

From objectivism, the subject takes the properties and characteristics of the object to simply reproduce them. The object is presented as something given to the consciousness of the subject.

On the other hand, subjectivism aims to found knowledge in the subject that produces it; in terms of Hessen (1981) it places the world of ideas, the principles of knowledge in a subject in which everything depends on himself/herself.

Likewise, from the gaze of Hessen (1981) about the problem of the knowledge essence in terms of the subject-object relationship of knowledge, other metaphysical responses have arisen in which are located realism<sup>1</sup>, Idealism<sup>2</sup> and phenomenism<sup>3</sup>; and others that are theological, in which are located the mono-monotheistic and dualistic-theistic tendencies, which according to Hessen (1981) refer to the last principle of reality, the absolute<sup>4</sup>.

Human knowledge is a multidimensional problem that encompasses various spheres of human endeavor and its relations with oneself, with others and with the context in general. In this sense, the starting point for the reflection of this publication is to analyze the role of the subject as an active agent in the knowledge process.

Without subjective pretensions, it is necessary to understand that the subject is decisive in every cognitive process, it is the subject who questions, relates, informs, processes and builds the new knowledge; the subject, through his/her conscience acts, interacts with himself/herself, with others and with the environment to understand the reality. Thus, the subject in his/her attempt to capture and interpret the world creates the dialectical relationship with the object, where the synthesis of the process is taken to the phenomenon of knowledge. This confirms the Kantian proposition that the most important questions of philosophy and the different problems must be formulated from the subject. This allows understanding that at the gnostic level, the starting point and the arrival point is the man. In this way the main Kantian questions emerges: what is the man?

Historically, the gaze has always been on the cognoscente subject; there are several philosophical theories that support the concern for the man, for the knowledge and for the problems that arise from man. To mention some examples, when the rationalist approach held the human reason as the sole basis of knowledge, it was paying special attention to the subject and was generating a clear dependence relationship of the object in relation to the cognoscente subject. Likewise, the postulates formulated by approaches of thought like the dialectic materialism, considered that objects have an independent existence of the subject conscience, admitting that even though the object and the outside world are determinants for the subject to build knowledge, it is the subject who must transform all his/her processes, the world and life.

The following lines expose the different manifestations of human thought on some of the filo-gnostic problematic already mentioned.

The article *The transhumant subject of modern philosophy and the transformations of the real* by Javier Corona Fernandez, explores the modern paradigm of subject conception in the time; the aim is to show a panoramic view of the subject, his/her theoretical and practical problems that demonstrate his/her action in the socio-historical, political and moral context. The document is developed in two moments: the first deals with the emergence of the subject in modernity, it raises the “defining phases” at conceptual level and establishes those that the author considers

the decisive junctures that made him/her the main center of philosophy; the second analyzes the subject and the transformations of the real, also the outcome of modern philosophy in the first decades of the twentieth century; it designs the task of philosophy by transforming the sense of reality and the reference that made possible the linkage between the subject and the object as the fundamental basis of knowledge.

For its part, the article *The redefinition of the cognitive subject: the act of intellection as knowledge* by Edwin Fabricio Obando Olaya; Norma Gabriela Villagrán Venegas and Edson Leonardo Obando Olaya, analyzes the intentionality of the human being as a cognoscente subject and as a main factor in the reaffirmation of his/her way of being, and in the knowledge of the environment that it relates. To justify their approach they cited Lonergan, Husserl, Scheler and Locke. The article argues that the human being cannot separate from his/her immanent character to come to the knowledge of objects that are initially strange to his/her way of existence and that will gradually be learned by the human intellect.

Likewise, the article *subject-object relationship in the Kantian conception of science*, by Alfonso Chaves-Montero and Walter Federico Gadea Aiello, presents an analysis of the Kantian proposal and its transcendental idealism as a critical mediator philosophy between the dogmatism of rationalism and the skepticism generated by sensual empiricism. In this sense, the work makes a brief summary of the judgments that make up the different forms of human knowledge; recognizes the current and worth of Kantian thought throughout history; presents the complex Kantian relationship between reason and its practical uses; performs a cross-examination of idealism and realism by using hermeneutics tools and analysis of dialectical philosophical discourse. Finally, the authors raise the difference between theory and praxis in the field of science and ethics, and see the need to understand scientific objectivity and ethical subjectivity as diverse forms of human knowledge.

Advancing in this reflection process, the article *The phenomenological fact of the subject and the object in learning* by Luis Xavier Solís Sotomayor aims to analyze the evolution and emergence of human thought in order to determine the structure of knowledge through the various processes experienced over the time. The author sees the knowledge phenomenon from a systemic and reflective point of view, as a construction of learning and as a generation of meanings. Its foundation is the Piaget theory, the current thinking reality which allows forming new knowledge and decoding the scientific-technical world, considering the new langua-

ges and the new ways of thinking in the world according to the cultural context in which they arise.

To end up with the articles that refer to the main topic is presented the manuscript *The phenomenon of knowledge as a problem in educational research* by Paulina Morales Hidalgo, José Ángel Bermúdez García and Jean Carlos García Zechariah, in which the authors believe that the problem of knowledge is one of the main themes of contemporary philosophical reflection that has exposed the serious epistemological crisis of scientific research in both its ontological and anthropological voids when it comes to understanding reality. The authors argue that the experiences of the educational researchers reveal that the Cartesian and positivistic thinking of modern discourse have undermined the production processes of knowledge that generate in and through the educational research. In this sense, the article tries to find new reflection keys that promote a type of discourse and a scientific praxis of experiential and human type.

After the reflections that emerged from the main topic posed for the structuring of Sophia 25, a series of approaches are presented that aim to understand the subjects in realities and particular contexts; in this sense, a set of interesting contributions are generated about the subject, the subjectivity, the neoliberal episteme and the dialectic of plurinationality. The following is a brief explanation of the main guidelines that guide this new group of documents.

The article *The subjection in the educational panorama after the “end of history”* by Luis López-Rocho, analyzes the end of the history in Hegel, Kojève and in Fukuyama and its repercussions in the present time. In addition, it presents some criticisms made by Butler and Cadahia about the domination mechanisms. It reflects on the framework of the previous subject, emphasizing its implications within the educational field and taking as reference the approaches of Foucault and Freire. Subjectivity will play an important role in the shaping of a contemporary educational subject.

The article *Subjectivity and authoritarianism in Theodor W. Adorno’s philosophy of education* by Gustavo Matías Robles, discusses the relevance and the topicality of the philosophical reflections of Theodor W. Adorno on education. It shows that the focus of what could be considered the philosophy of Adorno’s education is the concern for authoritarian forms of subjectivity and its undemocratic potential of the recent German past. The author argues that this “twist to the subject”, that Adorno proposes as a slogan of a critical pedagogy, must be understood in relation to the empirical works on the authoritarianism that the same

author carried out in the 50s and with certain proper motivations of his philosophy, such as the idea of experience crisis, his criticism to the idea of the autonomous subject and his unconformity concept of critique. The article is based on a critical and interpretative reading of Adorno's texts on education, and reflects on the role of education in the formation of an appropriate subjectivity for a democratic life and to combat expressions of social authoritarianism.

For its part, the manuscript *Thinking the enigma of subjectivity through diversity* by Jonathan Cepeda Sánchez, develops a bibliographical exploration that aims to analyze how the enigma of subjectivity can be thought from a framework of attention to diversity, in which recognition of the other as a particular being is meant to be preserved. The author considers that diversity is a multifaceted construct, that must direct its gaze to the subjective aspect of human nature, and its essence deserves to be analyzed from different approaches, represented in the philosophy, psychoanalysis and social sciences foundations. With the foregoing, is opened a scenario that calls the history and the subjective constitution of teachers and students in general, emphasizing the social role that the school has as a producer of subjectivities. The manuscript presents some keys that allow restating the teaching/student experience in these times of globalization and consumerism.

Continuing this reflection process, the article *The neoliberal episteme and the emancipatory student repolitization in Brazil and Chile* by Héctor Marcelo Rodríguez Mancilla, Marcela Eliana Betancourt Sáez and René Antonio Varas González proposes a critical analysis linked to the relationship between the ideological foundations that are generated at the base of a neoliberal positioning episteme, the profound consequences of the increasing privatization in recent decades of formal education in Latin America and the mass student emancipatory mobilizations in countries such as Chile and Brazil. The authors consider that the trend towards privatization experienced in the education field is visualized, as well as the precariousness cause of the relational conditions and the learning from the perspective of the internal functioning of the school. At the same time that the student experiences situations of depoliticization, the emancipatory mobilizations to an inherited system repoliticize the student question by claiming the idea that education is and should be understood socially as a fundamental human right and as an important space for building citizenship in connection with different democratic projects.

Finally, the dialectical manuscript *Dialectics of plurinationality as criticism of the state-nation liberal* by Holger Rodrigo Díaz Salazar, studies

the dialectic as a way of investigating the plurinationality and the ancient Ecuadorian monoethnic state-nation. The author investigates what is the ontological basis of plurinationality, and why plurinationality as a socio-political approach denies the homogeneity of the liberal nation state and the external-internal colonialism. The document argues that the ontological basis of plurinationality is in the community society (or social being) and that its socio-political praxis denies the fetishization of the liberal nation state, determined as an external-internal colonialism instrument of the society. The article concludes that the dialectic comprises the category of totality and is useful for the analysis and explanation of the society as a whole, of the parties to all and everything to the parties, in mutual universal interrelation; and community society is an ontological objectivization of plurinationality and manifests itself in the ethnic-cultural diversity of Ecuador, with different historical times, and opposes to colonial and republican economic-social formation; and the fetishization of the liberal nation state as an instrument of the external and internal colonialism of Ecuadorian society is still in force and continues to fulfill the same function through the processing of the power coloniality, the ontological invisibilization of the other (alter) and the racist colonial differentiation.

To conclude, it is expected that the ideas presented in this volume will create new questionings and new proposals that energize the philosophy work of education and the work of human thought in general.

*Floralba del Rocío Aguilar Gordón*

## Notas

- 1 Understood as the epistemological position according to which there are real things independent from consciousness. This position admits different positions: naive, natural and critical (Hessen, 1981, pp. 38-39).
- 2 There are different meanings; the one referred here is the idealism in the epistemological sense, which argues that there are no real things independent from consciousness. Hessen (1981) mentions two forms of idealism: the objective or psychological idealism (all reality is enclosed in the conscience of the subject; things are nothing more than content of consciousness, their existence is reduced to the perception made by humans, in this sense when they are not perceived they cease to exist, since they do not have an independent being of the conscience); and the objective or logical idealism (the content of this consciousness is the sum of thoughts, judgments, everything is logically ideal, it is a lattice of judgments (Hessen, 1981).

- 3 It is the theory that refers that we do not know things as they are, but as they seem to us. According to phenomenalism, there are real things, but we cannot know its essence, we can only know “that things are”, but we cannot know “what they are” (Hessen, 1981, p. 44).
- 4 These answers arise according to how “the absolute is conceived, either as immanent or as transcendent to the world, coming to a monist and pan-theistic solution or to a dualistic and theistic solution” (Hessen, 1981, p. 47).

## References

AGUILAR-GORDÓN, Floralba

2012 Editorial. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 13, 13-20.

HESSEN, Johannes

1981 *Teoría del Conocimiento*. México: Editores Mexicanos Unidos.







# EL SUJETO TRASHUMANTE DE LA FILOSOFÍA MODERNA Y LAS TRANSFORMACIONES DE LO REAL

## The transhumant subject of modern philosophy and the transformations of the real

JAVIER CORONA FERNÁNDEZ\*

Universidad de Guanajuato/Guanajuato, México

[javiercoronafernandez@gmail.com](mailto:javiercoronafernandez@gmail.com)

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

### Resumen

Este artículo explora el paradigma moderno de sujeto que atraviesa, como el viajero que aborda la cápsula del tiempo, épocas y contextos distintos. En su larga trayectoria, ha sido tema de reflexiones de todo tipo, que de igual modo lo lanzan a una consideración abierta al futuro, que declaran su muerte en el momento presente o lo regresan al pasado a rememorar sus etapas formativas. El objetivo es mostrar una visión panorámica de la categoría filosófica de sujeto que marcó los modos de pensar la realidad en ámbitos tan diversos como el conocimiento, la vida moral, el devenir histórico, las revoluciones sociales, las estructuras políticas y la creación artística, entre otros problemas teóricos y prácticos. La exposición se desarrolla en dos momentos: el primer apartado, “La irrupción del sujeto en la modernidad”, plantea algunas de las fases definitorias a nivel conceptual y las coyunturas determinantes que lo convirtieron en el centro de gravedad de la filosofía; la segunda parte lleva por título “El sujeto y las transformaciones de lo real”, que esboza el desenlace de la filosofía moderna en el contexto de las primeras décadas del siglo XX, en donde se diseña la tarea que a la filosofía corresponde al transformarse el sentido de realidad y el canon que hizo de la vinculación entre sujeto y objeto el eje central del pensamiento.

### Palabras clave

Filosofía moderna, humanismo, idealismo, transformación, sujeto, conocimiento.

**Forma sugerida de citar:** Corona Fernández, Javier (2018). El sujeto trashumante de la filosofía moderna y las transformaciones de lo real. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), pp. 59-87.

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

### Abstract

This article explores the modern paradigm of the subject that, such as a traveller goes abroad on a time capsule, crosses over different eras and contexts. Over the time, it has been the theme of reflections of all kinds, which also projects it to an open consideration of the future, by declaring its death at the present time or by tossing it back to the past to recall its formative stages. Thus, the objective of the article is to provide an overview of the philosophical category of the subject that marked the ways on thinking about the reality in areas as diverse as knowledge, moral life, historical development, social revolutions, political structures and artistic creation, among other theoretical and practical problems. The article considers two different moments. The first section, called "The irruption of the subject in Modernity", focusses on some of the defining phases at conceptual level and the determining junctures that made it the centre of gravity for the philosophy. The second one is entitled "The subject and the transformations of the real." It outlines the outcome of modern philosophy in the context of the first decades of the twentieth century, when the task that corresponds to the philosophy is set as the sense of reality changes, as well as the canon that made the relation between subject and object to be the axis of thought.

### Keywords

Modern philosophy, humanism, idealism, transformation, subject, knowledge.

60



## Introducción

Las reflexiones sobre el proceso gnoseológico y los diversos nexos entre el sujeto y el objeto tienen ya un recorrido de muchos siglos, y, en esta trayectoria, por momentos pareciera que se han afinado los conceptos e integrado las teorías; en otros instantes comprobamos, por el contrario, que se han radicalizado las posturas y difuminado las convicciones hasta llegar, en la ciencia contemporánea, al evanescente principio de incertidumbre como acercamiento o elucidación posible de la realidad. A su vez, en el enlace del sujeto con el objeto al interior del espacio ético-normativo, creemos con firmeza que en este ámbito se construye la identidad del primero, aunque luego asumimos que, después de un extendido sendero a través de las épocas, y al paso de mucho tiempo de actuar con cautela y miedo, hemos llegado a la definición de la accidentalidad y contingencia de la existencia individual; finalmente, en la articulación estética entre el sujeto y el objeto, al cabo de recorrer las edades en la historia y conocer lo que los pensadores nos han expuesto sobre la belleza como armonía de los símbolos, escuchamos ahora la idea de que la forma artística es, a la vez, el signo del caos. Al agrietarse la incólume rigidez en torno a la forma y la belleza, se compromete también el planteamiento sobre el sentido de la transformación social, la creación artística y cultural. Castoriadis (2008) lo dice con esa agudeza que le caracteriza: "La forma artística es a la vez forma del caos y forma que desemboca, directamente, en el caos. Es

paso y abertura hacia el abismo. Este dar forma al caos es lo que constituye la *kátharsis* del arte” (p. 84).

Así, en el desenlace de estas tres trayectorias que ha seguido la razón filosófica, el pensamiento contemporáneo arriba a una especie de inaprehensible complejidad en la tematización de sujeto-objeto y en los sentidos por medio de los cuales se discurre acerca de ellos. En el dilatado devenir de la humanidad, los recursos para conocer y producir espacios de certidumbre nos han llevado a elaborar distintas concepciones del mundo (objeto) en el afán por mantener y orientar los diversos matices de nuestra existencia (sujeto). Con mayor o menor dificultad y con diferentes alcances, los argumentos filosóficos alrededor de la esfera del conocimiento, de la profundidad de la vida interior del hombre y de sus asombrosas capacidades creativas, se encuentran hoy en medio de una multiplicidad de juegos de lenguaje que hacen rodar por el suelo todas las creencias con las que llegó a su término la época moderna.

En efecto, el individuo moderno empezó la elaboración del relato acerca de sí mismo apropiándose del saber prudencial que, según la ética aristotélica, explica el sentido de la vida hacia un fin, que es la felicidad. No obstante, el aparente remanso y la cautela propios del mundo antiguo cambian en la modernidad por un discernimiento abierto hacia los retos que depara el futuro, variante que constituye quizá la más radical transformación emprendida hasta entonces en el horizonte de la ética. Pero, además, la percepción del ser humano respecto a su propia naturaleza sufre también una mutación; ya no es la unidad sustancial de materia y forma que existe en un mundo regido por la necesidad, cosmos en el que cada sustancia sensible o inteligible ocupa un sitio determinado; por el contrario, a partir del Renacimiento, la condición ontológica del individuo se precisa en función de la conciencia de su accidentalidad en un mundo compuesto de materia en movimiento. En la Grecia clásica, si bien no existe el concepto de sujeto como tal, sí hay la construcción de una identidad que se genera en el espacio ético-normativo. Empero, más allá de este señalamiento, podemos afirmar que el momento germinal del sujeto se ubica en la época moderna, y coincide con el esplendor de la filosofía como forma cultural y con el inicio, en la economía, de un floreciente periodo que cifra sus expectativas en la consecución de la abundancia, la organización de la sociedad según el principio de libertad y el anhelo personal de la felicidad.

La modernidad se convertirá en un patrón hegemónico, en el modelo europeo a seguir, con su visión optimista que contrasta con el desgarrado mundo de nuestros días, en el que la cifra de personas que mueren

de hambre —que se cuentan en millones— sigue en aumento. Los estragos de un sistema de organización y de productividad que ha privilegiado el conocimiento científico sobre la formación de la personalidad, que ha promovido la sustitución del finalismo, el reemplazo de un dios creador y todopoderoso por sistemas y procesos impersonales, se nos presenta como el precio a pagar a cambio de una explicación racional que destierre el miedo y la incertidumbre. Bajo esta mutación continua que rompe viejos esquemas, el imperio de la facticidad da cuenta de la positividad y del rendimiento que se exige a la investigación. Es un hecho que, en nuestra cultura contemporánea —caracterizada por la búsqueda de la eficiencia y la rentabilidad—, la filosofía ha perdido su papel hegemónico debido a que se le reprocha su *carácter improductivo* en la era de la innovación y la competitividad, por consiguiente, se ha hecho marginal, incluso en la pretensión de claridad ha sido desplazada por la ciencia. Entretanto, al interior de la esfera de la voluntad que jalona nuestra existencia vivimos un individualismo narcisista, pero también tenemos nostalgia del sujeto como actor autoconsciente y creativo que enfrenta la construcción de la historia personal y sobrelleva en paralelo varias vidas y entornos.

Por su parte, el mercado lo permite todo pero no arregla nada; las metrópolis del siglo XXI —su mejor creación— se explican, paradójicamente, por el vacío social, el poder sin centro, la economía fluida. Entre las contradicciones de la abundancia, los economistas lamentan que vivamos hoy en una sociedad de intercambio y de servicios más que de producción. En el plano político, la coexistencia se define por la casi nula participación, a pesar de que el discurso sociológico insista en hablar de actores sociales. Ahora bien, si pensamos en la elucidación conceptual, en la contraposición de emplazamientos teóricos que tiene lugar en el seno de las relaciones entre la filosofía moderna y la reflexión contemporánea, la perspectiva teórica propia del pensamiento complejo ha dado luz para empezar a comprender las nuevas relaciones sujeto-objeto, superando el reduccionismo del principio de simplicidad en la primera y proyectando la implicación, la diversidad y la constelación en la segunda. Por estas razones, el texto que aquí proponemos pretende mostrar que la filosofía no puede hacer *tabula rasa* del pasado, al contrario, trayendo a discusión esas capas de complejidad creciente que atraviesan su historia, debe poner a la vista la centralidad de sus momentos formativos y las relaciones del sujeto con su mundo en un entramado que sólo puede ser comprendido a partir de una dimensión intersubjetiva que se mantiene hasta nuestros días, de ahí que el concepto de sujeto haya tenido que ser analizado y vuelto a examinar, a pesar de su aparente caducidad.

Así, el presente artículo recupera determinadas líneas reflexivas en el abordaje de las relaciones del sujeto con una exterioridad que se presenta matizada por los conceptos de la razón cognoscitiva, por las expectativas de una voluntad autónoma o por la plasticidad del lenguaje simbólico. Constituye un recorrido histórico a través de las discusiones que animaron la reflexión filosófica durante la modernidad clásica, desde Descartes y su concepción de sujeto como sustancia, hasta las nociones postkantianas de la modernidad tardía en donde sujeto y objeto se totalizan en el concepto de subjetividad. Para tal fin, el ensayo lo hemos estructurado en dos momentos con la intención de abordar de forma panorámica el desarrollo de la categoría filosófica de sujeto y su andar en un mundo que hace suyo de múltiples modos. El primer apartado, “La irrupción del sujeto en la modernidad” expone algunas de sus fases formativas y coyunturas determinantes, en las que emprende su propia definición a la vista del reduccionismo de las leyes con que se objetiva la naturaleza, aquí abordamos algunos conceptos, ideas y autores que sentaron los fundamentos del mundo moderno; el segundo, que lleva por título “El sujeto y las transformaciones de lo real”, plantea la problemática constituida alrededor de dichos términos en el contexto de las primeras décadas del siglo XX, todo ello a partir de constelaciones teóricas que han resultado paradigmáticas en este tópico, en las que se esboza el desenlace de la filosofía moderna y se diseña la tarea que a la filosofía corresponde al transformarse el sentido de realidad y el canon que hizo de la vinculación entre sujeto y objeto, el eje central del pensamiento. Finalmente, en las conclusiones con que cierra la exposición planteamos algunos elementos que definen el pensamiento contemporáneo por lo que toca a la crítica de la razón científica, la fractura de la teoría del conocimiento y la deriva de la sociedad al convertir la razón tecnológica en razón política.

## La irrupción del sujeto en la modernidad

*Demasiado lejos me había adentrado, volando, en el futuro:  
un escalofrío de espanto se apoderó de mí.  
Cuando miré a mi alrededor, mi único  
contemporáneo era el tiempo.  
Entonces hui hacia atrás, hacia el hogar, y hoy me  
encuentro de nuevo entre vosotros, hombres del presente,  
y en el país de la civilización (Nietzsche, 1983, p. 160).*

La categoría filosófica de sujeto se conforma, esencialmente, en la época moderna. Sin embargo, pese a su largo recorrido a través de los siglos, hoy en día no deja de suscitar reflexiones desde enfoques muy variados, lo que le hace figurar entre los problemas filosóficos de mayor alcance desde su inicial formulación. Por más que se le quiera anular por considerarse un tema inactual o un concepto perteneciente a una etapa fenecida, es claro que el pensamiento contemporáneo no puede obviar su presencia y tratamiento, ya sea que se emprendan estudios que graviten en torno a los aspectos históricos que delinear la configuración del sujeto como elemento insustituible en la formación del presente; que se debata y critique la figura clásica del sujeto metafísico como sustrato y fundamento de todo lo cognoscible; que se discuta acerca del sujeto perceptivo que enfrenta un amplio abanico de estímulos, desde las más crasas rudezas hasta las sutiles y alambicadas expresiones del arte de vanguardia, o las iniciativas germinadas en un ser moral y político en momentos de desintegración social y de crisis generalizada como la que marca los inicios del siglo XXI. En todas las constelaciones suscriptas es innegable la relevancia que tiene un paradigma de la modernidad como éste, que ha dado pie a múltiples cuestionamientos sobre nuestra propia conciencia y su relación con la realidad.

Si bien no es difícil aceptar este evidente protagonismo del concepto de sujeto, a la vez no es sencillo bosquejar en unas cuantas líneas las razones por las cuales se ha dado dicha presencia y su tratamiento en nuestro tiempo, ya que son muchas las vertientes discursivas que parten de esta plataforma. Como punto de inicio de este análisis, estaría el convencimiento de que la modernidad se identifica con el espíritu de la libre investigación que choca con las regulaciones del aparato de poder, lucha imposible de realizar sin la intervención de un ser que ejerce un principio de actividad a partir de sí mismo.

Pero la modernidad es de igual modo un momento histórico que, en la dialéctica de las fuerzas sociales, inaugura el protagonismo del Estado y del individualismo que impulsa la industrialización. Bajo el signo de una reglamentación del saber a partir de una *episteme* validada por los nuevos desarrollos de la ciencia matemática, con el concepto de sujeto adviene la concepción del universo que se estructura comenzando con un esquema mecanicista que destierra misterios y reduce la explicación de la naturaleza a criterios cuantitativos; paralelamente, con la modernidad el arte emerge como esfera autónoma de la cultura y, en el plano de la razón práctica, la idea de autonomía, la libertad de creencia y el derecho a la vida privada como resguardo a los controles sociales configuran un momento germinal de valores y sentidos para la existencia humana. La

modernidad es también, en el fondo, ruptura de tradiciones y creencias, lo que trae consigo el abandono paulatino de actitudes particulares y la apertura del universalismo de la edad de la razón, en donde la educación del sujeto tiene vínculo con la conceptualización de un mundo que se rige por leyes racionales que son plenamente inteligibles para el pensamiento.

## Modernidad clásica

En el itinerario de la filosofía moderna es factible distinguir los grandes temas que le caracterizan y el momento de su emergencia en una llana y resumida división en dos periodos: la *modernidad clásica*, que corresponde a los siglos XVII y XVIII, y la *modernidad tardía*, que abarca el siglo XIX, Friedman (1986). De acuerdo con esta sucinta caracterización, la filosofía moderna clásica plantea un pensamiento optimista estructurado en función de la idea de progreso, que a la sazón aflora como categoría básica que lo mismo explica el avance de la civilización en la historia, como la paulatina maduración del género humano y el movimiento armónico del mundo. En esta coyuntura de la modernidad temprana, la filosofía formula su convicción de que la razón gobierna al mundo; en consecuencia, la civilización radica en el desarrollo de la razón, que tiene en la investigación científica el dispositivo que descubre las leyes naturales que gobiernan el acaecer natural y, a la vez, permite columbrar los principios que hacen posible el contrato social. Bajo este universo sistémico, el lugar del ser humano es otro factor determinante para el sentido de realidad que se está apenas enunciando, ya que se abandona la propensión de tomar como fundamento una entidad trascendente y misteriosa, y se da paso al humanismo inmanente que toma como referencia el sentido de la tierra. Israel (2012), en su profundo estudio *La Ilustración radical*, da cuenta del tono que siguieron las revoluciones políticas e intelectuales acaecidas en ese contexto general al que llamamos modernidad, y lo hace siguiendo el hilo conductor de la filosofía de Spinoza:

Todo lo que ocurre sucede necesariamente; no hay “ninguna cosa contingente” y nada puede ser de un modo diferente del que de hecho es. Por tanto, no existen los milagros ni los mandamientos divinos. El “bien” y el “mal” no son valores morales absolutos y no existen en la naturaleza, sino que son nociones puramente relativas concernientes al hombre. Spinoza promulga su doctrina “geométrica” de las pasiones y expone su teoría de que el conocimiento se basa en las sensaciones y se construye a partir de nuestras percepciones de lo que es verdadero y lo que es falso, por medio de proporciones y relaciones matemáticas, de



manera que si bien cometemos errores, y con frecuencia creemos cosas que no son verdad, no podemos creer tan erróneamente que la verdad no nos pueda ser demostrada [...] El vínculo eterno e inquebrantable entre las ideas y la realidad es tal, que todas nuestras nociones son verdaderas en algún sentido, de modo que son adecuadas e inadecuadas en vez de estrictamente verdaderas o falsas. Spinoza introduce la aparente paradoja de que el hombre está necesariamente determinado y no obstante posee libertad, a través de la razón que es intrínseca a su *conatus*, o lucha por conservar su ser. Finalmente, la existencia de espíritus separados del cuerpo y apariciones, incluyendo a Satanás y los demonios, es categóricamente descartada (p. 211).

Como sujeto libre, el individuo humano dispone de la facultad de hacerse cargo de sí mismo; de acuerdo con esta idea, la tarea de la civilización consiste en que el hombre alcance la mayoría de edad y se conduzca racionalmente. Tras la ruta que esta noción trazó, en la esfera moral y política, la modernidad es ante todo emancipación; aquí el concepto de persona vino a precisar la imagen del hombre que se reconoce como un devenir que encara la libertad como su realización plena. Entre tanto, la educación científica lo forma en el aprendizaje del pensamiento racional, con la capacidad de resistir o sobreponerse a sus inclinaciones naturales —ya que no las puede anular— y a la costumbre rutinaria que suele perderlo en un abismo de desconciertos.

En la mentalidad de ruptura que el pensamiento ilustrado hizo propia, encontramos uno de los principales cauces que ha dado continuidad al sujeto como tema de reflexión que, al paso del tiempo, registra renovados alcances, los cuales llegan a circunscribir el carácter de aquello que delimita la experiencia humana en nuestro contexto. Un elemento de vigencia es la apreciada facultad de autogestión, ya que se trata aquí de la configuración de un sujeto en el mundo que es responsable de sí mismo y frente a la sociedad, a la que ve no sólo como el escenario de su realización personal, sino principalmente como el entramado en el que cobra sentido la realidad objetiva. Charles Taylor (1996), quien se ha ocupado de estudiar a fondo la conformación del yo y su identidad nos dice a este respecto:

La idea que toma cuerpo a finales del siglo XVIII es que cada individuo es diferente y original, y que dicha originalidad determina cómo ha de vivir. Por supuesto, la noción de la diferencia original no es nueva. Nada es más evidente ni más banal. Lo nuevo es que ésta realmente marca la diferencia respecto a cómo estamos llamados a vivir. Las diferencias no son simples variaciones sin importancia dentro de una misma naturaleza humana básica; ni tampoco las diferencias morales entre individuos

buenos o malos. Implican más bien que cada uno de nosotros tiene un camino original que debe transitar; imponen a cada uno de nosotros la obligación de vivir de acuerdo con nuestra originalidad (p. 396).

Ahora bien, si en el plano volitivo la idea de originalidad en el sujeto es la que gana terreno, en cuanto al conocimiento, éste se define por la separación del sujeto y el objeto y por un rasgo común que impregna las distintas posiciones en debate —más allá de la forma en que se planteen el mecanismo gnoseológico— la racionalidad es la facultad insignia que articula el problema del conocimiento. En efecto, sobre este tópico cabría decir que la filosofía de la modernidad clásica es en principio racionalista, pues incluso una posición aparentemente tan discorde como el empirismo mantiene esa misma actitud porque considera la historia y la cultura como desarrollos progresivos de la razón, potencia ésta que ha erradicado el sometimiento del ser humano a fuerzas externas que hasta entonces guiaban su destino. La diferencia entre el racionalismo y el empirismo radica en su postura acerca de la fuente de conocimiento y del papel e importancia que juegan la inteligencia y la sensibilidad respectivamente; pero en ambas direcciones lo característico de la modernidad se concentra en la ciencia como paradigma de racionalidad, como formación cultural que permite la liberación material y moral del hombre en el horizonte de la historia, la cual se concibe ya no como una caída derivada del error, sino como un proyecto abierto hacia el futuro, en el que la categoría de progreso da sentido a la vida humana, donde no hay lugar para el sentimiento de culpa por la supuesta expulsión del paraíso.

La ciencia se perfila a ser el paradigma del progreso de la razón y también el paradigma del conocimiento, este posicionamiento lo logra porque la ciencia moderna rompe con la dicotomía medieval de verdad revelada y discurso humano; en contraposición con el esencialismo metafísico del sistema aristotélico que durante siglos detentó la hegemonía del pensar, la ciencia moderna es homogénea, cuantitativa, no busca saber qué *es* lo real, sino *cómo* se comporta. Hay una nueva lógica en la que la verdad revelada es sustituida por la verdad discursiva. La veracidad de la ciencia moderna no basa su congruencia en el prestigio y reconocimiento de quien la sustenta, no está ligada a la influencia de quien la enuncia, por lo tanto, no es un *dictum*, ni se apoya en el principio de autoridad como lo hace la ciencia medieval. De modo que el discurso científico moderno tiene como verdad el método, no la potestad.

De esta manera, tanto Descartes (1981) como Hume (1994) coinciden al proponer que un conocimiento será verdadero sólo si resulta de un método, es decir, si sus enunciados pueden ser controlables independien-

temente del sujeto individual que los formule. Lo que hace científico al conocimiento es que se disponga de un conjunto de reglas que dé cuenta de un determinado resultado. El conocimiento es *des-jerarquizado*, consiste más bien en un proceder metódico en donde lo razonable no es lo verdadero, sino lo que puede justificar su proceder. Hay una nueva subjetividad que está al margen de los valores medievales que para el acceso a la verdad revelada exigían determinadas cualidades (alta espiritualidad, vida moral ejemplar, etc.).

En contrapartida, la ciencia moderna universaliza el saber y delinea con toda contundencia la separación de sujeto y objeto en la explicación cognoscitiva. La metafísica aristotélico-tomista, que entretejió el sentido de realidad y orientó el conocimiento, es reemplazada por un nuevo paradigma: la disciplina prototípica es ahora la física. Arribamos así a un modelo de ciencia que se va a extender a todos los ámbitos de la vida. La realidad consiste en un conjunto de fenómenos explicados con las leyes del movimiento. En esta época la razón científica es mecanicista, fortalecida por los nuevos desarrollos de la matemática abandona el esencialismo metafísico de la formación precedente.

En virtud de este dispositivo de objetivación de la realidad, la representación del hombre como ser desarrollado en el devenir progresivo de la sociedad consiste en la certeza de que cualquier individuo puede representar el arquetipo *Hombre*, independientemente de sus circunstancias particulares. El descubrimiento de una dimensión homogénea de la realidad hace que, de modo similar, se postule la idea de que la naturaleza humana es universal. Con el desencantamiento del mundo, los filósofos ilustrados dicen que la ciencia no sólo es el único camino seguro al conocimiento, sino que, en virtud de esta potencialidad de acceso a la verdad que se le ha atribuido al saber científico, el camino de emancipación que le permite al hombre constituirse como tal se encuentra también ahí.

## Modernidad tardía

Pero la época moderna no sólo se definió por el éxito obtenido en el plano de la razón instrumental, o por el creciente dominio de la naturaleza merced al auge de la ciencia y la técnica; paralelamente a esas destrezas, fue surgiendo el sujeto humano como creación, como iniciativa existencial de una subjetividad que abre el horizonte de comprensión de la historia, cuyo momento de maduración se da en la segunda etapa de la modernidad, misma que definimos aquí como *modernidad tardía* y que

trascurre durante el siglo XIX. De acuerdo con Eduardo Álvarez (2007), su perfil puede describirse así:

[...] la modernidad ha de entenderse como una forma de la cultura occidental que elabora un nuevo modelo de comprensión del ser humano: el modelo del sujeto. Su principio filosófico de fondo, según lo enunció Hegel, es «el pensamiento libre que parte de sí mismo»: la autonomía del pensamiento como actividad de un sujeto que no está dispuesto a aceptar otro criterio de verdad y otra norma de validez distintos de los que emanan del poder soberano de su conciencia. De acuerdo con esa idea, la experiencia es una relación sujeto-objeto en la que la filosofía moderna ha distinguido por cierto —repetiendo los términos empleados por Habermas— dos formas fundamentales: por un lado, la que corresponde al sujeto cognoscente (experiencia cognitiva) y da lugar a la filosofía de la reflexión, que privilegia el conocimiento conforme al modelo de la autoconciencia; y, por otro, la que corresponde al sujeto agente (experiencia práctico-técnica) y origina la filosofía de la praxis en sentido amplio, que privilegia la acción que se refiere a los otros y al mundo en general conforme al modelo de la exteriorización. En ambos casos se presupone la actividad del sujeto como un principio originario que opera sobre la realidad para apropiársela o bien para recrearla (pp. 9-10).

A lo largo del estudio que hemos hecho de su proceso formativo, por lo común aceptamos que la filosofía moderna tiene características distintas, pero a fin de cuentas le atribuimos, a su vez, una orientación similar y complementaria. No obstante, en el despliegue de la subjetividad que le distingue, también hay cabida para la autocritica que, más allá de los logros visibles, advierte en la modernidad un lado sombrío, un fondo de barbarie marcado por el afán de dominio que anima el aliento ilustrado.

Pero vayamos paso a paso. Por principio de cuentas, la modernidad tardía opone a la visión optimista del pensamiento ilustrado una postura pesimista que hace énfasis en los efectos negativos del desarrollo de la razón y pone en la mira el desenlace de la Revolución Francesa, el terror, las formas de explotación y el nuevo esclavismo, que son las joyas que coronan una sociedad inundada por igual de oro y codicia. El pensamiento filosófico no puede cerrar los ojos ante la violencia y el sobresalto que permean la vida social en un momento de la historia en el cual, irónicamente, se promueven la libertad, la igualdad y la fraternidad, y se enarbolan los ideales de una causa aparentemente justa. En el plano teórico se da un viraje de perspectiva, pues a contracorriente de los sistemas filosóficos de la etapa anterior, en el espíritu que expone la obra de Kant (2013), la filosofía se muestra como función crítica, no como saber fundante de los principios, valores y categorías que sistematizan su discurso.

Con Kant, la filosofía modifica su quehacer, deja el trabajo de fundamentación y se puntualiza a sí misma como función crítica respecto al conocimiento y la ciencia especializada, y también como valoración del desarrollo de la razón en lo social. Surge entonces un nuevo humanismo que explica al hombre aludiendo a su especificidad como un ente que, por ser natural y racional —esto es, biológico y cultural—, tiene una posición ontológica que, al tiempo que ata su corporeidad a las leyes del acontecer natural, a la vez le coloca en una condición específica de autonomía, como un ser que puede iniciar desde sí mismo una nueva causalidad y pensar la vida como fin, como sentido que cristaliza en el tiempo. En la modernidad tardía se abre un nuevo horizonte de comprensión de la realidad humana, el cual tiene en la historia el escenario de su realización y donde la racionalidad se concibe no sólo con un carácter optimista y edificante, sino a partir de la negatividad que va dando curso a la vida social. Siguiendo los planteamientos de Theodor Adorno (1983), con el sistema kantiano hemos llegado a la autorreflexión, concepto que se esboza en los términos siguientes:

La teoría del conocimiento debe ser la teoría de aquel principio unificador y activo, en el que se separan y unen de nuevo sujeto y objeto, yo y no yo. Por eso tal teoría del conocimiento no tiene la pretensión de pronunciarse simplemente sobre la validez de los juicios científicos aislados, sino que pretende ser la doctrina del absoluto, precisamente porque todo lo asume y porque es la identidad absoluta, fuera de la cual no puede haber nada. Esto ya en Kant de modo intencional y al menos negativo, puesto que la razón se critica a sí misma y, por tanto, reflexiona sobre sí. Esta autorreflexión de la razón está ya en el método de la *Crítica de la razón pura...* (p. 67).

Si se acepta que la razón moderna clásica es mecanicista y determinista, en algún sentido es también ahistórica, ya que las leyes naturales formuladas por Newton (1997) son concebidas como algo constante que se verifica en un espacio y tiempo absolutos. Empero, la modernidad tardía supera semejante reduccionismo. El idealismo alemán trasciende el mecanicismo ilustrado y lleva a cabo la crítica de la razón frente a sí misma, y lo hace al discernir que, frente a la realidad natural, que es cuantitativa, existe una realidad humana irreductible a las leyes naturales. El idealismo alemán ensambló una pieza más en la trama que muestra la naturaleza del sujeto, al postular que el hombre debe ser comprendido como un ser histórico, como un individuo concreto que no tiene certeza universal alguna; por el contrario, en el devenir de su existencia todas las convicciones que compendia las va creando a cada paso, a cada momen-

to de su vida. En el análisis introspectivo de este *yo* que ha declarado la muerte de los dioses y el desencantamiento del mundo, el sujeto no tiene una naturaleza dada de antemano, sino que se va formando a partir de la negatividad. La historia no se rige más por la máxima del progreso, lo que la conduce es la metamorfosis, la negatividad y la destrucción. El principio de mutación que anima su decurso es problemático, aquí la transformación no necesariamente es progreso, por tanto, el rastro de una mejora continua se ha diluido. La prosperidad e impulso ascendente no son más las tendencias que otrora llenaron de optimismo a los hombres. En el transcurrir de la historia nada está resuelto o concluido, pero tampoco inacabado o incompleto, en esta esfera el ser esencialmente es tendencia, *devenir*. De igual modo, si aceptamos que la autoconciencia o razón es histórica, cabe advertir que es dialéctica, contradictoria, en transformación permanente; esto significa que el sujeto es de suyo negatividad y dinamismo. Pero la negatividad no sólo está referida a la historia, es asimismo una cualidad de la conciencia que ya el filósofo de Königsberg expuso en la *Crítica de la razón pura*, concretamente en el *juicio sintético*, en el cual se da una relación peculiar entre sujeto y objeto.

En efecto, como sabemos, la función del entendimiento es llevar a cabo la mediación de la multiplicidad del material que se da en la intuición sensible, para luego elevarlo a la universalidad de las categorías. Aquí la negatividad no es otra cosa que el sujeto. El *yo pienso* que, al acompañar a cada una de las representaciones, es la condición de posibilidad de la síntesis de todas ellas; por ende, es la unidad trascendental de la conciencia que piensa dicha diversidad. Vemos de esta manera el proceso de subjetivación del objeto, ya que éste es una representación en el sujeto tal como él lo intuye y conceptualiza; el idealismo trascendental kantiano es justamente este momento en el que el *yo* se mueve en el elemento abstracto del pensamiento y desde ahí configura el mapa cognitivo de la experiencia. El momento siguiente consistió en mostrar el despliegue ontológico de la conciencia en el mundo y no sólo su constitución cognoscitiva. A estas alturas de su desarrollo, el idealismo alemán propuso el abandono de la identidad abstracta del pensamiento, ya que el idealismo objetivo tuvo que atravesar por la fase de la no identidad y superarla, para después proyectar los perfiles de un conocimiento categórico de cara a las posibilidades de pensar la identidad absoluta. No obstante, antes de ese resultado la razón filosófica tuvo que problematizar el *No-Yo* y abrir la puerta de la historia, que es la puerta a la intersubjetividad.

Al presentar su posición, Fichte (1975) considera en principio que la filosofía anterior —esto es, la de los sistemas filosóficos de la moder-

nidad clásica—, había caído en la ilusión de fundamentar a la ciencia, convirtiendo a ésta en el único modelo de racionalidad. Con tal orientación, la filosofía se hizo cómplice de la cosificación de la realidad humana y, al sobrepotenciar a la ciencia natural, hizo que la propia vida humana fuese vista como un fenómeno natural y el hombre como un objeto más de la física. Frente a esto, la filosofía tendría que desarrollar una ciencia acorde a la condición humana. Esa es justamente la intención de Fichte en la *Doctrina de la ciencia*, en donde afirma que el *Yo* es la forma absoluta de la reflexión, el fundamento y raíz de todo saber. De manera que, si todo conocimiento se sigue de esta raíz profunda que es el espíritu, el yo absoluto o la autoconciencia, de lo que se trata entonces es de desarrollar no la racionalidad mecanicista de la naturaleza, sino una racionalidad de lo humano. En la apreciación de Fichte, el conocimiento del hombre se separa del conocimiento de la naturaleza por una radical distinción ontológica; el hombre no está en la naturaleza, sino que, como individuo, reconoce en él la naturaleza. Un nuevo humanismo se perfila aquí, caracterizado por asumir una postura anti-iluminista. El pensamiento de Fichte penetró a gran profundidad los alcances y facultades de la potencia activa del *yo* y, desde ahí, propuso efectuar la deducción lógico-ontológica de la realidad en el actuar de una subjetividad que trasciende los objetos de la experiencia, a la vez que posibilita dicha experiencia.

La modernidad tardía es el periodo en que se formula a cabalidad el perfil que define lo humano, el individuo, el sujeto plenamente constituido. Según Touraine (1994) el despliegue semántico de este concepto empieza aquí su larga travesía:

El individuo no es más que la unidad particular donde se mezclan la vida y el pensamiento, la experiencia y la conciencia. El sujeto significa el paso del ello al *yo*, significa el control ejercido sobre la vivencia para que haya un sentido personal, para que el individuo se transforme en actor que se inserta en relaciones sociales a las que transforma, pero sin identificarse nunca completamente con algún grupo, con alguna colectividad. Pues el actor no es aquel que obra con arreglo al lugar que ocupa en la organización social, sino aquel que modifica el ambiente material y sobre todo social en el cual está colocado al transformar la división del trabajo, los criterios de decisión, las relaciones de dominación o las orientaciones culturales (pp. 207-208).

Al interior de la constelación conceptual del idealismo alemán, cuando Hegel (1988) considera la negatividad en el plano de la inmanencia del ser, efectúa una resignificación del problema del Absoluto y lo hace no a partir de una identidad petrificada, positiva, indiferenciada e in-

mediata, sino en el tejido de una relación sujeto-objeto que es identidad en movimiento constante, que debe comprenderse como diferenciación, mediación y negatividad. Se trata del *Yo* que ha devenido en *Nosotros* como unidad de la diversidad en la trama de los instantes vividos. Una nueva categoría y un nuevo panorama de comprensión asoman en la filosofía idealista forjada por Hegel al introducir el tema de la superación cabal de la dualidad sujeto-objeto como consecuencia de una experimentación de instantes en función de las implicaciones que trae consigo un nuevo emplazamiento: la *vida*. De hecho, la certeza de que la realidad de la conciencia no puede situarse más allá del tiempo es el supuesto de que su ser es su vivencia, no su aislamiento. Este giro introspectivo permite abandonar el dualismo y el retraimiento del sujeto en su idealidad abstracta; ahora se ha volcado hacia el mundo, su realidad no se limita a aquello que se estructura en los límites de la individualidad, sino que la autoconciencia es tiempo en tanto que ha devenido en aquello que ella *es* a partir de su propia potencialidad. Si la condición ontológica del hombre es distinta a la de cualquier otro ser, esto se debe a su actividad práctica. La experiencia de lo real tiene entonces dos momentos: uno alude a la naturaleza cíclica regida por la cronología; el otro se vincula con el mundo del espíritu, que es esencialmente temporalidad. Este último es el mundo de la realidad humana, mismo que se define por ser una racionalidad real, vivida, que se va formando históricamente. En la existencia del género humano la *naturaleza* se hace historia. En consecuencia, la razón humana tiene también una determinación histórica.

Los elementos de esta realidad devenida —de esta fusión de sujeto y objeto— los encontramos en el despliegue formativo de la conciencia, cuyas etapas, como sugiere Ernst Bloch (1983) encuentran sus puntos de fuga y retorno en esa fascinante obra de Hegel que es la *Fenomenología del espíritu*.

Tres motivos de procedencia social e ideológica vienen a confluír en la *Fenomenología* (publicada en 1807). El primero es el motivo del *yo revolucionario*, tomado de la Revolución francesa, que se erige en medida de todas las cosas. El segundo, el motivo de la soberana *creación matemática* del contenido del conocimiento; desde Galileo, Hobbes y Descartes hasta Kant, este motivo fue el orgullo de una cientificidad rigurosa y metodológicamente pura. Por último —en contraposición a los dos anteriores—, el motivo de la incipiente *escuela histórica* (p. 60).

La filosofía hegeliana supera la escisión entre sujeto y objeto una vez que ha asimilado tal cesura como una fase en el desarrollo de la conciencia, como un momento formativo necesario que permitió profundi-

zar en la investigación sobre el mundo natural y, al mismo tiempo, dio pie a la maduración de la conciencia al plantear la búsqueda de la verdad en el mundo, conceptualizado éste como un *No-Yo*. Sin embargo, para Hegel resulta insostenible tal división, ya que concepto y mundo se funden en una misma realidad a la que llama sujeto, autoconciencia y espíritu. Hegel rechaza las posturas que toman el absoluto como si fuese una realidad en sí incognoscible, un punto de partida incuestionable o una totalidad captada por intuición. El planteamiento hegeliano es una espiral que conserva los momentos formativos anteriores, pero los supera al delinear las fases en la formación del concepto, desde la alteridad hasta la autoconciencia. Siguiendo nuevamente los planteamientos de Bloch (1983) la verdad de un pensamiento, de una teoría o de la ciencia toda es de índole supraindividual:

74



Hegel, en la *Fenomenología*, se mantiene constantemente fiel al punto de partida del sujeto: es la conciencia individual, la conciencia histórica de la humanidad y el espíritu del mundo, al mismo tiempo. Se desarrolla como tal en contacto con los objetos, los hace suyos, se enajena y se rectifica en ellos, y en ellos se manifiesta y revela en proceso de crecimiento. Por donde, al final, el sujeto ya no se comporta ante lo objetivo como ante algo extraño a él (p. 61).

La travesía de la conciencia ha llegado al muelle del tiempo presente, mas en el hallazgo de su identidad colectiva no queda espacio para el aislamiento, la vida de la conciencia ha de volcarse sobre la materialidad donde se encuentran las condiciones de realización que, al ser intersubjetivas, son asimismo intercausales.

Después de la vasta influencia de Hegel en la cultura filosófica alemana, se suscita una reacción en su contra desde diferentes flancos, algunos con más encono que otros. Este momento de la segunda mitad del siglo XIX está atravesado por corrientes de pensamiento que asumen el fin de los sistemas metafísicos y encauzan la investigación desde criterios científicos que emergen del seno de sociedades convulsionadas por una naciente estructura económica que en definitiva dejó atrás el mundo bucólico y se apresta a vivir la conflictividad de las metrópolis. Las transformaciones de lo real van en escalada. Ahora se sugiere que es la realidad concreta —no el espíritu absoluto— la dimensión que convoca a situar los puntos de inflexión para toda elaboración teórica o concepción de la praxis. La negatividad y el autodesenvolvimiento de la subjetividad se colocan sobre otras bases, una de ellas está, precisamente, en el marxismo, que afirma la característica productiva del ser humano, el sujeto

creador, el *homo faber*. Según esta apreciación, el hombre no se adapta al medio, sino que adapta el medio a sí mismo. En la subversión que el planteamiento de Marx (1984) esboza en relación con el pensamiento idealista, el hombre, como ser genérico, se autoproduce a partir de su propia actividad, transforma la naturaleza transformándose a sí mismo. El concepto de sujeto ha soltado, a la sazón, el cordel entero de su carrete; el mundo que explica la subjetividad viene a quedar cimentado en la base explicativa de la conducta humana que se rige por la conciencia generada en el intercambio con la naturaleza que permite el trabajo productivo. De hecho, todo lo que el ser humano ha logrado a través del tiempo en el despliegue de su actividad práctica —que es en esencia transformadora— explica el desenvolvimiento del sujeto como el actor que vino a ocupar el centro de la escena política, precisamente por la invocación a la libertad y por el impulso de la racionalidad concebido para el florecimiento de la vida propia. En este sentido, Plamenatz (1986) acopia las líneas configuradoras del sujeto que ha llegado al puerto de la certidumbre acerca de su propia realidad y define al ser humano del siguiente modo:

El hombre es su propio instrumento, y por esta razón es también su propio fin. En virtud de que sabe que tiene habilidades y las usa deliberadamente, el hombre tiene control de sí mismo, es su propio amo. No sólo usa sus habilidades sino que también deliberadamente las adquiere, se hace a sí mismo la clase de persona que necesita ser para alcanzar lo que quiere alcanzar. En virtud de que es un productor de cosas en un sentido en que no lo son otros animales, es también un hacedor de sí mismo, como no lo son otros animales (p. 104).

Marx puede enunciar la materialidad de una actividad transformadora y creadora de condiciones nuevas, porque los pensadores idealistas de la filosofía clásica alemana habían hecho de la autoconciencia la piedra de toque de sus sistemas, pero Marx formula un deslinde radical respecto a las conclusiones de los sistemas idealistas. En el contexto en el que vive Marx, la biología como ciencia emergente va a situar las cosas dentro de un parámetro de explicación inédito, que da cuenta del desenvolvimiento de la vida como categoría medular tanto en la naturaleza como en la sociedad. A la exposición sistemática de Darwin (1981) que encontramos en *El origen de las especies por la selección natural*, le siguió la aceptación de la evolución como un hecho, tanto al interior de la comunidad científica como en gran parte de lo que hoy denominamos opinión pública. Una exposición complementaria a la emprendida por Darwin la encontramos en el texto de Engels (1977) sobre *El origen de la familia*,

*de la propiedad privada y del Estado.* Con la nueva perspectiva sobre la naturaleza y la sociedad, la definición de lo humano y la subjetividad que le ha permitido hacer el relato de su propia historia, también tuvieron un giro importante. De esta manera, lo primero que hay que afirmar es la existencia de seres humanos reales que desarrollan las facultades de su espiritualidad gracias a la plasticidad de su condición corpórea, misma que resulta extraordinariamente expresiva y única en un plano individual, pero que, como agentes de esta expresividad, los individuos han sido formados en una gran red de implicaciones sociales de la cual son también sus creadores. “El sujeto es la voluntad de un individuo de obrar y de ser reconocido como actor” (Touraine, 1994, p. 207).

De acuerdo con esta exposición, la filosofía moderna es el pasado y el presente de la categoría de sujeto; lo es a lo largo de sus textos clásicos en los que ha planteado y resuelto su inicial confrontación y posterior síntesis con el objeto en los más sinuosos bordes del pensamiento. Desde la ontología a la gnoseología, de la lógica a la epistemología, de la moral, al arte, de la política a la cultura, de la naturaleza a la sociedad en sus detalles y en sus conceptos más generales. La posibilidad de hacerlo en todos estos frentes se lo da el experimentado auriga, la forma trashumante encarnada en cada individuo, que en diversos ámbitos obra según su voluntad, y que abiertamente se autodefine como sujeto, como un ser formado en la práctica tanto como en la reflexión, que es además depositario de los talentos forjados por las diversas civilizaciones en su desenvolvimiento histórico, lo cual ha mostrado en el recuento de sus fases formativas en la gran prosa del mundo.

Pero no todo es ganancia, al finalizar el siglo XIX el lenguaje crítico de la filosofía reconoce los costos que hay que pagar por los efectos de los procesos civilizatorios. En la modernidad tardía la filosofía abre una nueva faceta, más cercana a la condición humana en su devenir cotidiano, una dimensión apenas explorada que coincide con el inicio de las crisis sociales del capitalismo. Después de dominar la naturaleza, la ciencia se ha abocado a dominar al hombre. El nuevo humanismo de la modernidad tardía empieza a ver el lado oscuro de la racionalización que se muestra intolerante y represiva frente a todo aquello que se resiste al “triumfo de la razón”, a la productividad, al orden y al progreso. En efecto, el trabajo ha sufrido una radical transformación: no es más la actividad creativa que permitiría el crecimiento personal, sino un instrumento de producción altamente rentable que a su vez se ha convertido en mercancía. En el diagnóstico crítico de esta postura reflexiva, hemos llegado

a una sociedad de consumo indiferente a los deterioros que produce el progreso, tanto en la naturaleza como en la sociedad.

## El sujeto y las transformaciones de lo real

Existe una vieja ilusión que se llama bien y mal. La rueda de esa ilusión ha girado, hasta hoy, alrededor de adivinos y astrólogos.

En otro tiempo *se creía* en adivinos y astrólogos: por eso *se creía* que todo era fatalidad: «¡Tú debes, puesto que no puedes evitarlo!» Pero luego se desconfió de astrólogos y adivinos, y entonces *se creyó* que todo era libertad: «¡Tú puedes, puesto que quieres!» ¡Oh, hermanos! Acerca de lo que son las estrellas y el futuro sólo ha habido hasta ahora ilusiones, ¡pero no saber! Y *por ello* sobre el bien y el mal no ha habido sino ilusiones, ¡pero no saber! (Nietzsche, 1983, p. 247).

La filosofía en el siglo XX inicia con una situación traumática. Todas las corrientes y escuelas que llegan fortalecidas o tambaleantes al cambio de siglo se enfrentan con una situación límite: la crisis de la metafísica y las posibilidades reflexivas que tiene la filosofía frente al poder descriptivo de la ciencia. En este escenario, la categoría de sujeto va a recibir una gavilla de interpretaciones, modificaciones y críticas a su definición y estructura conceptual, a su estatus histórico-filosófico. Hay una crisis de los sistemas, por ello la filosofía se ha hecho incidental, contextual. En la medida en que la filosofía deja atrás a la metafísica, no puede seguir haciendo sistemas. En el siglo XX hay dos grandes vertientes que pueden identificarse por la postura que guardan respecto a la filosofía y su herencia: la primera de ellas propone replantear el conjunto de los problemas filosóficos; la segunda se dedica a dismantelar todos sus problemas. Dependiendo de la dirección que se elija, el pensamiento filosófico se ubica en dos contextos: el giro antimetafísico en la primera mitad del siglo XX y el giro lingüístico en la segunda mitad. En este escenario no hay Filosofía sino proyectos filosóficos, su trayectoria de investigación no es unívoca.

El giro antimetafísico es una tendencia generalizada en la cual, desde posiciones distintas, toda la filosofía del siglo XX se declara contraria al sistema filosófico elaborado en la forja del idealismo alemán. Pero cabe indicar que esto no necesariamente significa que se renuncie a la perspectiva de totalidad en la reflexión. Otro rasgo importante es la gran diversidad de corrientes de pensamiento y de investigación que aquí confluyen y la incommensurabilidad que guardan las diferentes posiciones y lenguajes filosóficos entre sí. Para los fenomenólogos, el neopositivismo es una ad-

ministración lógica estructural de la ciencia, con lo cual se implanta un nuevo absoluto en la lógica y la investigación recae en una postura metafísica. Para los neopositivistas, la fenomenología pretende en el fondo reivindicar la metafísica al retomar la subjetividad trascendental y buscar acceder a las esencias. Por su parte, para el marxismo, lo antimetafísico es la praxis, instancia donde se comprueba el alcance y las consecuencias de una teoría. El positivismo, el marxismo y la fenomenología están entre las corrientes de pensamiento más destacadas, como protagonistas del giro antimetafísico propio de la segunda mitad del siglo XIX, que se extiende hasta las primeras décadas del XX. Movimiento que en principio cuestiona la propuesta del sujeto como una entidad absoluta.

Así como hizo Marx al reorientar la investigación sobre la realidad humana de cara a los tiempos de una racionalidad científica, Husserl (1984), por su parte, considera que la filosofía ha llegado a un callejón sin salida: no puede seguir siendo metafísica en el sentido de elaborar un sistema del absoluto; pero, por otra parte, los rasgos propios del cientificismo no constituyen una mejor alternativa. El cientificismo concibe el conocimiento como el desarrollo de la ciencia a partir de explicaciones causales y expresables cuantitativamente. Frente a ello, la postura fenomenológica propone que la filosofía no debe impulsar la ciencia, sino contrarrestar la absolutización en que ha caído. Lo que se requiere es desarrollar una nueva discursividad que permita comprender que la filosofía debe ocuparse de discernir *cómo se abre el mundo al hombre*. La filosofía contemporánea se propone replantear el problema de lo real, sustituir lo metafísico por lo ontológico, intentar desde la inmanencia un nuevo monismo que supere de una vez la serie de propuestas dualistas que han polarizado, en los términos de sujeto y objeto, la comprensión del problema más urgente para el género humano: el problema del sentido y de la falta de sentido de su existencia. Esta reflexión no puede hacerse más desde un entramado conceptual que siempre prepara la fuga hacia la trascendencia de lo absoluto; por el contrario, al volver a las cosas mismas, el pensamiento se sumerge en la inmanencia del mundo de la vida como totalidad. La fenomenología recupera los problemas filosóficos planteándolos desde una perspectiva inmanente. Aquí tratamos con la postura que recupera la tradición filosófica y propone una resignificación de conceptos y categorías, pero con un emplazamiento distinto; esta dirección es la que inaugura la fenomenología.

En efecto, para Husserl la filosofía es ontología, es decir, comprensión de lo real, a diferencia de la propuesta que se pronuncia por dismantelar los problemas de la filosofía reduciéndolos a una cuestión de

lenguaje —lo cual representa para los fenomenólogos el final de la filosofía—; en manos de Husserl, la filosofía es reorientada y asume una posición firme, que evalúa el momento histórico en el que se inscribe. Mientras que la ciencia proporciona conocimiento, la filosofía no; la filosofía es estrictamente reflexiva, y esta característica es la que lleva a hacer una distinción entre las tareas propias de cada una de las disciplinas teóricas: una actividad es pensar y otra labor es conocer. El trabajo de la filosofía es pensar el problema de lo real. No se trata ahora de preguntarse qué es el mundo o el hombre, qué son el sujeto y el objeto; con tal interrogante estamos suponiendo que esto o aquello *es* algo, una cosa. La pregunta ¿qué es la realidad? supone la respuesta siguiente: la realidad es... tal cosa. Para Husserl este es un preguntar erróneo. Para él, el problema de lo real o del hombre o del mundo no puede ser tomado como una cosa. Para el fundador de la fenomenología, en la filosofía la cuestión no radica en definir lo que son el sujeto y el objeto, sino en reflexionar cómo se abre el mundo al hombre. El mundo de la vida es concebido como un acaecer múltiple, todo lo contrario a lo que la metafísica tradicionalmente ha hecho al convertir el problema de lo real en la pregunta acerca de un ente, lo cual es un error. Al pensar lo real no hay que convertir esto en una pregunta sobre una cosa, una sustancia o un ente. El mundo y el hombre no existen en cuanto tales; lo que existe, lo real, es el acaecer. El acaecer consiste en que el mundo se presenta al hombre, hombre y mundo son elementos del acaecer. El mundo es entonces el acaecer temporal. Esto puede parecer nuevo porque estamos acostumbrados a concebir la realidad como si se tratara de combinaciones entre entes o cosas en el trasfondo o desenlace del mundo. Husserl pretende una transformación de la filosofía que recupere sus problemas básicos, pero situándolos más allá de la metafísica, es decir, evitando la postulación de absolutos o esquemas dualistas. Un rasgo de las concepciones metafísicas es su dualismo, ya que plantean una relación bipolar, dicotómica, en la que una parte es el elemento fundante (sujeto) y la otra parte se concibe como dimensión fundada (objeto). En la propuesta fenomenológica, la filosofía es perspectiva humana, participa del destino del hombre, por lo tanto, es inmanente, no trascendente como la religión, ni de hechos como la ciencia. El quehacer de la filosofía se inscribe en el mundo de la vida, por lo que debe dejar de administrar los absolutos y abrazar lo terrenal dejando de lado la metafísica.

En contrapartida, a partir de la segunda mitad del siglo XX surge una tendencia distinta, otra dirección igualmente protagónica, que se definió como giro lingüístico y que consiste en un claro pronunciamiento favorable al deconstructivismo de los problemas filosóficos y su espaciada

tradición. La inclinación que caracteriza este emplazamiento es que considera que el problema de lo real, del sujeto y el objeto, es un falso problema, ya que deriva de un uso inadecuado del lenguaje. Lo conducente, entonces, es dismantelar el problema de lo real y mostrar que la metafísica es sólo un síntoma de la situación que ocupa el hombre en cada caso. La metafísica no da verdades y, sin embargo, se ha mantenido en la discusión teórica a través de los siglos, Wittgenstein (1997) observa esta travesía y formula una pregunta que responde en los términos siguientes:

¿Por qué es la filosofía tan complicada? Después de todo, debería ser *enteramente* simple. La filosofía desenreda los nudos de nuestro pensar, los cuales hemos de un modo absurdo generado; pero para lograr eso, la filosofía debe hacer movimientos que son tan complicados como los nudos. Por ello, aunque el *resultado* de la filosofía es simple, su método para llegar a él no puede serlo.

La complejidad de la filosofía no reside en su temática, sino en nuestro enredado entendimiento (p. 42).

Para Wittgenstein (1975) la tarea de la filosofía consiste en emprender el análisis lógico de todos los lenguajes. Consecuentemente, la filosofía no es conocimiento, es, antes bien, una actividad cuya función radica en examinar en qué condiciones lógicas un enunciado tiene o no sentido. Los problemas a los que se enfrenta la teoría son vistos a partir del lenguaje. Así, en el lenguaje se ventilan los problemas de la filosofía, puesto que todos ellos son, en realidad, cuestiones que en el fondo remiten al lenguaje. Para Wittgenstein los límites del mundo son los límites del lenguaje que pretende acceder a él. El problema del ser sólo es posible plantearlo al interior del lenguaje. En una perspectiva que se ha definido como neopositivismo — que pretendía seguir la línea del autor del *Tractatus*—, de lo que se trata es de fundamentar el conocimiento sobre bases rigurosamente empíricas por medio de un lenguaje unificado. En la línea del verificacionismo típico de esta directriz, una proposición es significativa si puede justificarse empírica o formalmente. Hay en esta posición de discurso un abierto rechazo a la metafísica por considerarla un conjunto de proposiciones sin sentido; la propuesta alternativa consiste, en cambio, en la utilización de técnicas de análisis procedentes de la lógica matemática.

En el siglo XX, afloran las nuevas lógicas que no son aristotélicas, ya que no están fundadas en el razonamiento, sino en la ciencia matemática. Las definiciones monolíticas de sujeto y objeto no tienen ya cabida. El lenguaje, al igual que la matemática, es un conjunto de signos que se articulan mediante ciertas reglas. Pero esto no es totalmente nuevo, en el

siglo XVII Leibniz (1992) concibe un arte combinatoria en donde formula una lógica matemática, sosteniendo que a las palabras se les puede aplicar el mismo esquema que a los números; no se trata del esquema del razonamiento, sino del esquema de las proposiciones. La aserción consiste entonces en aceptar que un enunciado es igual a una proposición matemática; por ello, Leibniz nos exhorta a que pensemos los enunciados como relaciones entre cantidades, de manera que podamos obtener un alfabeto del pensamiento humano que, mediante permutaciones y combinaciones se pueda adquirir cualquier palabra y, a partir de conceptos simples y fundamentales llegar a todas las verdades derivadas de esas relaciones. Siguiendo la misma trayectoria abierta por Leibniz, otro factor que propicia esta transformación en el pensamiento contemporáneo es el desarrollo de la lógica simbólica, que persigue una sintaxis universal, un lenguaje unificado. Todos los enunciados científicos podrían ser entendidos y traducidos a partir de esta sintaxis lógica universal. El lenguaje deja de ser un instrumento del pensamiento, deja de ser un medio, para ocupar ahora la posición central: el pensamiento es lingüístico.

Según este planteamiento el propio proceso de elaboración de una idea es ya lingüístico. De manera que el lenguaje es la condición de inteligibilidad de lo real. Los gestos y actitudes son lenguaje; incluso el código genético es una estructura que se lee e interpreta como una dimensión lingüística. Entonces, el lenguaje no es un mero epifenómeno, sino un horizonte de significación tan amplio que consta de múltiples aristas, una de ellas, la que más importa a esta orientación analítica es la del conocimiento, para la cual un enunciado es cognitivamente significativo sólo si posee un método de verificación empírica, o si es analítico. Únicamente los enunciados de la ciencia empírica cumplen con el primer requisito, y sólo los enunciados de la lógica y las matemáticas cumplen con el segundo. Los enunciados típicamente filosóficos no cumplen con ninguno de los dos requisitos, así que la filosofía, como tal, debe pasar de ser un supuesto cuerpo de proposiciones a un método de análisis lógico de los enunciados de la ciencia.

Pero si el análisis del lenguaje modificó radicalmente el significado atribuido a los conceptos de sujeto y objeto, el mundo tangible y medible, quedó asimismo difuminado en un discurso tan abstracto, que el conocimiento de lo que *es*, de lo real, no nos conduce al umbral de lo que *debería ser*. Si la filosofía requiere una clarificación puntual de sus conceptos, tal medida no podría ser del todo concluyente, Wittgenstein aceptó también que el sentido de algunas proposiciones sólo puede comprenderse a partir de los juegos de lenguaje que remiten a lo más concreto: las formas de vida que les da sustento, porque a final de cuentas el lenguaje es el



espacio donde se lleva a cabo lo humano. El conocimiento objetivo de lo real tiene sus alcances, pero también sus límites, esto hace de la filosofía una forma de pensamiento fundamental para una cultura y una época de crisis. Sin duda la ciencia ha permitido acceder al conocimiento objetivo para el logro de determinados fines, pero en palabras de Einstein (1983), el sentido de la existencia anda por otra vía:

El conocimiento objetivo nos proporciona poderosos instrumentos para lograr ciertos fines, pero el objetivo último en sí y el anhelo de alcanzarlo deben venir de otra fuente. Y no creo que haga falta siquiera defender la tesis de que nuestra existencia y nuestra actividad sólo adquieren sentido por la persecución de un objetivo tal y de valores correspondientes. El conocimiento de la verdad en cuanto tal es maravilloso, pero su utilidad como guía es tan escasa que no puede demostrar siquiera la justificación y el valor de la aspiración hacia ese mismo conocimiento de la verdad. Nos enfrentamos aquí, en consecuencia, a los límites de la concepción puramente racional de nuestra existencia (pp. 230-231).

82



Secundando esta perspectiva de un hombre como Einstein, que vivió directamente el poder demoledor de la energía nuclear, para nosotros es claro que, en la comprensión de la problemática social y política de nuestro tiempo, ocupa un lugar central la crítica de la razón científica que señala no sólo el límite de la concepción racional respecto al devenir humano, sino el desenlace irracional del saber científico como una aberrante mezcla de conocimiento y opresión. Esto dio lugar a la expresión de desconfianzas sobre las verdaderas aportaciones del quehacer científico, pero también abrió la puerta a juicios sumarios que la hacían culpable de todos los males que la humanidad padece desde las primeras décadas del siglo XX. Sin embargo, en una posición libre de prejuicios, no se trataría de estar en contra de la ciencia ni de la técnica en sí mismas como si fuesen entidades autónomas; por el contrario, en los cuestionamientos a la instrumentalización de la razón lo que se pretende es, antes bien, redefinir su uso y llevar la discusión a los procesos de crítica de las propias sociedades.

## Conclusiones

Más allá de los perfiles asimétricos que podemos apreciar en el debate entre la conservación y resignificación de las principales cuestiones de la filosofía clásica por un lado, y el dictamen liquidacionista por el otro —en el que, o bien se anunció el fin de todos los ideales de la cultura, o bien se propuso la reducción analítica de los enunciados para determi-

nar aquellos que tienen o no algún sentido—, ahora nos encontramos en una etapa que se sitúa por encima del tan anunciado fin de la historia, de la muerte del arte o del juicio sumario acerca de la cancelación de la filosofía y sus problemas. Para afirmar lo anterior una señal inconfundible se manifiesta ante nuestros ojos: después del dismantelamiento de la metafísica del sujeto y de la búsqueda infructuosa de alternativas para sustituirle, la reflexión filosófica se presenta a la sazón más actual que nunca, y esto es tanto más evidente, en la medida en que las posibilidades teóricas para representarnos los fenómenos del mundo contemporáneo no han podido desprenderse del dispositivo conceptual que la filosofía ha generado y de las prerrogativas que una perspectiva de totalidad otorga. Pero la filosofía es todavía actual por otro motivo, porque no se ha realizado, porque en el aciago presente de nuestra vida los postulados para la emancipación del ser humano son aún tarea pendiente.

Las viejas dicotomías con las que se ha esquematizado la comprensión del mundo, a saber: sujeto-objeto, esencia-existencia, materia-espíritu, o más recientemente, teoría-praxis, requieren todas ellas de un tipo de razonamiento que pueda comprender la tensión y codependencia que involucra cada una de dichas polaridades. Se requiere aquí de una forma de pensamiento crítico que no se conforme con proponer el traspaso o subordinación de un término a otro y viceversa, sino que pueda plantear el salto cualitativo entrambos a la luz de una idea que comprenda la complejidad que la oposición representa en el desarrollo dialéctico de la filosofía. De manera que las contradicciones se conciban no como un mero antagonismo, sino al interior de un campo de fuerzas dinámico que se transforma y nutre las determinaciones de una constelación intersubjetiva que se expande en el marco de un determinado momento histórico.

En esta línea de análisis, el amplio espectro del conocimiento científico y el desarrollo tecnológico que en las actuales sociedades se ha alcanzado, nos emplaza en los márgenes de la opulencia y la extrema pobreza, lo que evidencia los límites de una concepción puramente racional de la existencia, de manera que una vez más la ontología del presente demanda el ejercicio crítico de la razón para enhebrar los fragmentos de una vida destruida por la vorágine de la producción y el consumo desmedido, por la devastación de la naturaleza y la obliteración de la existencia individual.

La deriva de la racionalidad instrumental en dominio imperial ha hecho que la ciencia ya no sea vista como la fuente de la verdad tal como fue definida en el pensamiento moderno, ahora se trata de algo distinto: la investigación científica es esencialmente un acaecer dinámico atravesado por altas energías que han derribado las antiguas certezas y mostrado



la capacidad destructiva que poseen; el viejo edificio de la ciencia que estudia la materia y los cuerpos ya no es capaz de formular las preguntas más urgentes a una experiencia posible y, por su parte, la naturaleza tampoco se ve obligada a responderlas. Pero hay además un cuestionamiento de base, la ciencia ha dejado de lado los problemas más urgentes de la humanidad, aquellos que interrogan por el sentido de la existencia en cuanto tal. Así, en la medida en que se desarrolla la crítica del conocimiento científico y sus efectos devastadores, cobra conciencia la idea de que el error que ha propiciado esta deriva civilizatoria consiste en haber entronizado al conocimiento como el plano de mayor significación cultural, marginando otras esferas de la experiencia humana.

Esto significa que el conocimiento no es ajeno a los intereses que privan en determinada época, la diferencia con la nuestra es que ahora vemos este fenómeno de imbricación entre saber y poder como un desenlace que puede rastrearse genealógicamente a lo largo de sus diferentes momentos, y logramos hacerlo desde un dispositivo micrológico que a la vez lo desenmascara, Foucault (1992). El saber=poder es la nueva ecuación que financia la investigación científica sobre el uranio, no hay más qué decir: en el monopolio sobre los reactores nucleares se cifra la investigación científica de punta en el siglo XXI. Quien puede obtener uranio y enriquecerlo, tiene en sus manos plutonio, quizá el binomio que hoy por hoy hace de ese objeto de conocimiento el más útil y peligrosos de todos. Pedro Bravo (2012) hace un interesante apunte sobre el tema:

El conocimiento no es neutral a las formaciones históricas, políticas, económicas. Reconocer las condiciones de posibilidad que desde el poder hegemónico se han organizado no implica un abandono relativista o escéptico con respecto a la ciencia, al contrario, en el reconocimiento de estos límites se hallan presentes las posibilidades de elaborar subversiones, resistencias, y alternativas epistémicas (p. 156).

La indiscutible prioridad que adquirió la teoría del conocimiento con su pareja conceptual de sujeto y objeto, hizo gravitar en torno suyo todas las expectativas y exitosos resultados obtenidos en los planos material y espiritual, relegando a un segundo término la esfera de la razón práctica y fundamentando en criterios de eficiencia y rentabilidad la vida social y política; incluso la dimensión creativa quedó absorbida por una industria que produce bienes culturales para el consumo masivo.

El extravío se convirtió ya en el signo de nuestro tiempo, y lo es porque hemos aceptado con toda naturalidad que no vamos a ninguna parte, pero, si bien ya no caben expectativas optimistas y edificantes que

den cohesión al tejido de la vida cotidiana, también es cierto que eso no significa que la realidad deba asumirse como una fatalidad categórica que no se puede transformar; bastaría con recordar que la filosofía nació del asombro, no del marasmo ni del desánimo, no de la apatía ni del desfallecimiento. Si esto es así, entonces es tiempo de liberar al pensamiento independiente del continuum histórico, es tiempo de prevenirnos contra la globalización negativa y contra esa inversión de valores que ha provocado la transformación de la razón tecnológica en razón política.

La actualidad de la filosofía crítica para un tiempo de crisis como el nuestro se encontraría entonces en los intersticios de una praxis que hace suyo el sentido de la resistencia y, en su movimiento, puede tensar la dialéctica de la civilización para examinar si aún se puede revertir esa propensión de la sociedad actual que ha experimentado una singular mutación: la personificación de las cosas y la cosificación de las personas. Es éste un fenómeno que ningún crisol de la alquimia renacentista habría jamás albergado: la metamorfosis radical del sujeto en objeto y del objeto en sujeto. No se trata, obviamente, del *Espíritu absoluto* de Hegel, sino de una mutación concreta, la de la forma mercancía que ha cosificado la vida de los individuos. Esta crisis cultural da cuenta del desmoronamiento de la autorrepresentación de la sociedad y de la subjetividad que era su llave de acceso.

Mas, si concebimos al sujeto no como una categoría estática ni como un concepto reificado a lo largo de los siglos, sino como una red de significaciones que recibe del mundo objetivo los caracteres de la historia que le define. ¿Será posible acaso una nueva comunidad en la que se restablezca el vínculo de una convivencia sin temor? Es decir, ¿podemos albergar como algo realizable la existencia de una sociedad verdadera habitada por personas emancipadas? Para Marcuse (1981) la respuesta es afirmativa, puesto que la línea que la filosofía crítica ha marcado es la de la transformación social y la creación cultural. El objetivo filosófico de fondo es recuperar los ecos de Orfeo como la voz que no manda, pero canta, como el poder de emancipación que nos da la posibilidad de hacer, sin decir qué hacer.

## Bibliografía

- ADORNO, Theodor  
1983 *Terminología filosófica*. Madrid: Taurus.
- ÁLVAREZ, Eduardo  
2007 *La cuestión del sujeto. El debate en torno a un paradigma de la modernidad*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. (Colección Cuaderno Gris, 8).
- BLOCH, Ernst  
1983 *Sujeto-Objeto. El pensamiento de Hegel*. México: Fondo de Cultura Económica.

- BRAVO REINOSO, Pedro  
2012 *Los muros de la sociedad de control. Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 13. Quito: Editorial Universitaria. Abya-Yala.
- CASTORIADIS, Cornelius  
2008 *Ventana al caos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- DESCARTES, René  
1981 *Discurso del método*. Madrid: Alianza.
- ENGELS, Friedrich  
1977 *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*. Madrid: Fundamentos.
- EINSTEIN, Albert  
1983 *Sobre la teoría de la relatividad*. Madrid: Sarpe.
- FICHTE, Johann Gottlieb  
1975 *Doctrina de la ciencia*. Buenos Aires: Aguilar.
- FOUCAULT, Michel  
1992 *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- FRIEDMAN, George  
1986 *La filosofía política de la Escuela de Frankfurt*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich  
1988 *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HUME, David  
1994 *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid: Alianza.
- HUSSERL, Edmund  
1984 *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. México: Folios.
- ISRAEL, Jonathan I.  
2012 *La Ilustración radical. La filosofía y la construcción de la modernidad 1650-1750*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KANT, Immanuel  
2013 *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.
- LEIBNIZ, Gottfried  
1992 *Disertación acerca del arte combinatorio*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- MARCUSE, Herbert  
1981 *El final de la utopía*. México: Planeta/Ariel.
- MARX, Karl  
1984 *Manuscritos economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- NEWTON, Isaac  
1997 *Principios matemáticos de la Filosofía Natural*. Madrid: Tecnos.
- NIETZSCHE, F.  
1983 *Así habló Zaratustra*. Barcelona: Bruguera.
- PLAMENATZ, John  
1986 *Karl Marx y su filosofía del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TAYLOR, Charles  
1996 *Fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.
- TOURAINÉ, Alain  
1994 *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

WITTGENSTEIN, Ludwig

1975 *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.

1997 *Observaciones filosóficas*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de febrero de 2018

Fecha de aprobación del documento: 15 de mayo de 2018

Fechas de publicación del documento: 15 de julio de 2018





# LA REDEFINICIÓN DEL SUJETO COGNOSCENTE: EL ACTO DE INTELECCIÓN EN CUANTO CONOCIMIENTO

---

## The redefinition of the cognitive subject: the act of intellection as knowledge

EDWIN FABRICIO OBANDO OLAYA\*

Editorial Don Bosco, Quito - Ecuador

capacitacion@lms.com.ec

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2374-0186>

NORMA GABRIELA VILLAGRÁN VENEGAS\*\*

Ministerio de Salud Pública, Sistema Integrado de Emergencia ECU 911, Quito-Ecuador

norma.villagran.ecu911@misp.cz9.gob.ec

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0335-0247>

EDSON LEONARDO OBANDO OLAYA\*\*\*

Investigador independiente, Esmeraldas-Ecuador

epronwise300@hotmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5579-4288>

### Resumen

El presente trabajo analiza, la intencionalidad del ser humano como sujeto cognoscente factor preponderante para reafirmar su modo de ser y conocimiento del entorno en el cual se relaciona, posteriormente se produce un giro en cuanto se quiere reafirmar este carácter que en algunos casos resulta algo ajeno, es decir, el ser humano se encuentra en una encrucijada donde deja de lado su carácter modal y puede terminar convirtiéndose en un objeto en medio de los objetos, perdiendo toda capacidad de intelección y por consiguiente cayendo en un sin sentido. La metodología tratada se enmarca en un proceso analítico-reflexivo e histórico-crítico, en contraposición con un cuestionamiento práctico al proceso educativo como uno de los factores donde se realiza la persona, visto desde la postura de algunos autores que realizan aportes significativos entre los cuales: Lonergan, Husserl, Scheler, Locke (pensadores clásicos) tomando documentos y artículos que complementan sus aportaciones. Las aportaciones identificadas en el artículo están identificadas en las connotaciones de los diferentes pensamientos, donde se hacen algunas analogías respecto al tema propuesto. Finalmente, las conclusiones llegadas tienen que ver con el primer planteamiento el ser humano no puede prescindir de su carácter inmanente de llegar al conocimiento de los objetos, los mismos que son extraños a su modo de existir y que pueden llegar a ser aprehendidos por el intelecto humano.

**Forma sugerida de citar:** Obando Olaya, Edwin Fabricio, Villagrán Venegas, Norma Gabriela, & Obando Olaya, Edson Leonardo (2018). La redefinición del sujeto cognoscente: el acto de intelección en cuanto conocimiento *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), pp. 89-109.

---

\* Magister en Planificación y Dirección Estratégica. Licenciado en Filosofía y Pedagogía. Certificación Internacional NORMA ISO por competencias laborales: 17024-IMNC-2004, ANSI/IEC, 17024:2012, ISO/IEC 17024:2003.

\*\* Magister en Salud Pública. Médico General. Médico Líder Sistema Integrado de Emergencia ECU 911.

\*\*\* Magister en Docencia y Desarrollo del Currículo. Licenciado en Psicología Educativa.

### Palabras claves

Intencionalidad, autoafirmación, proceso cognitivo, conocimiento, inteligencia, aprehender.

### Abstract

This work analyzes the intentionality of human beings as cognoscent subjects, a preponderant factor to reaffirm their way of being and the knowledge of the environment in which they establish relationships. Afterwards, there is a twist as there is the intention of reaffirming this nature, which in some cases results in something alien, that is to say, human beings are at a crossroads where they leave their modal character aside and can end up becoming an object in the midst of objects, losing all capacity for intellection and, therefore, falling into pointlessness. The methodology is framed in an analytical-reflective and historical-critical process, in contrast to practical questioning; the educational process as one of the factors where people fulfill themselves, from stances taken by some authors who have made significant contributions among which are: Lonergan, Husserl, Scheler, Locke (classical thinkers), and taking into account documents and articles that complement their contributions, as well as the connotations of different thoughts, where some analogies are made regarding the proposed topic. Finally, the conclusions have to do with the first approach: human beings cannot dispense with their immanent nature of reaching the knowledge of the objects, which are alien to their way of existing and which can be comprehended by the human intellect.

### Keywords

Intentionality, self-affirmation, cognitive process, knowledge, intelligence, comprehend.

90



## Introducción

El presente trabajo titulado La redefinición del sujeto cognoscente: el acto de intelección en cuanto conocimiento, centra su atención en la importancia de identificar un sujeto objeto de conocimiento, es decir, como un ser pensante capaz de abstraer los elementos del entorno en el cual se desenvuelve para realizar una aprehensión de lo observado.

Todo acto de intelección ejecutado por el ser humano le conduce a ser consciente de un proceso de aprehensión de la realidad, del cual resulta enriquecido tanto el objeto como el sujeto que realiza tal captación. Además, en este acto de conocimiento intervienen los sentidos que se encuentran en función del ser humano y forman parte del proceso de conocimiento, el ser humano es quien puede llegar al conocimiento de las diferentes manifestaciones que se le presentan de manera voluntaria a la consciencia –se entiende por manera voluntaria, a los objetos que existen de manera independiente a la consciencia del ser humano, que permanecen de manera inmanente e intencional– es el espacio-temporal donde se produce la interpretación de dichos elementos. Son algunas las ciencias involucradas en el problema del conocimiento (psicología, fisiología, sociología, etc.) si bien han logrado reproducir una parte de dicho proceso efectuado. Sin embargo, su definición y acercamiento al ser humano no ha sido del todo exacto, en cuanto identificar un sujeto de

conocimiento. De acuerdo con Ansenbacher (1993): “Resulta fascinante todo cuantos físicos, fisiólogos, químicos y también psicólogos y sociólogos pueden decir de tales conexiones empíricas. [...] una cosa sabe con certeza: que ninguna de tales ciencias empíricas podrá jamás, explicar qué es propiamente el conocimiento” (p. 23). Por consiguiente, el tema de la redefinición del sujeto en cuanto conoce se torna necesario, y de objeto de estudio en el presente documento.

El objetivo del presente trabajo es determinar la importancia de la reafirmación del sujeto cognoscente, desde una perspectiva teórica-reflexiva, e histórica-crítica que permita al lector identificarse como un ser capaz de afirmar su existencia como sujeto de conocimiento.

Por otra parte, también se toma en cuenta la analogía existente con la lógica, no de manera estricta en cuanto se refiere a la formulación de enunciados válidos, sino en cuanto necesidad para la construcción y conceptualización de la aprehensión del objeto, su actitud modal y los diferentes modos de existencia de los seres.

De acuerdo con lo mencionado, se reafirma el carácter cognoscente del sujeto en cuanto hace uso de sus actos para llegar al conocimiento de aquello que le resulta desconocido o ajeno a su existencia.

La metodología utilizada es histórica-bibliográfica, analítica y crítica; en el primer caso porque se hace una búsqueda de la información desde la perspectiva de varios pensadores que hacen mención al tema de estudio de este artículo, en el segundo caso se propone un análisis fruto de dicho trabajo de recopilación de la información y se presentan como resultados no solamente tomando el punto de vista desde el filosofar, sino en su adecuación al acto educativo, se pone de relieve los aportes de la educación para identificar a un ser sujeto de educación y no a la inversa, pues esta última sería contribuir a la desnaturalización, deshumanización, descontextualización y desarraigo de su consideración como ser sujeto a aprehender el porqué de los elementos. El estudio del cual se habla, que por consiguiente se desarrolla en la metodología propuesta es que se logre identificar a sujetos de educación y no como un objeto más inmerso en dicho proceso que tiene que ser conducido por medios mecánicos a resultados deseables, fruto del tal proceso de aprendizaje.

Algunas interrogantes se han planteado en el presente tema, ¿Es el ser humano un ser cognoscente? ¿Cómo puede llegar al conocimiento de elementos ajenos a su modo de ser? ¿Cuáles son los procesos que realiza el ser humano para adueñarse o llegar al conocimiento de los objetos? ¿Es posible identificar a un sujeto de conocimiento? Son preguntas a las cuales se quiere dar respuestas a lo largo del trabajo desarrollado.

En un primer momento, se realiza un planteamiento del acto de intelección en cuanto se refiere al conocimiento y la actividad que realiza el ser humano, conocimiento que debe ser deseado y destaca el interés que despierta el objeto al proyectarse en la mente del ser cognoscente. Además de ciertas condiciones que se deben cumplir para llegar a reafirmar el carácter del ser como sujeto cognoscente. En un segundo momento, se plantea como este conocimiento se vuelve consciente y resulta tarea de la consciencia el realizar los procesos de aprehensión de lo que se logra abstraer, se realiza además una acentuación sobre los diferentes modos en los cuales se presenta la consciencia, la una no reemplaza a la otra por el contrario se realiza un proceso de intelección que guarda de lado una secuencia lógica y ordenada. Luego, se hace una aseveración donde se quiere es reafirmar la condición del sujeto cognoscente. Posteriormente este sujeto visto desde el acto educativo y su relación con el entorno que le circunda. Finalmente, como intervienen otras ciencias como es caso de la semiótica para la construcción de un ser humano antropológico con el cual se concluye el estudio puesto en cuestión del trabajo presentado.

Los principales postulados u aportaciones que se pueden identificar en el documento, se encuentran orientados en cuanto: no puede el ser humano prescindir de su naturaleza como ser cognoscente, menos aún relegar esta actividad a otro ser diferente a él; de igual forma no puede ser visto como un objeto más en medio de los objetos, pues su forma de existir es diferente a la del resto de los seres con los cuales se encuentra coexistiendo, la misma educación no debe dar un tratamiento al ser humano como un ser pasivo que debe estar sujeto a modificación de sus estructuras cognitivas.

Son planteamientos que tratan de ser aclarados en el artículo de estudio que se presenta, con la finalidad que se decodifique la información contraria a lo expuesto en el mencionado documento.

Finalmente, en las conclusiones se proponen algunos temas fruto de análisis y para nuevos estudios de investigación y ampliación del tema planteado.

## **La redefinición del sujeto cognoscente: el acto de intelección en cuanto conocimiento**

El ser humano por poseer la capacidad de abstracción de un determinado objeto, se convierte de hecho en un ser capaz de llegar al conocimiento de los elementos que conforma dicho objeto, no obstante, cabe resaltar que

no se trata de un hecho puramente experiencial, involucra la actividad de inteligir, aprehender y la existencia de la atracción (interés) por parte del sujeto por conocer aquello que le parece desconocido y se presenta de manera involuntaria a los órganos sensibles, por su parte Santo Tomás de Aquino (1943) menciona: “todo lo que el hombre apetece lo apetece por el último fin, [...] Todo cuanto el hombre desea, deséalo teniéndolo por un bien, el cual bien, sino apetece como bien perfecto, último fin, debe desearlo como conducen al bien perfecto, [...]” (p. 32). Es decir, esta capacidad de abstraer los elementos constitutivos que le conforman al objeto observado, es una actividad de intelección que le permite al sujeto determinar las características que posee el elemento observado, no son atribuciones otorgadas por el sujeto, ni mucho menos alteraciones agregadas por éste, son en concreto las características propias del objeto, que le hacen ser una cosa y no otra diferente.

Toda actividad de intelección, implica que el ser humano tenga la disponibilidad para adueñarse de las características propias del objeto fruto de la abstracción en función de lo conocido, sin darle atributos diferentes de lo que logra percibir, por eso resulta importante el decodificar el objeto por sus partes. Además, Lonergan (1999) menciona, para llegar a establecer esta actividad de intelección, se requiere el cumplimiento de ciertas condiciones:

1. Un condicionado.
2. Un nexo entre el condicionado y sus condiciones.
3. El cumplimiento de las condiciones (p. 385).

Solo en cuanto se cumplan dichas condiciones se podrá dar paso a establecer el carácter de persona cognoscente, a quien realice el proceso de intelección, porque no es suficiente con considerar que es la persona quien tiene la facultad de llegar al conocimiento, de hecho, tiene las capacidades necesarias para llegar al conocimiento de aquello que le resulta desconocido. Además, está dotado de las cualidades necesarias para descubrir el entorno que le rodea, por medio del proceso de abstracción.

La aprehensión de las cualidades que posee un objeto, es una actividad que se realiza de manera consciente, y es en esta última donde se afirma el carácter del sujeto en cuanto conoce, por los actos que realiza éste, de acuerdo con Lonergan (1999) los actos efectuados por el sujeto son: “sentir, percibir, imaginar, indagar, comprender, reflexionar, aprehender, el incondicionado y afirmar” (p. 385).

Teniendo presente estos elementos es como se afirma el carácter concreto del ser humano, de realizar procesos completos de comprensión y conocimiento de las estructuras de los objetos ajenos a su modo de existir.

Con lo que respecta a los diferentes modos de existir, se quiere dar a entender a las manifestaciones del estar aquí y ahora, es decir, una persona no puede llegar a considerar a otro ser humano como un objeto fruto de un estudio u observación, con la intención de cosificarlo, esto tiene posibilidad (probabilidad-dado) con los seres inertes que requieren de una comprensión, conceptualización, definición, extrapolación, comparación y sirven de utilidad para el desarrollo de una actividad o complementan el desarrollo de la misma. Para Sartre (1966) quien menciona: “Esa mujer que veo venir hacia mí, ese hombre que pasa por la calle, al mendigo al que oigo cantar desde mi ventana, son para mí objetos” (p.76). El término objeto, no es aplicable para el ser humano por cuanto las personas no somos sujetos de estudios ni de manipulación. El ser humano no puede ser visto desde un estado experimental, sino experiencial, es decir, vivencia acontecimientos y momentos que lo reafirman de acuerdo con su actuar consciente. Como lo afirma De Zubiría (2009): “Las tres funciones universales del cerebro humano son conocer, valorar y decidir” (p. 20). El ser humano por poseer esta capacidad de abstraer los diferentes elementos que encuentra dentro de su realidad lo hacen un ser capaz de autodefinirse, determinarse y proyectarse en función de los intereses y más aún del modo que le hacen ser un ser capaz llegar al conocimiento de dichos elementos o componentes. Es por esta razón, que no se puede entender al ser humano como un objeto en medio de otros, ya que se le estaría quitando esta facultad, es decir, las tres dimensiones antes mencionadas.

Por consiguiente, la relación existente entre el sujeto y el objeto de conocimiento se da en cuanto el primero llega a realizar una comprensión del segundo, por medio de la conceptualización, explicación de aquello que es conocido. Visto desde este punto de vista, es que se afirma el carácter inalienable del sujeto que conoce, al momento de realizar una acción dentro de sus facultades que le fueron atribuidas. Ahora bien, esto no significa que una persona al dejar de realizar esta actividad de abstraer pierde parte de sus cualidades otorgadas, por el contrario, se hace más evidente el hecho de estar direccionado de forma intencional a efectuar procesos de comprensión de manera involuntaria, e incluso sin percatarse de la actividad planteada, por el hecho de ser parte de su modo de ser persona y de poseer las cualidades propia de un ser pensante.

En tal virtud, la inclinación propuesta reafirma la cuestión planteada de ser un ser cognoscente, porque es su modo de ser, es la cualidad

que lo define y lo hace ser diferente del resto de los seres. De acuerdo con Moreno (2014): “El conocimiento es producto de la interacción entre la persona que aprende y el objeto de estudio, así como de las interacciones entre los seres humano” (p. 201).

De lo mencionado, resulta importante mencionar que este proceso de intelección, abstracción, conceptualización, no es posible sino dentro de la consciencia. Por ende, todo lo que el ser humano percibe y formula estructuras de conocimientos están dentro de los procesos conscientes que forman parte de su modo de ser. El cumplimiento de las condiciones expuestas, queda por sentado que el condicionado se sustenta en la afirmación del acto que realiza, con lo cual se cumple el planteamiento, para el caso de la relación (nexo) entre el condicionado es una aseveración fruto de un significante. Por último, nos queda es que se cumplan tales condiciones, por lo que resulta definir lo que se entiende por consciencia y el cumplimiento de las condiciones, al referirnos sobre la persona en cuanto conoce.

El proceso de captación de la realidad objeto-sujeto o persona cognoscente se enmarca en la complejidad de lo percibido, llegando hacer determinante el conocimiento y sus actos epistemológicos del proceso del conocer. De la relación creada en el proceso de observación, el sujeto cognoscente tiene que despojarse de su subjetividad para adueñarse de las cualidades propia del objeto. La obtención de la información acto de conocer conlleva a que el sujeto realice todo un proceso inteligible que le permita llegar a conocer la esencia misma del objeto. De acuerdo con Briceño & Sáez (2012): “El individuo, usando el filtro de sus sentidos, construye un modelo de realidad basado en la percepción que tiene de su medio” (p. 156).

Por medio de los sentidos el ser humano logra captar la información del entorno que le rodea, luego realiza el proceso de internalización, adecuación, contextualización para asociarlo a su sistema cognitivo, de ello resulta importante la percepción que se tiene de lo captado en lo posible tomando lo más objetivo de la realidad, evitando la subjetividad y los juicios de valor que puedan surgir.

Lo que se afirma, es la actividad de inteligir proveniente del ser cognoscente que da una orientación a los elementos que logra percibir, es decir, los objetos permanecen inmanente, ajenos a la existencia del ser. Por ende, estos últimos existen de manera independiente a que la persona lo piense o deje de realizar dicho proceso, es en el acto de conocer donde se le da una resignificación a lo que se percibe ¿pero es realmente lo que es el objeto conocido? ¿Es una apreciación del ser cognoscente? O ¿el objeto

resulta difícil de conocer para el mismo ser, que tiene que conformarse con observar, definir, conceptualizar, aprehender y explicar, aquello que logra conocer?

Por consiguiente, el acto de conocer queda reflejado que es una actividad propia del ser en donde se vislumbra o mejor dicho adquiere sentido su modo de ser, en función de llegar al conocimiento de aquello que le parece desconocido. Adquiere sentido en el proceso cognoscitivo de manera consciente y necesaria.

## Lo que se entiende por consciencia

En la búsqueda de la afirmación del sujeto cognoscente, se identifica con claridad que éste ejerce ciertos actos (de conocimiento), por medio de dicha actividad es como a su vez puede autoafirmarse como persona capaz de llegar al conocimiento de las cosas. Ahora bien, ese proceso efectuado por la persona no es un acto aislado de su modo de ser, tampoco es una actividad involuntaria que realiza, por esa razón se considera que el procedimiento efectuado es fruto de la consciencia que se encuentra orientada al acto de conocer, es confrontarse ante la presencia de un elemento distinto o diferente (un objeto), por lo tanto, este modo de conocer le lleva a considerar aquello que le resulta conocido en relación con el objeto en concreto del cual se extraen sus características.

Con esta primera aseveración se presenta que la consciencia no es una especie de mirada interior, el conocimiento es conocer algo, darse cuenta de la presencia de un ente ajeno o diferente al ser que provoca la confrontación de la idea que se tiene sobre algo con lo que en realidad se logra percibir.

Sin lugar a dudas que la consciencia forma parte del ser de la persona, no puede ser vista como algo diferente de su modo de ser, sino en completa complementariedad y por eso se afirma el carácter que es alguna especie de mirada interior.

Por otra parte, también es decisivo el papel que tiene la consciencia en el problema de la objetividad —en cuanto nos referimos al conocimiento del elemento u objeto percibido—, pues en el acto de intelección se reafirma el carácter específico de la persona que se encuentra direccionado al conocimiento de aquello que percibe, de tal modo el ser consciente que puede llegar a conocer un objeto le hace darse cuenta que posee la facultad de abstraer las cualidades de lo observado. Con lo que

decimos, en dicho proceso es la propia persona quien ejerce el acto de autoafirmarse como persona cognoscente.

Una segunda aseveración, la consciencia se presenta como una advertencia de lo que puede llegar hacer conocido, en otras palabras, es advertencia en los procesos cognoscitivos. Con lo cual se establece el interés no solamente por afirmar la consciencia, sino que en el proceso cognoscitivo intervienen una serie de actos. Al afirmar la existencia de los actos también es menester inferir que estos son diferentes de aquellos que son involuntarios o inconscientes, para Lonergan (1999): “el metabolismo de nuestras células, la conservación de nuestros órganos, la multitud de procesos biológicos acerca de los cuales sabemos algo gracias al estudio de la ciencia médica contemporánea” (p. 387).

Por consiguiente, el conocimiento se presenta como una relación entre la consciencia y el objeto, entre el sujeto y el objeto. Dicha relación es de correspondencia o correlación, en cuanto los dos se necesitan, es decir, el sujeto es sujeto para el objeto por cuanto logra abstraer las cualidades (particularidades) de aquello conocido, de igual forma el objeto necesita del sujeto en razón que es comprendido por este último y quien puede decir algo frente a lo percibido. De acuerdo con Hessen (2013): “La función del sujeto consiste en aprehender el objeto, la del objeto en ser aprehensible y aprehendido por el sujeto” (p.13). Desde este postulado, se presenta en un primer momento de parte del sujeto como quien logra adentrarse al conocimiento del objeto percibido, es quien (el sujeto) aprehende las cualidades que el objeto proyecta, mientras que el objeto permanece de manera trascendente. Como segundo momento desde la perspectiva del objeto, es la transferencia de dicho conocimiento para que el sujeto logre abstraer las propiedades que proyecta el objeto mencionado. En tal virtud, el objeto resulta determinante para el sujeto y el conocimiento es la determinación del sujeto por parte del objeto.

## Proceso cognoscitivo tres tipos de consciencias

El proceso de conocimiento permite el darse cuenta de una advertencia que se presenta al ser de manera consciente. Se ha mencionado anteriormente que la consciencia es un tipo de mirada interior, que permite el descubrir la razón de ser de las cosas, por consiguiente, involucra al ser en cuanto logra aprehender la realidad de las cosas.

Ahora bien, ante esta perspectiva es fundamental aclarar el proceso que realiza la persona para llegar al conocimiento tiene que ver con la

intervención de los diferentes actos. En un primer momento aparece la consciencia empírica, relacionada con los sentidos, es decir, se presentan de manera natural al acto de conocer como algo ya dado. Además, existe una consciencia inteligente propia, permite investigar, abstraer y cuestionar. En este segundo momento de consciencia se predispone por llegar a conocer aquello que le es primordial, evitando una simple repetición de lo aprendido, es formular unos conceptos en función de lo que aprehende y da razón de las mismas. Finalmente, existe un tercer nivel que involucra la comprensión y el juicio tiene que ver con la consciencia racional, no es otra cosa que la ley de razón suficiente en donde se explica y se fundamenta todo lo percibido, por cuanto se da la relación del objeto fruto del pensamiento con la realidad observada o inteligible.

Los tres momentos en los cuales se presenta a la consciencia, lo hace en función de la unidad del ser, es decir, ninguna de estas formas de captación de la realidad obra de manera aislada a la existencia del propio ser, sino de forma que existe una relación con el mismo dotándole de la información nueva a la cual se ha realizado un proceso de intelección. Es en dicho proceso que se reafirma el carácter cognoscente del ser y su modo de ser orientado a descubrir algo nuevo, se enfatiza en la estructura del pensamiento desde una racionalidad lógica. De acuerdo con Cárdenas (2016): “Dicha estructura no puede ser manipulada directamente, dado que el pensamiento no es material, sino que se debe enfocar la labor en aquello que esté directamente vinculado al proceso del pensamiento, el lenguaje” (p. 87). Se requiere de todas las funciones que poseen la persona para establecer procesos ordenados y con un razonamiento correcto, donde entra en juego la lógica y el reafirmar el carácter cognoscente del ser.

98



## La autoafirmación del sujeto cognoscente o en cuanto conoce

Anteriormente, se ha expuesto que es el sujeto quien tiene la predisposición para llegar al conocimiento de aquello que le resulta desconocido, el sujeto participa de una realidad, la cual se torna circundante, pues es a partir de allí como se reconoce el mismo no como un objeto más sino como el que posee la facultad de determinar su entorno. De acuerdo con Scheler (1962): “Consiste en el hecho de que la filosofía es conocimiento, y el filósofo un ser cognoscente” (p.10). El hombre busca conocer la esencia de las cosas en donde se unen la teórica con la moral, conocimiento con la experiencia de lo aprehendido.

De tal proceso (acto de intelección) se reafirma la intencionalidad del ser como una persona en proceso de descubrimiento de la realidad, tal proceso es una facultad que tiene la persona, al salirse de su esfera —en cuanto se desvincula del conocimiento de su ser para poder adentrarse al conocimiento de algo de nuevo— e inclinarse al acto de conocer de elementos diferentes a su modo de existir. Como lo entiende Enciso (2004): “Todo lo que se hace y se crea en la vida, desde lo más elemental hasta lo más difícil, proviene de una actividad cerebral constante, que se manifiesta primero en la mente y luego en la realidad” (p. 93).

Si bien es cierto, que el ser puede llegar al conocimiento de los elementos (objetos) que encuentra en su entorno, el ser humano no se reduce a una condición habitual, tal comportamiento dependerá de sus circunstancias; las cuales pueden inducir a mantener tal actitud o tal comportamiento. En consecuencia, el ser humano es un ser autodeterminado, definido, orientado a una intencionalidad y modo de actuar de forma concreta.

Al decir que la persona es un ser autodeterminado, no se reafirma el carácter de ser seres definidos, finitos y sin ninguna posibilidad de perfeccionarse. Por el contrario, se quiere reafirmar su modo de actuar, es decir, su determinación está en función de los actos que este realiza. De acuerdo con Skinner (1972): “¿peca el hombre porque es pecador, o es pecador porque peca?” (p. 42). Si se afirma que (el hombre) es pecador porque peca, se estaría cayendo en afirmar la funcionalidad que induce a la persona a cometer tal acto; mientras que al decir peca porque es pecador se hace mención una actitud que tiene que ver con su conducta. Ambos casos limitan la capacidad de decisión del ser humano, convirtiéndolo en un ser sin intencionalidad, advirtiéndolo la inexistencia de la voluntad como factor mediador en la toma de decisión a cometer o no un acto, induciendo la tendencia a que el ser esta direccionado a reproducir un acto controlado (especie de destino) del cual no puede adoptar otra alternativa. Con estos dos enunciados no se afirma que el ser humano este direccionado a tener una actitud pecaminosa de forma constantes, eso dependerá de las circunstancias que le lleven a cometer o no tal acto.

Sin lugar a dudas, el ser humano se encuentra intencionalmente unido al conocimiento el mismo que sale de su modo de ser de manera voluntaria, en completa dependencia de este —es decir, lo que busco el ser humano es llegar al conocimiento de las esencias de las cosas, en la mayoría de los casos sólo llega a captar algunas características de lo observado por medio de los sentidos— en el proceso de abstracción, interviene además la estructuración lógica que le permite a la persona llegar al

conocimiento y en concreto identificarse como un ser cognoscente capaz de aprehender el incondicionado.

¿Puede el ser humano por sus propios medios afirmarse como un ser sujeto de conocimiento? ¿De qué depende el llegar a conocer la esencia de las cosas? ¿En dónde se reafirma el sujeto como un ser cognoscente? ¿Cuál es el proceso de demostración o el acto en donde se evidencia como un sujeto que puede llegar a conocer la esencia de las cosas? O ¿valdría mejor decir que es un ser limitado? La intención de las interrogantes no es descubrir a un ser que conoce, sino el cómo puede llegar la persona a afirmar que posee las cualidades de autodeterminarse como un ser que le otorga sentido a las cosas por medio de la aprehensión de las mismas. Esta particularidad es lo que le hace diferente del resto de los seres vivos, el estar dotado de inteligencia, poder decidir qué cosa cuándo y por qué medios llegar al conocimiento de los fenómenos que le resultan desconocido, es un proceso de autodeterminación que como se lo ha mencionado involucra todo su modo de ser: experiencial, inteligente, racional y que son parte de su estructura lógica.

Ahora bien, los planteamientos antes realizados tienen su denotación en la emisión o conceptualización de lo conocido cuando se lo realiza por medio del lenguaje, en la formalización de lo aprehendido. De acuerdo con San Martín (2017) quien expresa: “Cada uno tiene su estructura funcionan. El instintivo reacciona inmediatamente y es intrínseco al sujeto. El afectivo es dependiente del externo y el cognitivo es una construcción externa e interna y no es inmediato” (p. 57). Por medio de la conceptualización –haciendo uso del lenguaje– es como el ser humano completa su proceso de intelección (conocimiento) de los objetos que logra comprender, con esta denotación se dice que la persona hace uso de las estructuras lógicas que le conforman para llegar al conocimiento de los fenómenos que le son extraños o ajenos a su existencia.

Cuando se hace mención a la autoafirmación del sujeto cognoscente, se establece la existencia de una ley de la cual no se puede prescindir, es decir, un tipo de ley inmanente ¿puedo llegar a conocer las esencias de las cosas? Si soy consciente al formular esta pregunta me resulta lógico que de hecho estoy realizando un proceso racional que involucra un conocimiento, al ser una respuesta afirmativa (sí) significa que estoy afirmando la capacidad de alcanzar el conocimiento de las cosas, por el contrario si en lugar de la respuesta anterior recibo una negación (no) de igual manera estoy siendo consciente de mi realidad, por lo cual no es posible que pueda elaborar una pregunta y tener la respuesta de algo que no conozco, e incluso al establecer una respuesta esquiva para Lonergan

(1999): “no lo sé, es incoherente. Pues sí sé que no lo sé, entonces soy un sujeto cognoscente; pero si no sé qué no lo sé, entonces no debería responder” (p. 397). En planteamiento es correcto, pues al establecer un cuestionamiento se está siendo consciente de su condición de persona cognoscente, por lo cual no se puede dar respuesta a algo de lo que se desconoce. Todo juicio fáctico, tiene su fundamento en el componente experiencial de lo que se conoce, al decir soy una persona racional, estoy razonando, de hecho, lo soy. Podría haber nacido en un país diferente del que procedo mis orígenes, pero de hecho nací donde nací y soy parte de una ubicación geográfica en específico. Al dar por sentado los postulados expuestos se identifica que la contingencia viene como una necesidad condicional y determina la situación real de mi modo de ser.

Lo contingente no está en la formulación de preguntas, ni en el desconocimiento de lo que se pregunta, eso dependerá de las circunstancias que inducen a formular cuestionamientos, pues al plantearlos se conocen las respuestas y de hecho se es consciente o se realiza un proceso de intelección.

Desde la teoría fenomenológica. De acuerdo con Bolio (2012): “no se busca contemplar al objeto mismo, sino la forma en que es captado por el sujeto desde su intencionalidad y puesto en perspectiva espacio-temporal” (p. 22). Se hace mención a que el conocimiento se encuentra en complementariedad con las circunstancias que se le presentan al sujeto, en la vivencia de las experiencias conscientes que le hacen ver al sujeto como conocedor de cuanto hay en el entorno que le circunda. La simple fenomenología —el observar por observar— no causa ninguna impresión en el sujeto cognoscente, pero al encontrar algún elemento que le resulta atraído de lo que está observando le llevará a que el sujeto sienta atracción e imprime un interés que le hace salir de su estado de confort e indagar las cualidades de lo observado.

Para Bolio (2012) expresa: “El sujeto conoce y se conoce, como objeto de conocimiento, por su propia consciencia. No se agota en ella, siempre el sujeto es algo más que su propia consciencia: se inserta en una historia que antecede a su ser consciente” (p. 23). Es la reafirmación de la consciencia y en ese reafirmar su ser consciente es como se identifica como un sujeto cognoscente, que trasciende su propio ser por medio de las vivencias que efectúa fruto de la realidad. Por ende, se considera importante la acción que realiza ya que le permite no solamente llegar al conocimiento, sino reafirmar su carácter inmanente por el cual está constituido, dar sentido a su existencia, en último momento en quien las cosas adquieren una comprensión y un nuevo significado por medio de

la aprehensión fruto de su actividad de intelección. Desde sus experiencias el sujeto no deja seguir procedimientos que están en su interioridad: inmanencia, innatos y universales, de igual modo es partícipe de una realidad global y se encuentra coexistiendo con otros seres, por lo que está llamado a sobre pasar las barreras de lo puramente contingente y alcanzar la autotranscendencia, de acuerdo con Husserl (1988) “Intersubjetividad trascendental” (p. 49).

A pesar de la aportación que hace Husserl respecto del trascender la propia existencia para llegar al conocimiento, hay quienes piensan que el ser humano no tiene ideas innatas y las adquiere por medio de la propia experiencia, las cuales tienen sus orígenes en función de dos alternativas de las sensaciones y de la reflexión, al estar un sujeto carente de alguno de los sentidos no podrá reproducir de manera acertada un concepto que se ajuste de forma exacta al objeto en cuestión. De acuerdo con Locke (2002):

De donde se sigue: primero, que siempre que aun hombre le falte alguno de sus sentidos, le faltarán siempre las ideas pertenecientes a ese sentido. Los hombres que han nacido sordos o ciegos son prueba suficiente de ello. Segundo, se sigue que, si se pudiese imaginar a un hombre carente de todos los sentidos, entonces carecería también de todas las ideas. Ya que al carecer de toda sensación no tendría nada que provocara una operación en él y, por tanto, no tendría ni ideas de sensación, pues los objetos externos no tendrían manera de provocarlas mediante algún sentido, ni ideas de reflexión, dado que su mente no tendría ideas en las que emplearse (p. 37).

El aporte que realiza el filósofo, respecto de la falta de uno de los sentidos o en todos de ellos guarda gran parte de razón si es visto desde el punto que no puede generar una representación que se ajuste de manera exacta a la realidad proyectada. Sin embargo, pese a no tener ese sentido la idea que se formule tendrá algo de cierto ¿sólo las personas que tienen todos sus sentidos pueden realizar representaciones exactas de aquello que perciben? ¿No valdría decir también que todos proyectamos una imagen (idea de lo percibido) fruto de la impresión que causa el objeto conocido en la persona? Al considerar estos cuestionamientos como válidos, entonces se daría que todas las personas no llegamos al conocimiento real del objeto observado, sino que nos quedamos con algunas de sus cualidades, pues el mismo objeto nos parece difícil de trascender.

Se considera que la aseveración realizada contempla algo de razón, en cuanto al no tener las facultades que provoque en la mente del sujeto alguna reacción que le conduzca a conocer aquello, pues no tiene razón de ser —esto se aplica a personas que hayan perdido todos sus sentidos

y que por consiguiente no posean las cualidades para producir ideas— ¿eso les inhabilita de ser considerados como una persona cognoscente? ¿A falta de una dimensión (sentido) no desarrollan estas personas que carecen de alguno de ellos otras habilidades? Se considera, al no tener un de los sentidos no le hace menos a la persona de su carácter inmanente de persona cognoscente, pues puede llegar al conocimiento por otras vías, e incluso la certeza de establecer que alguna idea innata poseen estas personas e incluso llegar a pensar en la herencia genética transmitida desde sus orígenes le conducen a reproducir ciertas ideas, es decir, algún incidente tuvo que darse que le proporcionó la información que no la podía recibir de manera directa. En efecto, los procesos educativos anteriormente consideraban que las personas no venían con ideas innatas, sino que debía ser llenado como una tasa que recibe información, contenidos y esquemas estructurales, esta idea ha sido modificada y se considera que vienen con ideas innatas es tarea del proceso formativos sacar esa información y adecuarlas a la realidad. De acuerdo con Guyton (2001):

La reproducción celular es otro ejemplo del papel ubicuo que desempeña el sistema genético-ADN en todos los procesos de la vida. Los genes y sus mecanismos reguladores determinan las características del crecimiento de las células, y también el momento en que éstas se dividirán o si llegarán a hacerlo para dar lugar a nuevas células. De esta forma, el sistema genético, de extraordinaria importancia, controla cada etapa del desarrollo del ser humano, desde el óvulo fecundado hasta el cuerpo humano en total funcionamiento. Por tanto, si existe algún tema central en la vida, éste es el sistema genético-ADN (p. 37).

Los avances de las ciencias médicas, también proporcionan en gran parte sustento al tema planteado respecto de las habilidades innatas con las cuales cada persona se expresa. No obstante, es no un tema del todo acabado, pues por varias razones no se llega del todo a aclarar el tema, el mencionado artículo puede servir de materia de estudios para futuros trabajos.

## La autoafirmación del sujeto cognoscente en el proceso educativo

A lo largo del trabajo propuesto se ha hecho mención, de la importancia de reconocer a un ser sujeto de conocimiento, con esa intención se enfoca la propuesta educativa a la cual se hace mención en este apartado. El mismo Kant lo expresa en un documento citado por Sarramona (2000):

“El hombre es el único ser susceptible de educación, el hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. Y observaremos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido” (p.13). Con respecto a los procesos educativos, se han establecidos algunos momentos que han llevado a considerar a la persona por medio de diferentes parámetros, como un ser que debe ser conducido por medio de un tutor, sin posibilidad de ideas propias (innatas), que debe ser instruido. Con la postmodernidad se reconoce su carácter racional, con cualidades, se enfatiza en su racionalidad como factor determinante. El ser humano está lleno de un pasado, presente y de un futuro, es así que no puede dejar de lado esos momentos que le conducen a vivir experiencias distintas, conforme a estos momentos es que se desenvuelve toda la actividad humana. Por ello, es que no se puede tomar al ser humano como una persona solitaria y desarraigada de un espacio temporal y si no está ubicado dentro de este parámetro pierde todo adelantamiento de su proceso de desarrollo humano. Como lo dice Llinás (2003):

Por eso es tan urgente promover una buena educación, que enseñe a pensar claramente a través de conceptos y no de mera memorización de datos. Hay que entender la diferencia entre saber (conocer las partes) y entender (ponerlas en contexto). Por ejemplo, una lora sabe hablar, pero no entiende nada (p.103).

Es en la identificación de personas sujetas a un proceso de educación –no como un objeto de educación– es cuando toma sentido el acto de educarse, por concerniente al hallar la ausencia del mismo toda forma de educar queda en el aire. En palabras de Martí (1975): “No hay monstruos mayores que aquellos en que la inteligencia está divorciada del corazón” (p.70). En muchos casos, la educación es el medio que en lugar de ser fermento de procesos de humanización, conduce al ser humano a su propia desnaturalización. Hay que identificar personas en procesos de educación en todos los procesos educativos, y desde allí todo adquiere sentido para el ser humano, en otras palabras, es el ser humano el único que puede ser educado, las demás cosas pueden ser utilizadas (en el caso de los objetos) y amaestrados (en el caso de los animales irracionales) con esto queda claro de que no es adecuado el ver al ser humano como un objeto en dicho proceso, ni mucho menos tratar de amaestrarlo, ya que eso implicaría el quitarle la libertad que por naturaleza la lleva en lo más profundo de su acto de ser persona.

Se quiere que el proceso educativo conduzca a humanizar a la persona y no hacer de ellas lo contrario. Por consiguiente, la educabilidad

es el medio por el cual el ser humano adquiere nuevas conductas a lo largo de toda su existencia y no hay otra persona en el mundo que la persona quien se siente más necesitado de adquirir tales conductas. Por el contrario, si partimos del principio de que la educación debe llenar las expectativas de los educandos, entonces estaríamos cayendo en un ver a la educación como simple reproductora de las estructuras establecidas por la sociedad. La educación no es simple repetición de conceptos, ni de teorías. Sino que, por el contrario, mientras más una persona se educa, más despierta en ella la necesidad por adquirir o apropiarse de un concepto. De acuerdo con Mounier (1976):

Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser; mantiene esta subsistencia con su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación (p. 59).

Resulta primordial recuperar a la persona dentro de esta nueva era postmoderna, en donde se comprueba una confusión o lo que es más una identificación del ser persona como la de un animal más, como un ser natural y como un objeto más. Se requiere, entablar una configuración de su modo de ser partiendo de la propia identidad, es decir, que sea cada persona quien se vea como un ser capaz de trascender su propia existencia, que se proponga desde su interior ser un mejor ser humano.

De igual forma es imprescindible reestructurar los procesos educativos, en donde se propugne una educación holística que favorezca el recocer a la persona como sujeto de educación y no como aquella persona que debe ser instruida, pues hemos visto que los procesos educativos muchas veces se quedan en una formación dentro del aula y luego que el estudiante sale de esta ¿Qué ocurre? Sigue su vida como si no ha pasado nada.

Por tal motivo, hay que rescatar la forma como estamos concibiendo a nuestros estudiantes. Esta educación holística de la cual se hace mención debe ser como la maestra que guía, más no como la que dicta un saber, y dice lo que hay que hacer, por tal motivo este modelo educativo no debe alienar al ser humano, ni mucho menos hacer de este un espectador más al momento de educar. Por eso tiene que proponer y brindar una educación acorde a las exigencias de cada persona no imponer una estructura. Lo cual resultaría un volver a lo mismo de siempre, de lo que se trata es de recuperar a la persona.



La filosofía de la educación es la subsidiaria de transferir a que el ser humano una vez que se relaciona con su más allegado (otro ser humano) lo haga dentro de un clima de comunicar su modo de ser, es decir, que cada uno de los seres humanos actuando al interior de este proceso reflejen su parte cultural característico de cada uno de ellos. Sin pretender que dicha relación se vea afectada o lo que es más troncada por el fenómeno de una mala fluctuación de la información. Surge la inquietud: ¿se puede educar en la cultura desde esta nueva visión de mundo que se está tornando un tanto “incomprensible” hasta para la misma educación? Por tal razón, es que no podemos permanecer inmóviles, ya que sería dejar echado a la suerte una carta muy importante como es el orientar al ser humano hacia una reconstrucción de su modo de ser persona. Por tal motivo, es que toda propuesta educativa debe llevarnos a una expresión dinámica de nuestro modo de ser, con este propósito es que la filosofía de la educación no puede parecer indiferente ante tal supuesto. De acuerdo con Vásquez (2004): “Nacemos inscritos entre códigos y nos socializamos a través de ellos” (p. 37).

Desde la inscripción del ser humano en el entorno de un mundo cargado de “patrones” que posibilitan o mejor dicho que viabilizan su comunicación no solamente con sus semejantes, sino que, con todo su entorno circundante, esto provoca que la filosofía de la educación comunique la cultura, pero no la cultura reinante, sino que aquella cultura que nos hace ser humanos, la cultura que nos proyecta a una relación humanizante. Frente a esta iniciativa de fomentar una educación que permita desarrollar el sentir de una cultura, está la consigna de caer en un replanteamiento de la imposición de los actuales modelos culturales, por tal motivo hay que evitar caer en reducciones, podemos encontrar algunos tipos de culturas.

## Los alcances de la semiótica para la formación de un ser humano antropológico

Sabiendo que la filosofía de la educación como la responsable de “construir” un sujeto histórico, en el cual podamos encontrar valores auténticos que propicien su campo de desarrollo, como personas responsables de su actuar y de su proyección en la sociedad.

Por tal situación, es que debe hacer uso de la semiótica como aquella que “regula” tal dinamismo de comprensión de su condición en relación con los medios de significación. De acuerdo con Vásquez (2004): “La

semiótica ayudaría a que la evaluación fuera formativa y no sancionadora, contribuiría a un seguimiento del proceso más que a una constatación de los resultados” (p. 90). Con tal propósito es que la filosofía de la educación estaría formando un ser humano libre, en cuanto que los esquemas tradicionales son descartados de las instancias educativas, y se concentra en hacer del ciudadano un verdadero actor social capaz de autodefinirse como ser humano. Este sería el ideal de todo planteamiento educativo, sin embargo, vemos que la filosofía de la educación ha perdido de vista su campo de desarrollo, y se ha quedado con un interés puramente informativo sobre lo que es educar, se ha quedado con lo ya dado, por tal motivo es que resulta fundamental ver a la educación como una aventura, como algo que se va construyendo conjuntamente con el ser humano, de ese modo, puede llegar hacer parte integrante del sujeto y con ello se estaría formando una persona con responsabilidad y equilibrio para actuar de manera responsable y consciente dentro de lo social.

## Conclusión

A lo largo del trabajo desarrollado, se ha hecho hincapié en la afirmación del sujeto como ser cognoscente, de cómo el conocimiento se presenta de manera intencional a las estructuras cognoscitivas del propio ser humano y como este realiza un proceso de aprehensión de la realidad en la cual se encuentra inmerso. Ahora bien, tal postulado llega hacer evidente, pues es el ser humano a quien se le atribuyen las características de consciencia, inmanencia y razón suficiente, no como en un estado puramente contingente, ni en dependencia de la acción de otro ser.

Son estados conscientes, fruto de la propia actividad del ser, pues los elementos al presentarse de manera involuntaria a su estructura cognoscitiva es el ser quien puede darle sentido, orientación y determinación a lo que llega aprehender. Es un proceso de intelección, comprensión, conceptualización y explicación de la realidad observada, el sujeto es quien se define y se afirma en los procesos (actos) que realiza, es un ser cognoscente en medio de un conjunto de seres y cada uno tiene su modo de ser característico de su modo de existir, los actos conscientes difieren de los involuntarios que luego de haber sido desarrollados se tornan consciente, antes no pueden llegar hacer comprendido, sino se completan una vez que la persona se percata de los mismos (accidentes) producidos en su ser.

Finalmente, no se puede hablar solamente en el proceso de afirmación del sujeto cognoscente como un ser que no tiene ideas innatas,

de hecho, que las tienes en el documento se sustenta también por medio de la herencia genética como un factor preponderante para llegar al conocimiento.

## Bibliografía

- ANSENBACHER, Arno  
1993 *Introducción a la filosofía*. Barcelona: Herder.
- AQUINO, Santo Tomás  
1943 *Suma Teológica* (Vol. segunda edición popular para la colección austral). Buenos Aires - Argentina: Editora Espasa - Calpe, S. A.
- BOLIO, Antonio Paoli  
2012 Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*, 22, 20-29.
- BRICEÑO, Jesús, & SÁEZ RIVAS, Yasmelis  
2012 Interrelación sujeto-objeto y la complejidad del acto de investigar. *EDUCERE La Revista Venezolana de Educación*, 155-162.
- CÁRDENAS MARÍN, William  
2016 La proposición lógica como instrumento para la comprensión y transformación de la realidad. *SOPHIA Colección de Filosofía de la Educación* 21(2), 83-99.
- DE ZUBURÍA, Miguel  
2009 *ABC de Pedagogía Conceptual 4. Cómo funcionan la mente humana. Más allá de la Psicología Cognitiva*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- ENCISO, Oswaldo  
2004 *Aprendiz y maestro con programación neurolingüística*. Colombia : Ayala Ávila y Cía.
- GUYTON, Arthur  
2001 *Tratado de fisiología médica*. México: Interamericana Editores S.A.
- HESSEN, Johannes  
2013 Teoría del conocimiento. *Instituto Latinoamericano de Ciencia y Artes (ILCA)*, 13.
- HUSSERL, Edmund  
1988 *Las conferencias de París*. México: UNAM.
- LLINÁS, Rodolfo  
2003 *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Bogotá: Norma.
- LOCKE, John  
2002 *Compendio del ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- LONERGAN, Bernard  
1999 *INSIGHT Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca-México: Ediciones Sígueme.
- MARTÍ, José  
1975 *Obras completas*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

MORENO CEDEÑO, María

2014 La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo.  
*SOPHIA: Colección de Filosofía de la Educación* 17(2), 193-209.

MOUNIER, Emmanuel

1976 *Manifiesto al servicio del personalismo*. España: Taurus.

SAN MARTÍN GARCÍA, Rómulo

2017 Inconsistencia de la dimensión analítica empírica desde la formación cerebral cognitiva. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), 55-81.

SARRAMONA, Jaime

2000 *Teoría de la educación, reflexión y normativa pedagógica*. España: Editorial Ariel S.A.

SARTRE, Jean Paul

1966 *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.

SCHELER, Max

1962 *La esencia de la filosofía y la condición moral del conocer filosófico* (Segunda edición ed.). Buenos Aires: Nova.

SKINNER, Burrhus

1972 *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Fontanella.

VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando

2004 *La cultura como texto lectura semiótica y educación*. Bogotá: Javegraf.



Fecha de recepción del documento: 15 de diciembre de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de marzo de 2018

Fecha de aprobación del documento: 15 de abril de 2018

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2018



LA RELACIÓN SUJETO-OBJETO  
EN LA CONCEPCIÓN KANTIANA DE LA CIENCIA  

---

The subject-object relationship  
in the Kantian conception of science

ALFONSO CHAVES-MONTERO\*

Universidad de Huelva / Huelva-España

alfonso.chaves@dstso.uhu.es

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5861-3414>

WALTER FEDERICO GADEA AIELLO\*\*

Universidad de Huelva/ Huelva-España

walter.gadea@ddcc.uhu.es

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9120-4866>

**Forma sugerida de citar:** Chaves-Montero, Alfonso, & Gadea Aiello, Walter Federico (2018). La relación sujeto-objeto en la concepción kantiana de la ciencia. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), pp. 111-130.

---

\* Profesor e Investigador de la Universidad de Huelva en el Departamento de Sociología, Trabajo Social y Salud Pública de la Universidad de Huelva. Graduado en Sociología y en Ciencias Políticas y de la Administración. Máster Oficial en Comunicación y Educación Audiovisual; Máster Oficial en Análisis Histórico del Mundo Actual; Máster Oficial en Investigación e Intervención en Trabajo Social. Investigador externo del grupo y proyecto de Investigación “Filosofía, Sociedad y Cultura” (ÁGORA) de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). Miembro del Grupo de Investigación ÁGORA (HU-M648) y del proyecto Flacso España (Universidad de Salamanca).

\*\* Licenciado en Filosofía. Doctor en Filosofía. Profesor e Investigador de Filosofía y Epistemología. Profesor e Investigador en el Área de Filosofía del Departamento de Didácticas Integradas de la Universidad de Huelva y pertenece al Grupo de Investigación denominado: “Mundialización e Identidad” ciencias” (HUM 556). Miembro del Grupo de Investigación “Mundialización e Identidad” (HUM 556). Temas de investigación: análisis de la relación entre identidad, procesos democráticos y las nuevas formas de comunicación en el marco de la globalización.

### Resumen

Nuestra investigación presenta la propuesta kantiana del idealismo trascendental como una filosofía crítica mediadora entre el dogmatismo propio del racionalismo y el escepticismo generado por el empirismo sensualista. Nuestro trabajo realiza una breve presentación de las formas del juicio que conforman las distintas formas del conocimiento humano. Resulta de gran importancia el reconocer y tener en cuenta, al estudiar el pensamiento filosófico actual, la relevancia profundísima que Kant ha tenido en la historia y en el desarrollo del pensamiento contemporáneo. Kant establece una diferencia fundamental que es decisiva para la justa comprensión de su pensamiento. Es la diferencia entre conocer y pensar. Dicho breve y sencillamente: no todo lo real es susceptible de ser conocido, pues conocer significa, en vigor, conocimiento científico. Ahora nos interesa analizar la naturaleza y la posibilidad del conocer: ¿cómo es posible el conocimiento?; ¿cuál es su alcance y su límite? A ello está dedicada la primera parte de la *Crítica de la razón pura*: la «Doctrina trascendental de los elementos». Además, vamos a presentar la compleja relación que establece Kant entre la razón en sus usos teóricos y la razón en sus usos prácticos. Se introduce un análisis comparativo entre idealismo y realismo, utilizando una metodología hermenéutica y un análisis del discurso filosófico dialéctico en términos de antítesis conceptuales. Por último, planteamos la diferencia entre teoría y praxis en el campo de la ciencia y la ética, y la necesidad de comprender a la objetividad científica y la subjetividad ética como formas diversas de conocimiento humano rigurosos.

### Palabras claves

Conocimiento científico, ética, filosofía de la ciencia, idealismo, relación sujeto-objeto.

### Abstract

Our research presents the Kantian proposal of transcendental idealism as a mediating critical philosophy between the dogmatism proper to rationalism and the skepticism generated by sensualist empiricism. Our work makes a brief presentation of the forms of judgment that make up the different forms of human knowledge. It is of great importance to recognize and take into account, when studying current philosophical thought, the profound relevance that Kant has had in history and in the development of contemporary thought. We will also present the complex relationship that Kant establishes between reason in its theoretical uses and reason in its practical uses. A comparative analysis between idealism and realism is introduced, using a hermeneutic methodology and an analysis of the dialectical philosophical discourse in terms of conceptual antithesis. Finally, we propose the difference between theory and praxis in the field of science and ethics, and the need to understand scientific objectivity and ethical subjectivity as diverse forms of rigorous human knowledge.

### Keywords

Scientific knowledge, ethics, philosophy of science, idealism, subject-object relationship.

## Introducción

La teoría de Kant puso en crisis todo el pensamiento filosófico, generando una revolución muchas veces comparada con la revolución provocada por la teoría copernicana. Con su teoría tenía el objetivo de descubrir las condiciones necesarias para el conocimiento y, a partir de allí, la validez o no de la especulación metafísica. Su sistema filosófico está expuesto, principalmente en su *Crítica de la razón pura*, y luego a partir de ella, en otros libros como la *Crítica de la razón práctica*, *Crítica del juicio*, la *Religión dentro de los límites de la razón*, y otras obras que rápidamente

fue publicando hasta el final de sus días. A estos juicios él los divide en dos clases básicamente: los que llama analíticos y los que llama sintéticos.

En este artículo nos ocuparemos de algunos aspectos del pensamiento kantiano relativos al planteamiento del conocimiento, la epistemología y la relación entre la teoría y la práctica. El foco central de la discusión epistemológica se hacía hincapié en el problema de cuál era el medio de conocimiento más adecuado. La razón según el racionalismo es el medio de conocimiento más adecuado; mientras que el empirismo sostiene que el medio más adecuado es la experiencia, porque en ella se originan todos los contenidos de nuestros conocimientos. La oposición se establece entre los términos razón/experiencia o teoría/empírea. Kant desliza el eje de la discusión hacia la oposición teoría/práctica, donde teoría es sinónimo de contemplación pasiva y práctica de actividad transformadora.

Kant realiza una unión entre lo subjetivo y lo objetivo, entre el fenómeno y el noumeno, habrá que preguntarse si hay modos de conocimiento, y cuáles son. De acuerdo con Fraile (1976) para Kant existen tres: la sensibilidad, el entendimiento discursivo y la razón.

113



La relación sujeto-objeto ha sido reconocida tradicionalmente como un elemento clave en las diferentes teorías del conocimiento. Mientras que, a partir de Kant, la relación se plantea en términos de un sujeto que construye el objeto, con Hegel y luego el materialismo dialéctico, la relación mencionada es vista de tal forma que el objeto de conocimiento es inseparable de la actividad de los individuos. Según Ferrater-Mora (1971) ambas aproximaciones sirvieron de punto de apoyo a elaboraciones teóricas posteriores en ramas como la psicología, la epistemología, la filosofía y la sociología, interesadas en la comprensión del desarrollo del conocimiento.

El examen kantiano según García-Gómez (1988) reconocía tres formas en que sujeto y objeto podían entrar en relación. La primera es en términos de la conformidad del objeto con la representación que del mismo se hace el sujeto (facultad de conocimiento); la segunda es según la relación causal entre el sujeto y el objeto (facultad de deseo); la tercera es de acuerdo con la intensidad en que el objeto afecta al sujeto (facultad de sentimiento de placer o pena).

## Planteamiento inicial

Partimos del problema que plantea Kant, mediante la formulación de dos preguntas: La primera pregunta de acuerdo con Bahamon (1982) sería la siguiente: La metafísica: ¿De qué modo sería posible una metafísica cien-

tífica? Podemos ver que no se pregunta por una existencia o una realidad, sino por una posibilidad. ¿Qué significa aquí metafísica? Aristóteles agrupó dos conceptos la “fysis” (naturaleza) titulándolo “física”, lo que se conocía como filosofía primera y lo tituló “metafísica”, que es lo que se encuentra después de la física. La filosofía primera es la ciencia que se ocupa de las primeras causas y principios de todo lo que es en tanto que es.

Según García-Yebra (1990) El concepto de metafísica, aúna el doble significado de los tratados ubicados en los libros sobre la “fysis” y el de los libros que tienen su objeto en aquello que está más allá de lo sensible, fuera de la experiencia. Con lo que la palabra hace coincidir la ordenación exterior de la obra de Aristóteles con la problemática interna.

De acuerdo con Hegel (1979) al expandirse el cristianismo, se extendió una concepción dualista del ser, que se diferencia de la concepción monista de los griegos. Los cristianos distinguen dos formas radicalmente distintas: el ser Dios y el ser de lo creado. Entre los entes creados, distinguen uno que tiene la capacidad de comprender a los otros y consta con la capacidad del ser humano.

Según Guerra (1980) la metafísica cristiana diferencia tres entes (Dios, el universo creado y el hombre) y dos modos de ser (Dios Creador y creaturas).

Durante la modernidad, se cambian las bases de la teología medieval, que partía de la revelación de Dios en la historia y en las Escrituras. La ciencia moderna busca un fundamento autónomo de la autoridad y la tradición y se encuentra en la razón. Con Kant, la metafísica se divide en una metafísica general (Ontología), que se ocupa de las primeras causas y de los principios de todo lo que es, y una metafísica especial, que se ocupa de los tres entes diferenciados por la tradición cristiana. Como lo hace notar Broekman (1974):

- Teología racional: el objeto es el ente supremo (Dios) y los temas son la naturaleza y los atributos de Dios, las pruebas de su existencia y las posibilidades que tiene el hombre de conocerlo.
- Cosmología racional: se ocupa del total de los entes creados, y los problemas son si el mundo es infinito o finito, si hay libertad o está determinado, si es creado o es eterno.

Grenet (1980) definía la Psicología Racional como: el objeto es el alma como principio de percepción y voluntad, con especial atención a su naturaleza e inmortalidad.

Según Barragán-Linares (1983) Los resultados de las discusiones entre las distintas escuelas filosóficas acerca de la posibilidad de una cien-

cia metafísica son poco fructíferos y parecen mostrar la incapacidad de la metafísica para constituirse en ciencia.

Como lo expresa Rubio Carracedo (1973), para Kant los inconvenientes para que la metafísica se constituya en ciencia son los siguientes:

- a. No hay un método riguroso, sino un continuo retroceder y comenzar otro camino.
- b. No hay un cuerpo de conocimientos, sino que después de mil disposiciones se encuentra detenido en el momento de alcanzar un fin. Los filósofos no consideran como una doctrina coherente y aceptada lo que los pensadores anteriores han expresado, ni construyen a partir de los cimientos que la tradición implantó.
- c. No es posible poner en consonancia a los distintos colaboradores sobre la manera de alcanzar un fin. Cada sistema filosófico es autónomo respecto de los demás, lo que cierra las posibilidades de diálogo en interrelación aún entre los pensadores contemporáneos.



Se concluye, que es preciso estar convencido que la metafísica se encuentra alejada de haber entrado en la segunda senda de la ciencia. Según Anzenbacher (1984) esta conclusión no tiene la finalidad de responder a la pregunta inicial planteada por la posibilidad de una metafísica científica, por el contrario, se relaciona con que la metafísica no es una ciencia.

La ciencia: Descartes caracteriza a la filosofía como el estudio de la sabiduría, un perfecto conocimiento de todas las cosas que el hombre puede saber tanto por la conducta de su vida como para la conservación de la salud y la invención de todas las artes; y que para que este conocimiento sea necesario deducirlo de las primeras causas.

El racionalismo, es universal y necesario no puede fundamentarse en la experiencia y se le denominará “a priori”. El instrumento más correcto en el conocimiento es la razón, esta misma es la única capaz de aprehender las esencias, a las cosas tal como son en sí mismas. El racionalismo sostiene que la ciencia puede prescindir de lo sensible como fuente del conocimiento. De acuerdo con Cassirer (1979) la relación entre el sujeto y lo objeto, es posible sobre la base de una convicción común a todo el racionalismo: el orden y la conexión de las ideas es el mismo que el orden y la conexión de las cosas. Paralelismo entre la estructura de la razón y la estructura de la naturaleza, la razón puede aprehender la esencia de las cosas sin mediaciones, por una intuición intelectual, en la cual la esencia de la cosa se presenta de manera evidente.

A diferencia de las posturas racionalistas, la verdad para el empirismo, es el conocimiento que deriva de la experiencia, la verdad resultante no puede ser sino particular y contingente y lo llamaremos a posteriori. La fuente de conocimiento para el empirismo es la experiencia y la razón recibe sus datos y se deriva de los sentidos. Según Copleston (1986) el método es inductivo o asociativo: la información se une y generaliza a partir de las leyes de asociación en la imaginación. Hume hace una construcción crítica de las ideas del cartesianismo y demuestra que son inadmisibles, que no tiene ningún sostenido, ya que los datos le son suministrados por los sentidos.

De acuerdo con Herrera-Restrepo (1986) para que el saber sea científico, debe cumplir tres condiciones: a) Debe poder alcanzar la verdad como resultado. b) Debe desarrollar un método. c) Debe permitir un progreso en el saber.

De acuerdo con González-Álvarez (1992): ¿Cuáles son los conocimientos realmente científicos? ¿Cómo consigue las ciencias que cumplan con estas condiciones llegar a convertirse en científicas? ¿Cómo han podido constituir un saber metódico, capaz de llegar a conocer la verdad y a la vez, que crece el conocimiento anterior que no aclare lo que ya sabemos, para obtener nuevos conocimientos?

Carrillo (1986) decía que la lógica de Aristóteles, se ha convertido en ciencia y deriva la verdad de las reflexiones finales de los razonamientos a partir de la verdad de sus premisas. Es un conocimiento formal y deductivo, universal y necesario, pero que no suministra ningún saber acerca de los objetos.

Según Hessen (1996) la matemática, es un largo período en que anduvo a tientas entre los egipcios, alcanzó el rango de ciencia con los griegos. Esta disciplina construye sus objetos a partir de conceptos previos. Como la lógica, no se ocupa de objetos reales, sino de figuras construidas, y como la lógica, sus desarrollos son universales y necesarios.

Dartigues (1975) decía que la física llegó a constituirse como una ciencia estricta y rigurosa en la modernidad con Galileo. La física, a diferencia de la lógica y la matemática se ocupa de objetos, pero los conoce a partir de la fundamentación previa del conjunto de la naturaleza, que es universal y necesaria.

Siguiendo a Fernández (1976) la segunda pregunta de la que parte el pensamiento de Kant es: ¿Cómo son posibles los juicios sintéticos a priori? Esto ocurre porque Kant da por sentado que tales juicios son posibles. ¿Cuál es su explicación? Le damos respuesta porque existen en los Principios matemáticos de la filosofía de la naturaleza de Newton. Los principios fundamentales de la física newtoniana son a la vez empíricos y

pretenden tener una validez universal y necesaria. Cuando se explica que todos los cuerpos se atraen entre sí con una fuerza directamente proporcional a su masa e inversamente proporcional al cuadrado de su distancia, se está formulando un juicio universal; a priori. La cuestión de Kant es, saber cómo son posibles tales juicios.

## Clasificación de los juicios

De acuerdo con Hirschberger (1982) un juicio es una relación entre conceptos mediante una cópula. Sabemos que solamente los juicios son verdaderos o falsos. Los conceptos, por contra, pueden tener una definición adecuada o no, pero no son nunca ni verdaderos ni falsos. Tampoco los razonamientos son verdaderos o falsos, sino bien o mal contruidos, válidos o inválidos.

Según Husserl (1976) los juicios se han dividido tradicionalmente en analíticos y sintéticos. Un juicio analítico es aquel en el que el predicado no hace sino explicitar lo que está contenido en el concepto del sujeto. Ponemos de ejemplo el siguiente juicio, “Dios es bueno”. El predicado “ser bueno” está implícito en el concepto de Dios, puesto que por Dios entendemos un ser perfecto, y un ser perfecto es un ser omnipotente, omnisciente, eterno, y bueno. Podemos poner otro ejemplo: el triángulo tiene tres lados. El predicado es “ser trilateral” está contenido en el concepto de triángulo. El triángulo según su concepto, es el de una figura, que tiene tres ángulos agudos, y tres lados. Los juicios analíticos no agregan nada nuevo a lo que ya sabíamos o aclaran lo que conocemos. Analizar consiste en separar algo complejo en sus elementos simples. Estos juicios se llaman analíticos, en tanto que separan algo complejo en sus elementos simples. James (1985) decía que los juicios se llaman analíticos, en tanto que separan los elementos simples contenidos en los conceptos. ¿Cómo sabemos cuando un juicio analítico es verdadero? Cuando no implica ninguna contradicción, cuando está de acuerdo con los principios lógicos y se deduce de verdades evidentes. La demostración se desarrolla por medio de proposiciones o juicios analíticos.

Un juicio sintético es aquel en el que el predicado no está contenido en el concepto del sujeto. Dado el juicio la hoja es verde; el predicado “ser verde” no está implícito en el concepto de hoja, puesto que las hojas pueden ser de muchos colores. Siguiendo el pensamiento de Hume que había demostrado, que la mayoría de los juicios que conforman nuestro conocimiento son los juicios explicados anteriormente. Los que nos permiten avanzar en el conocimiento de la ciencia, aportando elementos

nuevos, que antes no sabíamos. Síntesis significa poner conjuntamente. Según Jolivet (1916): ¿Cómo sabemos cuándo un juicio es sintético es verdadero? Sólo podemos saberlo poniéndolo en confrontación con la experiencia. Si no fuese posible una experiencia acerca de lo que el juicio afirma, no podríamos saber si es o no verdadero.

Basándonos en esta división tradicional, todos los juicios analíticos son a priori, puesto que, su verdad es universal y necesaria. Según Kant (1978) la misma tradición, los juicios sintéticos son todos a posteriori, son empíricos y su verdad se deriva de la experiencia. La pregunta de Kant profundiza, en consecuencia, de cómo son posibles los juicios empíricos cuya verdad no puede derivarse de la experiencia.

118



## Análisis de las facultades dentro del conocimiento de la ciencia

Para dar respuesta a las preguntas planteadas es necesario desarrollar un análisis del proceso de conocimiento. Siguiendo a Müller & Halder (1976) analizar significa separar algo complejo en sus elementos, la meta del análisis es separar lo que en la realidad ese encuentra unidos, lo que en el proceso de conocimiento se da junto y al mismo tiempo. ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que haya conocimiento en las ciencias?

a) Kerning (1975) decía que la facultad sensible según Kant sigue los resultados obtenidos por los estudios de Hume y afirma que todos nuestros conocimientos comienzan con la propia experiencia. Dicha condición es necesaria en el conocimiento, una capacidad de ser afectados, a la que se llama sensibilidad. Si se carece de la facultad sensible, no se podría recibir ningún dato de las cosas.

Kant llama a la sensibilidad, la facultad de las intuiciones. Se distingue así del racionalismo cartesiano, por el motivo de que, las captaciones directas o inmediatas en el conocimiento pertenecen principalmente a la sensibilidad. Kirk & Raven (1981) decían que no hay intuiciones intelectuales, porque no es posible captar directamente con nuestro entendimiento o inteligencia ningún dato. Para Kant la sensibilidad es una facultad receptiva y es la fuente única de los contenidos de nuestro conocimiento.

b) Kierkegaard (1985) decía que alguna cosa que nos afecte: supongamos que el sujeto dispusiese de la capacidad de ser afectado, pero al mismo tiempo no hubiese nada que lo afecte, o bien, que las cosas asistentes no afectasen nuestra sensibilidad.

A modo de ejemplo:

De acuerdo Luypen (1967) imaginemos que el sujeto es receptor de radio AM. Dispone de los medios necesarios para recibir ondas de una determinada frecuencia. No podría en esas condiciones recibir ninguna emisión en FM. Si solamente se estuviesen emitiendo este tipo de ondas, y aunque nuestro receptor funcionase correctamente, no se recibiría nada. Pero pudiera ocurrir, que no hubiese ninguna emisora transmitiendo en ese lugar y momento concreto, de manera tal que no recibiésemos nada.

Este ejemplo de la radio ilustra las condiciones a las que nos estamos refiriendo: (1) tener una capacidad de recibir determinadas frecuencias, que esté operando. Según Marías (1970) esta condición impone un límite a la recepción del conocimiento: sólo podemos recibir frecuencias que coincidan con nuestra capacidad de recepción (frecuencias más altas o más bajas no podrían ser recibidas por esa radio). Algunas cosas existentes, que no pudieran ser captadas por las capacidades del sujeto, no podrían ser conocidas. (2) Marías (1976) decía que alguna emisora AM que esté transmitiendo en ese momento y lugar. Que haya alguna cosa en condiciones de afectarnos, que nos pueda afectar.

c) Siguiendo a Nietzsche (1984) definía la facultad de entendimiento como: la siguiente condición necesaria para que haya conocimiento es la capacidad de enlazar, de unificar los datos que son recibidos por la sensibilidad. Kant, dice que el entendimiento es la facultad de los términos. Los términos son funciones de enlace o unidad. A diferencia de las ideas innatas, los términos no tienen ningún contenido propio. El material que los términos enlazan y unifican es provisto por la sensibilidad. Los únicos datos del conocimiento provienen de las intuiciones sensibles.

Volvemos al ejemplo anterior de la radio: un receptor de radio se compone de ciertos elementos que permiten la recepción de las ondas y otros elementos que permiten la recepción de las ondas y otros elementos que traducen o decodifican esas ondas transformándolas en el lenguaje audible y significativo. De acuerdo con Noxon (1973) la función del entendimiento: transforma el material sensible, que de por sí es caótico y ciego, dándole una estructura inteligible.

¿Se encuentran ordenadas las cosas en sí mismas? No sabemos, en concordancia con Kant, cuál es el orden que las cosas tengan en sí mismas, solamente podemos conocer aquello que se ordena de acuerdo con nuestras capacidades o facultades.

Todo lo explicado anteriormente lo podemos ver en este esquema:

Facultad de la sensibilidad.....	Intuiciones
Condiciones del conocimiento.....	Algo que nos afecte
Facultad del entendimiento.....	Conceptos



La sensibilidad y el entendimiento son irreductibles entre sí, pero complementarias, puesto que si falta una no hay conocimiento.

De acuerdo con Ortega & Gasset (1938) por la índole de nuestra naturaleza, la intuición no puede ser más que sensible, sólo contiene la manera como somos afectados por los objetos. El entendimiento, podemos decir que es la facultad de pensar el objeto de la intuición sensible. Ninguna de estas propiedades es preferible a la otra. Sin sensibilidad no nos serían dados los objetos, y sin el entendimiento, ninguno sería pensado. Pensamientos sin contenido, son vacíos; intuiciones sin conceptos son ciegas. De aquí que sea tan importante y necesario sensibilizar los conceptos. Estas dos facultades o capacidades no pueden trocar sus funciones. El entendimiento no puede percibir y los sentidos no pueden pensar cosa alguna. Solamente cuando se unen, resulta el conocimiento. A distancia de confundir sus funciones importa separarlas y distinguirlas.

120



## La determinación de elementos puros

Tanto en la sensibilidad como en el entendimiento hay elementos empíricos como elementos puros. Los elementos empíricos se derivan de la experiencia. Los elementos puros, son las formas con que las facultades ordenan los datos que proceden de la experiencia.

Según Passmore (1981) el entendimiento no es una facultad que tenga la capacidad de proveer material al conocimiento. Una facultad inmediata, indirecta. Las intuiciones empíricas son los contenidos de la sensibilidad, las sensaciones correspondientes a cada sentido. Son siempre sensibles, singulares, presentes. Las intuiciones puras son sólo dos: el espacio y el tiempo.

El espacio es la forma en que la sensibilidad ordena las intuiciones empíricas, y que se expresa en la sintaxis en términos como los siguientes: “al lado de”, “abajo de”, “arriba de”, “detrás de”, “delante de”, etc. La forma espacio se corresponde con lo que Hume llamaba asociación por contigüidad, mientras que para éste se trataba de una asociación de ideas en la imaginación, para Kant se trata de una forma de ordenar las intuiciones empíricas por la sensibilidad.

De acuerdo con Van Peursen (1982) el tiempo es la forma en que la sensibilidad ordena sus intuiciones empíricas, y que se expresa sintácticamente en giros como: “después de”, “antes de”, “a continuación de”, etc. La forma tiempo se corresponde con lo que Hume llamaba asociación por causa y efecto, con las mismas semejanzas y diferencias que en el caso anterior.

Según Politzer (1987) las intuiciones puras son formas de la sensibilidad y, por lo tanto, son subjetivas, pertenecen a la estructura de la facultad sensible del sujeto. ¿Significa esto que no hay una cosa a la que llamamos espacio y una cosa a la que denominamos tiempo? Espacio y tiempo no son cosas existentes, ni tampoco relaciones entre las cosas. Subjetividades en el sentido de que pertenecen a las formas de la sensibilidad con que el sujeto recibe las impresiones del medio. No hay que entender subjetivo en el sentido de individuales. Estas formas no varían de un individuo a otro, son propias de todos los sujetos que poseen estas capacidades o facultades percibirán sus objetos de la misma manera, de acuerdo con las mismas formas, análogamente a como los distintos receptores de radio AM, reciben las mismas transmisiones en un mismo lugar y momento.

El entendimiento es la facultad de los conceptos. Los conceptos son funciones de enlace o unidad, que carecen de contenido propio, y se diferencian de las ideas innatas cartesianas. Kant dice que los conceptos sin intuiciones son vacíos, que son nada más que modos de ordenamiento o de enlace, pero que lo ordenado o enlazado no es provisto por el entendimiento.

De acuerdo con Ponce-De León (1984) los conceptos empíricos son los que provienen de una generalización de los datos de la experiencia. Se corresponden con lo que Hume llamaba “ideas”. Por ejemplo, los conceptos de “perro”, de “animal”, de “hombre”, de “máquina”, son empíricos. Los conceptos puros son llamados por Kant categorías, siguiendo a Aristóteles. Categoría quiere decir predicación o atribución.

Si las categorías son funciones de enlace, se podrían encontrar todas las formas posibles de enlace, clasificando todas las formas de predicación que hay en los juicios. A cada forma posible de juicio le corresponderá una categoría, si nos tomamos el trabajo de clasificar todas las formas posibles de juicios, obtendremos un total de doce al que corresponderán igual número de categorías.

Por ejemplo, de acuerdo con la cantidad de los sujetos enlazados en el predicado, sólo hay tres posibles clases de juicios: a) Aquellos donde el sujeto tiene un miembro único: los juicios singulares. b) Aquellos en los que el sujeto abarca la totalidad posible de sujetos: los sujetos universales. c) Aquellos en los que el sujeto incluye solamente una parte de la totalidad: los particulares. Como sólo hay tres sujetos posibles respecto a la cantidad en los juicios, habrá tres posibles funciones de enlace o categorías: singularidad, totalidad y particularidad.

Destacamos aquí dos categorías: substancia y causalidad, puesto que las hemos desarrollado como elementos del racionalismo y del empirismo. Para Descartes, substancia y causalidad son ideas innatas; son ideas



de la razón, cuyo contenido es racional, por lo que podemos prescindir de los sentidos para conocerlas. Hume, dice que la substancia y la causalidad son ideas; percepciones más débiles y menos vivaces, que derivan de nuestra experiencia como particulares y contingentes, que sostienen en nuestra creencia por hábito o costumbre. Según Quintanilla (1985) para Kant, substancia y causalidad son categorías o conceptos puros a priori; son formas del entendimiento, la manera con que el entendimiento ordena los datos que componen el material del conocimiento, y que son suministrados por la sensibilidad.

Intuiciones..... empíricos..... datos de los sentidos (materia)  
..... puras..... espacio y tiempo (forma)

Conceptos..... empíricos..... generalización de la experiencia (materia)  
..... puras..... categorías (forma)



## Idealismo y revolución copernicana

Ahora si podemos responder a la pregunta siguiente: ¿Cómo son posibles los juicios sintéticos a priori? Kant inicia la Introducción a la crítica de la razón para diciendo que, si es verdad que todos nuestros conocimientos comienzan con la experiencia, todos, sin embargo, no proceden de ella. Dado que todo el material del conocimiento proviene de la experiencia sensible, es comprensible que la mayor parte de nuestros conocimientos se desarrollen por medio de juicios sintéticos. Los elementos puros del conocimiento no proceden de la experiencia, sino de la estructura de las facultades del sujeto.

De acuerdo con Quiles (1967) lo único que se puede conocer es aquello que puede afectar nuestra sensibilidad. No podemos conocer, lo que las cosas sean en sí mismas. Aquellas cosas que no se amolde a nuestras facultades permanece incognoscible y aquello que conocemos de las cosas es solamente lo que se amolda a nuestras facultades.

Kant muestra, que hasta ahora todas las concepciones de la ciencia habían supuesto que el sujeto se limitaba a reflejar en el lenguaje, mediante sus facultades, lo que las cosas son. El racionalismo, suponía que la estructura de la realidad es racional, consideraba que la tarea de la ciencia es encontrar una base para construir demostrativamente el contenido completo de la razón. Este sistema de la razón no puede sino coincidir con la realidad, ésta es en sí misma racional. La capacidad racional del sujeto refleja el orden de lo real.

El empirismo, al sostener que todas nuestras ideas se derivan de las impresiones sensibles, caracterizaba la función del sujeto en el conocimiento como un reflejo de la experiencia en la que se origina.

De acuerdo con Rodríguez (1997) ambas perspectivas, comparten el supuesto de que todos nuestros conocimientos deben regularse por los objetos, es el objeto el que determina al sujeto en la relación de conocimiento. El papel del sujeto es pasivo: refleja la realidad. Se diferencian en que el racionalismo sostiene que el medio más adecuado para reflejar una realidad racional, mientras que el empirismo sostiene que el medio más adecuado es la experiencia.

Kant, advierte que la existencia de juicios sintéticos a priori solamente es posible si suponemos que no es el objeto el que determina al sujeto en la relación de conocimiento, el sujeto es el que determina al objeto. ¿Qué significa que lo determina? Que las cosas solamente pueden ser objeto de conocimiento en tanto se amoldan a las formas que el sujeto tiene para conocer. Las cosas en sí mismas no son objetos ni pueden serlo. Sólo es objeto aquello que se conforma con las facultades del sujeto.

Copérnico se dio cuenta de que, si suponía que un observador en la tierra estaba quieto o fijo, ciertos movimientos de los astros eran inexplicables y que tales movimientos sólo se podían explicar si se suponía que el observador también se movía; Kant nos advierte, que para los juicios sintéticos a priori sean posibles, necesitamos suponer que el sujeto conforma a las cosas con objetos de conocimiento, no siendo un mero reflejo, sino determinándolas a través de sus formas de conocimiento.

Según Salazar-Ramos (1995): ¿En qué consiste la revolución copérmica en el ámbito del conocimiento? Es la búsqueda de las condiciones de posibilidad del conocimiento en el sujeto, que proyecta sus propias exigencias sobre los objetos. El sujeto es activo, construye el ámbito de la objetividad, el horizonte a partir del cual los objetos se constituyen y puedan conformarse para ser conocidos. Este ámbito de objetividad es posibilitado por las propias estructuras del sujeto, que no se derivan de la experiencia, sino que son a priori. El conjunto de estas estructuras es el sistema de la razón pura.

El resultado abre una revolución en la fundamentación de la ciencia, se establece cuáles son los límites del conocimiento: sólo podemos conocer los fenómenos. Explicado negativamente, lo que las cosas sean en sí mismas es incognoscible; aquello que está más allá de nuestra experiencia posible es incognoscible; lo absoluto, lo incondicionado es incognoscible.

En respuesta a la primera pregunta, ¿Es posible la metafísica como ciencia? La respuesta es negativa, ya que, se refiere a la metafísica especial.

Podemos decir, que no es posible conocer a Dios, ni al alma, ni al mundo; porque estas cosas no deben afectar a nuestros sentidos.

Kant, no sostiene que no se pueda creer en Dios, sino que no puede haber una ciencia tecnológica, no puede haber un conocimiento teórico de Dios. Su interés no es combatir la fe, sino limitar las atribuciones de la razón, de manera que el campo propio de la fe no sea invadido por la razón.

## Realismo vs. Idealismo

De acuerdo con Severini (1961) el realismo es la teoría del conocimiento que considera hay una realidad exterior a la mente o a las capacidades de conocimiento del sujeto y que la función del sujeto se limita a reflejar tal realidad. Toda concepción gnoseológica en la que la relación entre el sujeto y el objeto está determinada por este último. Todas las concepciones filosóficas de la antigüedad grecorromana, tanto Platón como Aristóteles y del medievo cristiano son realistas, dan por sentado que existe una realidad fuera de la mente. Aristóteles llama a la realidad explicada anteriormente substancia, mientras que Platón la denomina idea. Por otra parte, Descartes y Hume son realistas en este sentido, puesto que creen que la ciencia no hace sino reflejar lo real exterior a la mente.

Por su parte, el idealismo, nos dice que toda postura gnoseológica que parte del supuesto contrario al caso anterior: no hay ninguna realidad fuera del sujeto. Esto no quiere decir, que no exista nada fuera de nuestras representaciones. Todas las posturas idealistas son modernas. Diferenciamos algunas corrientes idealistas: (a) Berkeley sostenía que no había realidad alguna fuera de la mente, pero no de nuestra mente, sino de la mente de Dios. (b) Kant sostenía que lo real que llamamos el objeto era el producto de una síntesis entre las formas puras del sujeto y el contenido dado en la experiencia.

El idealismo sostiene que el sujeto determina al objeto en la relación de conocimiento; sólo podemos conocer aquello que se amolda a nuestras formas subjetivas de conocer. Esta postura se llama idealista, porque sostiene que es el pensamiento o idea lo que constituye a las cosas como objetos de conocimiento.

El idealismo es la postura que sostiene que el sujeto es libre, autónomo y que no depende de la cosa, sino que la determina en tanto la conoce.

¿Qué es lo que confiere validez a la ciencia desde la perspectiva Kantiana? Hay en el sujeto de la ciencia un contenido previo, pero no está puesto

por Dios en el hombre como nos propone Descartes, ni es el resultado empírico de inducciones, ni son hábitos meramente útiles. En el sujeto no hay verdades a priori, pero hay, en cambio, normas que regulan todo el conocimiento. Las reglas no son ni verdaderas ni falsas, sencillamente, son. Constituyen el sistema de normas que regulan la actividad sintetizadora del sujeto.

Se puede determinar la validez de un juicio sintético a priori, mostrando que se deduce de algunas de estas reglas supremas del “Yo”.

De acuerdo con Urdanoz (1975) ahora podemos preguntarnos, ¿Cómo se determina la validez de estas reglas? Para que unas reglas legitimen una acción o un conocimiento, es preciso tal como lo ha establecido la Teoría Pura del Derecho que ellas estén sostenidas por una norma suprema cuya validez sea incuestionable para ese sujeto racional.

Las reglas del entendimiento se deducen de la noción de yo pienso. Toda síntesis es posible a partir de la síntesis originaria de la apercepción: la conciencia de sí mismo es la unificación de la diversidad de la conciencia, que es lo que permite que haya un “Yo”. No se trata de una substancia que unifique la diversidad de los accidentes, sino de una actividad de apropiación de las diversas representaciones, por la cual las representaciones se convierten en mías. El conocimiento teórico de la ciencia se funda sobre la acción, sobre la práctica de un sujeto libre. Libertad no es sinónimo de arbitrariedad, sino lo opuesto a lo natural. El sujeto es libre no porque carezca de leyes sino porque se las da a sí mismo.

Nos preguntamos, ¿Por qué el sujeto necesita darse una ley? Porque de lo contrario no podría ejercer la libertad, porque se destruiría en una lucha con los otros. Thomas Hobbes, nos dice que la consecuencia necesaria para presuponer la arbitrariedad de los individuos es la guerra de todos contra todos. A diferencia de Hobbes, Kant no cree que la única manera de poner límites (leyes) a la arbitrariedad sea la constitución de un poder exterior (Estado), sino que piensa que la libertad consiste en darse a sí mismo la propia ley. Según Valverde (1983) no se trata de una ley exterior, sino interior, una ley que la “razón” se da a sí misma autónomamente. No es una ley coercitiva, meramente negativa, limitativa, que impide, restringe o reprime, sino que es una ley formal universal. Tal es la ley moral.

## Razón moral o práctica

Kant, dice que la razón puede establecer dos tipos de relación con su objeto: o bien determinar este último y su concepto, o bien para convertirlo en realidad. De acuerdo con Vélez-Correa (1959) la primera relación

constituye el conocimiento teórico de la razón; la segunda, el conocimiento práctico. Hemos mostrado cómo la razón determina la relación de conocimiento. Vamos a ver en qué consiste la relación práctica.

En la relación práctica ya no se trata de determinar un material que le es dado a la razón por medio de las intuiciones de la sensibilidad, sino de producir o de crear algo real a partir del concepto. ¿Qué es lo que se crea? Una acción, una conducta. Y Kant observa que la conducta está regulada por normas morales, pero ¿Cómo es esto posible? Si los hombres se comportasen como meros objetos naturales, estarían sometidos a las mismas leyes de la naturaleza, que determinan los movimientos de todos los cuerpos. Pero, hay normas morales, por lo que es necesario suponer, que las conductas de los hombres no están sometidas a dichas leyes; que son libres. No se trata de una verdad científica, que nos diga cómo son las cosas, puesto que no es posible tener experiencia del alma ni de su libertad; sino de una verdad de otro tipo, por la que sabemos cómo deben ser las conductas. La estructura del entendimiento determina la objetividad de los objetos de conocimiento, establece las condiciones de la ciencia de la naturaleza. Puesto que no hay determinación de las conductas, la función de la razón consiste en inteligir las exigencias racionales de la conducta: el deber ser. El sujeto moral está por encima de la naturaleza, puesto que la conducta no está determinada ni condicionada por la naturaleza, sino sólo por el deber. El deber es un imperativo incondicionado, absoluto, categórico. No depende ni siquiera de los resultados, de la obra realizada. La moralidad consiste en seguir el deber por el deber mismo. La moral Kantiana se separa así del dogmatismo racionalista que pretendía determinar el contenido de las acciones y no solamente la forma.

Según Verneaux (1985) la razón práctica es moral en tanto sólo acepta como guía de la conducta un imperativo categórico, absoluto: el deber por el deber. Kant, distingue y separa los planos: (a) el ámbito teórico, único donde hay conocimiento científico de objetos, cuya objetividad es determinada por las estructuras de la razón; y (b) el ámbito práctico, donde no hay ciencia, pero donde es posible un saber riguroso de otro orden: el del deber.

El ámbito de la ciencia es el de las leyes universales y necesarias, es el de la determinación; el ámbito de la moral es el de la ley moral universal formal, es el de la libertad. La ciencia conoce las determinaciones que rigen sobre los fenómenos, y la moral regla las acciones libres de los sujetos. Mientras que la ley moral (deber) tiene un aspecto subjetivo (respeto) y un aspecto objetivo (obligación), las leyes naturales no admiten

esta escisión. Por ejemplo; no tiene sentido decir que, si suelto la tiza, ésta obligada a caer; solamente, que, si suelto la tiza, caerá.

## Conclusiones

Conocer el pensamiento de Kant resulta esencial para poder superar los falsos relativismos ingenuos que colapsan nuestra sociedad, al determinar que es tan rigurosamente pensable los objetos del mundo como las acciones morales de las personas. Por lo tanto, el pensamiento de Kant nos introduce la importancia del sujeto en la relación del conocimiento y la forma en que opera dicha subjetividad es que permite comprender la relación entre teoría y práctica de una forma no mecánica ni dogmática. Comprender el pensamiento de Kant nos acerca al universalismo moral y nos aleja del racionalismo dogmático. En contra de nuestra actual moda cultural que desestima cualquier forma de comprensión rigurosa de nuestras acciones prácticas (éticas), el pensamiento de nuestro autor nos abre una puerta a la necesidad de pensar la ética con rigor universalista o, para decirlo en forma contemporánea, con el rigor de las formas que podrían alcanzar algún tipo de universalización. Lo que hemos querido destacar de la obra kantiana, no es la repetición de problemas insolubles, sino la perspectiva que nos puede abrir la puerta a problemas actuales. Si sólo existe un único tipo de ciencia rigurosa, que es objetiva y que sólo habla de objetos del mundo, entonces, todo está permitido. Es decir, ¿cómo podríamos juzgar rigurosamente el valor de nuestras acciones o la posibilidad de argumentar razonablemente en términos éticos o políticos? La relación entre teoría y práctica es clave para poder superar el antagonismo positivista que reduce el pensamiento científico al campo de los objetos, como el único ámbito de reflexión científico riguroso. Kant nos muestra otro camino, muy debatido, pero que sigue teniendo importancia en la medida en que no aceptemos la reducción de nuestra praxis cotidiana al campo de la irracionalidad absoluta. Podemos y debemos pensar nuestra praxis (la libertad) con rigor intelectual, tratando de que nuestros valores sean de alguna forma universalizables. Lo contrario sería caer en el escepticismo y en el relativismo ingenuo, conceptos que resultan profundamente peligrosos a la hora de justificar y defender los derechos humanos y la democracia.



## Bibliografía

- ANZENBACHER, Arno  
1984 *Introducción a la filosofía*. Barcelona: Herder.
- BAHAMON, Berenice  
1982 *Filosofía II*. Medellín: Sasaeta.
- BARRAGÁN-LINARES, Hernando  
1983 *Epistemología*. Bogotá: USTA.
- BROEKMAN, Jan  
1974 *El estructuralismo*. Barcelona: Herder.
- CASSIRER, Ernst  
1979 *El problema del conocimiento*. México: FCE.
- RUBIO CARRACEDO, José  
1973 *Antropología prospectiva*. Madrid: Bailén.
- CARRILLO, Rafael  
1986 *Filosofía contemporánea: Escritos filosóficos*. Bogotá: USTA.
- COPELSTON, Frederick  
1986 *Historia de la filosofía: Grecia y Roma*. Barcelona: Ariel.
- DARTIGUES, Andre  
1975 *La fenomenología*. Barcelona: Herder.
- FERNÁNDEZ, Clemente  
1976 *Los filósofos modernos*. Madrid: B.A.C.
- FERRATER-MORA, José  
1971 *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- FRAILE, Guillermo  
1976 *Historia de la filosofía*. Madrid: B.A.C.
- GARCÍA-GÓMEZ, Pedro  
1988 *La antropología estructural*. Madrid: Tecnos.
- GARCÍA-YEBRA, Valentín  
1990 *Aristóteles: Metafísica*. Madrid: Gredos.
- GONZÁLEZ-ÁLVAREZ, Ángel  
1992 *Manual de Historia de la Filosofía*. Madrid: Gredos.
- GRENET, Paul Bernard  
1980 *Historia de la Filosofía Antigua*. Madrid: Herder.
- GUERRA, Augusto  
1980 *Introducción a Kant*. Roma: Leterza.
- HEGEL, Friedrich  
1979 *Fenomenología del espíritu*. Barcelona: Werke.
- HERRERA-RESTREPO, Daniel  
1986 *Escritos sobre fenomenología*. Bogotá: USTA.
- HESSEN, Johannes  
1996 *Teoría del conocimiento*. Medellín: Cometa.
- HIRSCHBERGER, Johannes  
1982 *Historia de la filosofía: Antigüedad, Edad Media, Renacimiento*. Barcelona: Herder.
- HUSSERL, Edmund  
1976 *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Buenos Aires: FCE.

- JAMES, William  
 1985 *Pragmatismos*. Altamira: Sarpe.
- JOLIVET, Régis  
 1916 *Las doctrinas existencialistas*. Madrid: Gredos.
- KANT, Immanuel  
 1978 *Crítica de la razón pura*. España: Orbis.
- KERNING, Claus de  
 1975 *Marxismo y democracia: Conceptos fundamentales*. Madrid: Río Duero.
- KIRK, Geoffrey S., & RAVEN, John Earle  
 1981 *Los filósofos presocráticos*. Madrid: Gredos.
- KIERKEGAARD, Søren  
 1985 *Mi punto de vista*. Madrid: Aguilar.
- LUYPEN, William  
 1967 *Fenomenología existencial*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- MARÍAS, Julián  
 1970 *El método histórico de las generaciones*. Madrid: Revista de Occidente.  
 1976 *Introducción a la filosofía*. Madrid: Revista de Occidente.
- MÜLLER, Max & HALDER, Alois  
 1976 *Breve diccionario de filosofía*. Barcelona: Herder.
- NIETZSCHE, Friedrich  
 1984. *La Gaya Ciencia*. Madrid: Sarpe.
- NOXON, James  
 1973 *La evolución de la filosofía de Hume*. Madrid: Revista de Occidente.
- ORTEGA & GASSET, José  
 1938 *El tema de nuestro tiempo*. Argentina: Espasa.
- PASSMORE, John  
 1981 *Cien años de filosofía*. Madrid: Alianza.
- PEURSEN, Cornelis Anthonie, Van  
 1982 *Orientación filosófica: Introducción a su problemática*. Barcelona: Herder.
- POLITZER, Georges  
 1987 *Curso de filosofía: Principio elementales*. Medellín: Alianza.
- PONCE-DE LEÓN, José  
 1984 *Curso de filosofía: Introducción a la filosofía*. Buenos Aires: Poblet.
- QUINTANILLA, Miguel Ángel  
 1985 *Diccionario de filosofía contemporánea*. Salamanca: Sígueme.
- QUILES, Ismael  
 1967 *Sartre y su existencialismo*. Madrid: Calpe.
- RODRÍGUEZ, Eudoro  
 1997 *Introducción a la filosofía*. Santafé de Bogotá: USTA.
- SALAZAR-RAMOS, Roberto  
 1995. *Filosofía contemporánea*. Bogotá: USTA.
- SEVERINI, Luigi  
 1961 *Existencialismo*. Barcelona: Herder.
- URDANOZ, Teófilo  
 1975 *Historia de la Filosofía*. Madrid: B.A.C.
- VALVERDE, José María  
 1983 *Historia del pensamiento*. Barcelona: Orbis.



VÉLEZ-CORREA, Jaime

1959 *Historia de la filosofía moderna y contemporánea*. Bogotá: Carvajal.

VERNEAUX, Roger

1985 *Epistemología general*. Barcelona: Herder.

Fecha de recepción de documento: 14 de octubre de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de enero de 2018

Fecha de aprobación del documento: 15 de marzo de 2018

Fechas de publicación del documento: 15 de julio de 2018



# EL HECHO FENOMENOLÓGICO DEL SUJETO Y EL OBJETO EN EL APRENDIZAJE

---

## The phenomenological fact of the subject and the object in learning

LUIS XAVIER SOLÍS SOTOMAYOR\*

Universidad Politécnica Salesiana / Quito-Ecuador

lsolis@ups.edu.ec

Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8160-9771>

---

### Resumen

El presente trabajo, tiene el objetivo de realizar un análisis desde el punto de vista de la evolución y aparición del pensamiento en el ser Humano y su estructura de conocimiento, sus diferentes desarrollos en las etapas de la humanidad y su historia. El hecho del sujeto y el objeto en la relación de aprendizaje como forma sistémica y reflexiva que va adquiriendo maneras de significaciones, hasta llegar a un avance donde el pensamiento busca reinterpretar y decodificar las ideas del mundo y del hombre (Objeto y Sujeto) de una manera más estructurada, con base a una forma de equilibración y adaptabilidad tomando en cuenta a la teoría Piagetiana, así como la realidad pensante actual, de cómo vamos formando los nuevos conocimientos y decodificaciones, sus verdaderos significados para nuestro mundo científico-técnico, abierto a un nuevo lenguaje y a una nueva forma de pensar en el mundo. Las características ópticas del ser humano nos hacen ver es un Ser de opciones y que está abierto a las diferentes formas para adquirir y decodificar el conocimiento, entre las que se destacan en un primer momento son: “cultura y educación”; la cultura es la que enriquece, la que pone las diferentes formas de transmisión del conocimiento, en forma oral, escrita y de otras maneras en las que nuestro cerebro sabe decodificar sus realidades a partir de los elementos primordiales que solamente ella conoce.

---

### Palabras clave

Adaptación, cognición, coordinación, equilibrio, proceso de aprendizaje.

**Forma sugerida de citar:** Solís Sotomayor, Luis Xavier (2018). El hecho fenomenológico del sujeto y el objeto en el aprendizaje. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), pp. 131-156.

---

\* Master en Administración Educativa y Docencia Universitaria. Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Filosofía. Bachillerato en Teología y Lenguas Bíblicas.

### Abstract

The present work has the objective of making an analysis from the point of view of the evolution and appearance of thought in the human being and its structure of knowledge, its different developments in the stages of humanity and its history. The fact of the subject and the object in the relationship of learning as a systemic and reflective form that is acquiring ways of meanings, until reaching an advance where thought seeks to reinterpret and decode the ideas of the world and man (Object and Subject) of a more structured way, based on a form of equilibration and adaptability taking into account the Piagetian theory, as well as the current thinking reality, of how we are forming the new knowledge and decodifications, their true meanings for our scientific-technical world, open to a new language and a new way of thinking in the world. The ontic characteristics of the human being make us see is a Being of options and that is open to different ways to acquire and decode knowledge, among which stand out at first are: "culture and education"; it is the culture that enriches, the one that puts the different forms of transmission of knowledge, orally, in writing and in other ways in which our brain knows how to decode its realities from the primordial elements that only it knows.

### Keywords

Adaptation, cognition, coordination, balance, learning process.

132



## Introducción

A partir de las nuevas tendencias de la educación en el mundo entero, cuando hay países que no presentan las formas tradicionales de realizar el proceso de aprendizaje, sino que se ha dado una democratización de la escuela, una valoración de los procesos didácticos en donde los protagonistas son tanto el educador y el educando.

Es ahí donde aparece la problemática del pensamiento lógico analítico abstracto para lo cual, es necesario hacer una retrospectiva a los principios del ser humano, como ser que se va haciéndose racional; ¿dónde empieza esta forma de tener recuerdos, de poseer significados y significantes que se encuentran bien definidos y decodificados para poder enfrentar las realidades cotidianas del quehacer de su existencia?

El objetivo del presente artículo, es analizar las realidades de significación que los seres humanos tenemos para poder llegar al conocimiento y decodificar las acciones en función de las necesidades, haciendo de la educación una herramienta para la vida.

La importancia del hecho de aprendizaje del sujeto en torno a la codificación del objeto es parte de la evolución del pensamiento del ser humano que se ha dado en millones de años; los mismos que hicieron que a esta especie lo llamaran (hombre-Sabio), pues en él se da toda la manifestación de existencia, hasta llegar al conocimiento y posteriormente a ser creador de cultura en donde empieza el proceso de educación, la cual es transmitida de generación en generación, hasta nuestros días. La aventura se dio tal vez

con una especie (*Homo Habilis*), el recopilar información para poder hacer instrumentos, manipula ideas, las cuales le ayuda a confrontar las realidades más adversas del día a día; posee un pre-lenguaje que le ayuda a comunicar sus necesidades y ponerle seguridad a su especie. De acuerdo con Coopens (2014), es solamente de ahí donde el hombre evoluciona biológica y culturalmente, pues se da el espíritu de conquista, que logra grandes perspectivas inimaginables para la humanidad y que nadie puede detenerlo.

Cuando pasamos a llamarnos *Homo Sapiens-Sapiens*, nos referimos al ser humano racional o Cromañón, en el proceso evolutivo, vamos dejando huellas; que nos van informando de la capacidad de la evolución del pensamiento, hasta llegar a unas formas abstractas y bien definidas, con capacidades de análisis, de síntesis, de composición de razonamientos más estructurales, a las que se somete la lógica, e incluso la matemática, pues la frase célebre de “Cogito-ergo- sum” Descartes (2012a). Es la realidad de cómo este actuar muestra el verdadero camino de la interpretación del mundo, el formarse ideas en la mente, trasciende las meras formas primitivas para estructurar pensamiento crítico.



## Desarrollo del pensamiento y la relación sujeto y objeto del conocimiento en la historia humana

En la filosofía, la evolución del pensamiento humano tardó al comienzo casi diez siglos en renovarse, desde Platón y Aristóteles (s. V a.C.) hasta Descartes y el empirismo inglés (s. XVI, d.C.). No es ajeno, desde luego, a la posible objeción según la cual durante la Edad Media habría habido filosofía. Y entonces cabría mencionar a Agustín de Hipona y a Tomás de Aquino como las figuras más excelsas. Propiamente hablando, desde el punto de vista estrictamente filosófico, el trabajo más destacado durante la Edad Media —desde la Patrística hasta el siglo XIV— estuvo sin dudas en la lógica. Pues como nos refiere Maldonado (2015) el siguiente giro de renovación del pensamiento filosófico estuvo en Kant y en Hegel (siglo XVIII y XIX), como se aprecia, el tiempo transcurrido es bastante más breve. Posteriormente, Husserl, Wittgenstein y Heidegger constituyen tres hitos singulares de renovación del pensamiento filosófico, y los dos primeros marcan íntegramente la filosofía del siglo XX, a favor o en contra. Los autores que seguirían después, cubren (independientemente de las apreciaciones y los gustos filosóficos) franjas de tiempo cada vez más breves y apretadas.

Desde que el ser humano tiene la capacidad de pensar y razonar, le dan qué hacer las fuerzas que hayan podido plasmar este nuestro mundo

histórico. Hay una pregunta muy concreta ¿Son las Ideas las que hacen historia o son las circunstancias históricas las que producen ideas a su medida? su reflexión y respuesta lo hace cada lector.

## Época Antigua

Todas las respuestas que se dieron en la humanidad, fueron canalizadas y sistematizadas por occidente sobre las realidades tanto físicas como metafísicas, algunas de las veces fueron erróneas y sin embargo se les cuenta como pensamiento lógico crítico y como conocimiento.

La mitología es una concepción la de contraponer la Filosofía (lógica) a una explicación simbólica del mundo, esta forma de ver la realidad implica una amplia decodificación del conocimiento.

Sin embargo el mito en los últimos estudios sobre su rol y el valor, no existe una contradicción intrínseca entre mito y logos, sino que son dos expresiones de una misma cosa pero con una lógica diferente.

Mito: es una manifestación imaginativa comparativa de las cuestiones más profundas de la existencia humana. Así también el mito tiene un núcleo racional que se descubre a través del análisis del lenguaje simbólico que es decodificado por el sujeto y ello crear cultura.

Los primeros pensadores para poder desmitificar la realidad tuvieron que decodificar nuevos conocimientos, sostuvieron la idea de una sustancia primigenia que era base de toda la realidad dando origen a los 5 elementos fundamentales (Agua-Fuego-Tierra-Aire-Éter), nacidos de los filósofos de la naturaleza como los llamó a Aristóteles en su obra *Metafísica*. Esta la relación más clara que puede darse entre objeto y sujeto de conocimientos.

Los mismos sabios y pensadores vieron en la matemática y la geometría un aporte especial para refutar y argumentar las diferentes líneas del pensamiento y del obrar del ser humano con la ética y la moral.

Platón, (2015), nos muestra en sus diálogos, a Sócrates, como un pensador muy crítico con toda la realidad de su época, atacó también el comportamiento de la sociedad. Se ajustó al hecho de la lógica y la razón, pero su voz interior, su “daimonion”, lo mantenía alejado del nihilismo moral.

Su discípulo Platón, ve en el razonamiento lógico, una medida del mundo ideal y de aquellas ideas innatas, que las compartimos en formas de reminiscencia.

Para Aristóteles, la realidad que nos rodea, no es una apariencia sino toda una plenitud a ser investigada y conocida (Objeto cognoscen-te). Partió a menudo de las etimologías intentando mediante el análisis

lógico y un concienciado desmenuzamiento de los conceptos, para llegar al conocimiento de las cosas, se sirvió como herramienta de las críticas cognoscitivas y de la lógica, Aristóteles (2012) fue su verdadero creador, adquirió verdadera importancia su teoría de las deducciones, que fueron los primeros pasos de un razonamiento crítico simbólico y matemático.

El hecho del uso de los Universales hicieron que apareciera una metodología para la abstracción del conocimiento la deducción que va desde lo general hacia lo particular, el conocimiento se estructuró con base en leyes de la lógica y del árbol de Porfirio. Este sistema se mantuvo como manera gnoseológica hasta la edad moderna.

## Edad Moderna

Las Ciencias se inician en las matemáticas y sólo se les puede rebatir con pruebas que se atengan a las leyes de la lógica, este pensamiento es más crítico, y experimentable la imagen cósmica de los pitagóricos se basaba en el número, y la proporción y veían en la esfera la forma consumada del universo, desde entonces las ciencias astronómicas fueron estudiadas, y los pensamientos y las matemáticas fueron dando consistencia y un acercamiento a la verdad, Johannes Kepler, nos mostró con sus estudios las nuevas leyes del movimiento, que dieron nuevos conocimientos a los anteriores y hoy seguimos avanzando en ella.

De la lógica matemática de Descartes (2012b) se desarrolla el concepto místico de la sustancia de Spinoza. Su opinión se basaba que lo único objetivo en la naturaleza eran las matemáticas y que la materia era una proyección para él, las ciencias eran medición y matemáticas.

A partir de ello por primera vez a lo largo de toda la historia del pensamiento crítico, enderezaba el pensamiento analítico sobre su propio espíritu. Pues desde el Método de Descartes, se empieza a ver de otra manera las realidades, propone que no existe un núcleo de conocimiento. La imagen del conocimiento se caracteriza por una secuencia continua de percepciones y reflexiones, para él todas las percepciones son subjetivas (Asimov, 1999 p. 20).

Desde Descartes, creador de la geometría analítica, muchos filósofos han sido también matemáticos. Que han ayudado a dar una interpretación de la realidad, del mundo a partir de las verdades intelectivas y reales para llegar a una “armonía preestablecida”.

El valor de la experiencia va tomando forma y Locke en sus escritos sobre la educación y la pedagogía nos muestra que el entendimiento se



va formando, que se adquiere conocimiento y criticidad solamente por las experiencias en forma de percepción sensorial, esto nos muestra una nueva forma de llegar al conocimiento.

Pero se reconocen los límites de la razón y son analizadas sus condiciones, de donde surge el nuevo Idealismo, donde el pensamiento por primera vez se hace crítico, es tratar de unificar el Racionalismo y el Empirismo para que el conocimiento pueda decodificar la realidad. En la *Crítica a la Razón Pura* se da el último paso, el objeto de ella:

Todo conocimiento que ocupe un razonamiento... no ya de los objetos, sino de nuestro conocimiento de los objetos, en cuanto éste sea posible analítico a priori, es decir decodificado por la razón y a través de los juicios sintéticos a posteriori del conocimiento, aseguramos que ellos son una realidad cognoscible al intelecto y se transforma en una verdad (Kant, 2012, p. 204).

136



Con este término se entiende un pensamiento anterior a toda experiencia y que ni se puede demostrar ni refutar con ella, a la cual se le llama trascendentalismo. También hay que recordar que con Kant, se da una nueva lógica y nuevos postulados y categorías del pensamiento.

Que desde los tiempos más tempranos la lógica ha transitado por un camino seguro, puede verse a partir del hecho de que desde la época de Aristóteles no ha dado un sólo paso atrás. Lo que es aún más notable acerca de la lógica es que hasta ahora tampoco ha podido dar un sólo paso hacia adelante, y por lo tanto parece a todas luces terminada y completa (Kant, 2012, p. 234).

Siguiendo a Leticia Correa, nos ayuda a demostrar que el pensamiento y su desarrollo es una capacidad del ser humano así lo menciona:

Abordar el desarrollo del pensamiento desde un punto de vista filosófico significa trascender las categorías biológicas, psicológicas y culturales que se han establecido convencionalmente para entender la manera en que una persona conoce. Se trata pues de definir cómo el conocimiento de la realidad influye en el conocimiento de mí mismo y viceversa, procurando construir un meta conocimiento y una conciencia que permita la transformación de dicha realidad (Correa, 2012, p. 74).

Hoy en día la comparación entre la computadora y el cerebro, están entre las imágenes más claras para todos y, sin embargo, carece de evidencia. En un nuevo escalón del saber se ha vuelto a plantear la pregunta de si es el entendimiento humano es el que posee el acceso al mundo de las ideas o si por al contrario, el único mundo verdadero es el de las cosas. Por lo cual Bertrand Russell, quien al principio defenderá un idealismo

platónico, encabeza un giro radical hacia el realismo y a la nueva lógica. Este nuevo realismo fue fundado por G.E. Moore y profundizado por Russell unido a la línea cartesiana, en donde plantea que:

La matemática es la única llave útil para abrir el conocimiento. Ciertamente es que la lógica se desenvuelve ahora en un nuevo plano intelectual. De acuerdo con los racionalistas sólo se pueden hacer afirmaciones sobre relaciones y no sobre las cosas en sí... El mundo se compone de datos sensoriales *Sensedata*, vinculados lógicamente entre sí. Los datos sensoriales de diferentes objetos constituirían el espíritu del observador, los datos sensoriales de un objeto observado por varias personas, serían la realidad de una materia –indemostrable (Russell, 1969, p. 124).

Pertenece al mismo grupo Ludwig Wittgenstein, catedrático de Cambridge, que mira al pensamiento lógico desde el idioma. Nos hace ver que solamente el hecho de que haya idiomas que carecen de sintaxis, es decir, de concatenación lógica, en sus frases y que proporciona una expresión diferenciada sobre el mundo y tenga no menos posibilidades de combinación, que las lenguas comunes que se hablan en Europa y América. En su obra *Tractatus* nos hace ver una realidad sobre el hecho del conocimiento y su forma de codificación:

Los juicios son las funciones de la verdad, sobre afirmaciones concretas, o sea, derivaciones lógicas de los hechos, la lógica nada nos dice sobre la realidad, porque nunca la puedo captar, su naturaleza es del todo tautológica = se limita a expresar algo que ya está definido aunque de un modo distinto. (Wittgenstein, 1946, p. 58).

Entre las principales teorías sobre el conocimiento, este pensador halla la admisión de que las afirmaciones son realidades, que reproducen otras realidades de estructura igual, un mismo objeto sin experimentar mutación alguna, ofrece una imagen totalmente distinta si se le contempla de un modo diferente.

La lógica matemática, hace unos pocos años, realiza un verdadero avance de los especialistas, pertenece hoy en la actualidad al mundo de la cibernética, del lenguaje simbólico propio y fijo del valor de las afirmaciones. La lógica del pensamiento es requisito de funcionalidad de nuestra época. La lógica idiomática según Husserl (2015), habitualmente carece de interés; la sustancia y profundidad del significado de las palabras no pintan nada, lo que no puede traducirse al principio binómico (con los signos binarios 0 y 1), no existe siquiera; aquí se hacen visibles los límites, tanto de la fenomenología como del pensamiento matemático funcional,



por lo que ambas esferas necesitan una complementación recíproca para poder decodificar y situarnos en la realidad.

Wittgenstein en sus planteamientos no rechaza por supuesto la definición ostensiva, pues él valora sus aportes como técnica de adiestramiento para aprender el significado de las palabras, tanto así, que prefiere llamarla (enseñanza ostensiva de palabras), Lo que él está rechazando es la comprensión de ésta, como el medio a través del cual los términos lingüísticos llegan a tener significado. En lo que se refiere a la definición ostensiva afirma que ésta, entendida como un mero nombrar objetos, no basta, no es suficiente por sí sola. Para instruir a alguien sobre el uso o el significado de una palabra. Para él, sólo puede entender la definición ostensiva quien conoce la denominación del término, es decir; aquel que conoce la función que cumple la palabra en el juego de lenguaje:

138



Gráfico 1

Símbolos de la lógica y el razonamiento matemático

**Símbolos**

∈	:	Se lee pertenece.
∉	:	Se lee no pertenece.
=	:	Igual.
≠	:	Diferente.
→	:	Se lee entonces.
↔	:	Se lee si y solo si.
∀	:	Se lee para todo.
∧	:	Se lee "y".
∨	:	Se lee "o".
>	:	Significa es mayor que.
<	:	Significa es menor que.
⊂	:	Se lee incluido.
⊄	:	Se lee no está incluido.
∩	:	Se lee intersección
∪	:	Se lee unión

$$\Rightarrow \int \frac{du}{\sqrt{u^2-1}} = \int \frac{dx}{x} \Rightarrow \int \frac{du}{\sqrt{u^2-1}} = \ln cx \quad (4)$$

➤ Sea  $u = \sec\theta$ ,  $\Rightarrow du = \sec\theta \tan\theta d\theta$ ;

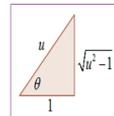
$$\Rightarrow \int \frac{du}{\sqrt{u^2-1}} = \int \frac{\sec\theta \tan\theta d\theta}{\sqrt{\sec^2\theta-1}} = \int \frac{\sec\theta \tan\theta d\theta}{\sqrt{\tan^2\theta}} = \int \sec\theta d\theta,$$

$$\Rightarrow \int \frac{du}{\sqrt{u^2-1}} = \int \frac{\sec\theta(\sec\theta + \tan\theta)}{\sec\theta + \tan\theta} d\theta = \int \frac{(\sec\theta \tan\theta + \sec^2\theta)}{\sec\theta + \tan\theta} d\theta,$$

$$\Rightarrow \int \frac{du}{\sqrt{u^2-1}} = \int \frac{d(\sec\theta + \tan\theta)}{\sec\theta + \tan\theta} = \ln(\sec\theta + \tan\theta)$$

$$\tan\theta = \sqrt{u^2-1}$$

$$\int \frac{du}{\sqrt{u^2-1}} = \ln(u + \sqrt{u^2-1}) \quad (5)$$



Se sustituye (5) en (4):

$$\ln(u + \sqrt{u^2-1}) = \ln cx \Rightarrow u + \sqrt{u^2-1} = cx,$$

$$\Rightarrow \frac{y}{x} + \sqrt{\left(\frac{y}{x}\right)^2 - 1} = cx \Rightarrow \frac{y}{x} + \frac{1}{x} \sqrt{y^2 - x^2} = cx \Rightarrow y + \sqrt{y^2 - x^2} = Cx^2.$$

Fuente: Dolciani Bernan

Haciendo alusión a la simbología y a los códigos para formar el nuevo conocimiento, en el ámbito de una cultura informatizada Andrés Hermann nos ayuda a ubicarnos en el contexto cuando dice:

...Que las sociedades informatizadas los discursos no solamente representan códigos y símbolos, que permiten el diálogo entre sujetos, sino que permite la naturalización y legitimación de contenidos y saberes

que están en función de una clase dominante que ejerce control (Hermann, 2013, p. 240).

## El proceso del conocimiento como forma de cultura desde la perspectiva constructivista

La teoría de Jean Piaget sobre el conocimiento, ha dado grandes cambios para la concepción del modo de obtener y organizar la información en nuestro aprendizaje cotidiano.

Para Piaget (1963), el desarrollo cognitivo supone mucho más que la adición de nuevos hechos e ideas a un almacén de información, el nacimiento a la madurez para nuestros procesos de pensamiento cambian de manera muy radical, aunque lentamente, porque de continuo; nos esforzamos por imponer un sentido al mundo. ¿Cómo se da esta forma de seguir en la cognición? Piaget identificó cuatro principios (maduración biológica, actividad, experiencia social y equilibrio) examinemos los tres primeros, para posteriormente detenernos en el equilibrio.

*Maduración.* La exhibición de los cambios biológicos que desde la concepción están programados genéticamente. Es muy poco lo que podemos hacer en este aspecto del desarrollo cognoscitivo excepto asegurar al niño la alimentación y el cuidado que necesita para estar sano.

*Actividad.* Con la maduración física aumenta la capacidad de actuar y aprender sobre el ambiente. Cuando la coordinación de un niño pequeño está razonablemente desarrollada, puede descubrir los principios del equilibrio al jugar con un columpio. Así es probable que modifiquemos nuestros procesos de pensamiento, al mismo tiempo que actuamos sobre el ambiente, es decir, conforme exploramos, probamos, observamos y en algún momento organizamos la información.

*Transmisión social.* El desarrollo también nos relaciona con la gente que nos rodea por lo cual el aprendizaje de los demás es una influencia. Pues sin el bagaje de conocimientos creados tendríamos que reinventar los conocimientos que ya poseen nuestras culturas. Lo que la gente puede aprender de la transmisión social, varía según la etapa de desarrollo cognitivo en que se encuentre.

*Equilibrio.* Aunque asimilación y acomodación son funciones invariantes en el sentido de estar presentes a lo largo de todo el proceso evolutivo, la relación entre ellas es cambiante de modo que la evolución intelectual es la evolución de esta relación asimilación / acomodación.



Para Piaget (1963) el proceso de equilibración entre asimilación y acomodación se establece en tres niveles sucesivamente más complejos:

1. El equilibrio se establece entre los esquemas del sujeto y los acontecimientos externos.
2. El equilibrio se establece entre los propios esquemas del sujeto
3. El equilibrio se traduce en una integración jerárquica de esquemas diferenciados.

Pero en el proceso de equilibración hay un nuevo concepto de suma importancia: ¿qué ocurre cuando el equilibrio establecido en cualquiera de esos tres niveles se rompe? Es decir, cuando entran en contradicción bien sean esquemas externos o esquemas entre si. Se produciría un CONFLICTO COGNITIVO que es cuando se rompe el equilibrio cognitivo. El organismo, en cuanto busca permanentemente el equilibrio busca respuestas, se plantea interrogantes, investiga, descubre,...etc, hasta llega al conocimiento que le hace volver de nuevo al equilibrio cognitivo.

Estos cuatro principios operan juntos para poder influir en el desarrollo cognoscitivo de cada ser humano. Como resultado de sus primeras investigaciones biológicas, Piaget concluyó que todas las especies heredan dos tendencias básicas o funciones:

**La primera es hacia la organización.** Los seres humanos nacemos con la tendencia a organizar sus procesos de pensamiento en estructuras psicológicas o sistemas para comprender o relacionar con el mundo. Las estructuras simples se combinan y coordinan continuamente para perfeccionarse y con ello ser más eficaces.

Los niños muy pequeños pueden mirar un objeto o atraparlo cuando está al alcance de sus manos, pero no coordinan ambas acciones al mismo tiempo. Sin embargo, al desarrollarse pueden organizar estas dos estructuras conductuales en una estructura coordinada de nivel superior de mirar, alcanzar y tomar al objeto. Por supuesto también pueden tomar esas mismas estructuras por separado (Ginsburg, 2013, p. 129).

Gráfico 2  
Coordinación entre sujeto y objeto de conocimiento



Fuente: Autor

Piaget denominó a estas estructuras “esquemas”, y en su teoría son los bloques máximos de construcción del pensamiento, sistemas organizados de acción o pensamientos, que nos permiten hacer representaciones mentales, pensar en los objetos y acontecimientos de nuestro mundo.

Pero toda organización de conocimientos, ya se trate de pensamiento natural o de teorías científicas sumamente elaboradas, implica una transformación del universo al que tenemos acceso... lo que antes era milagro o contingencia se convierte ahora en un problema de causalidad, lo que era misterio o metafísica se convierte ahora en una cuestión decidible pero todavía no decidida, en pocas palabras el extranjero es ahora el barrio cercano y vemos en él unos problemas unas contradicciones e incoherencias que antes a distancia no distinguíamos (Greco, 1967, p. 270).

“Nada es más sereno, más ordenado que el espacio cognitivo de un niño, de cinco años si la escuela no le atormenta en exceso” (Gadamer, 1982, p. 210). Cuando un año o dos más tarde las operaciones llamadas concretas empiezan a hacer su aparición, empezarán igualmente las dificultades.

Heinz Von Foerster (2002), profesor de cibernética de la Universidad de Illinois USA, realiza los estudios de Organización del conocimiento lógico por medio de la teoría de J. Piaget. Y menciona que: las interacciones sensorio-motrices y también la de los procesos centrales: cortico-cerebelo-espinales, cortico-talámico-espinales y las demás uniones neuronales; es concebida como algo de naturaleza esencialmente circular o más exactamente recursiva. La recursión entra en estas consideraciones cada vez que los cambios en las sensaciones de una criatura se explican por sus movimientos ( $s_j S(mk)$ ), y sus movimientos por sus sensaciones ( $mk M(s_j)$ ). Cuando estas dos explicaciones se toman unidas, forman “expresiones recursivas”, es decir, expresiones que determinan los estados —movimientos, sensaciones— del sistema —la criatura— en términos de estos mismos estados ( $s_j S(M(s_j)) SM(s_j); mk M(S(ml))$ ).

Aquello que hacemos referencia como “objetos” (lo que se enfrenta delante) en una epistemología que excluye al observador “lineal-abierto”, aparece en una epistemología que incluye al observador “circular-cerrado” como garantía para comportamientos estables o si se emplea terminología de teoría de las funciones recursivas, como “garantía de las funciones propias. Así se puede observar en la obra de Piaget (1978) sobre el hecho recursivo en la página 63 de “Equilibración de las estructuras cognitivas”.

Obs. O  $\rightarrow$  Obs. S  $\rightarrow$  Coord. S  $\rightarrow$  Coord. O  $\rightarrow$  Obs. O  $\rightarrow$  etc...

Se trata de un informe para el observador de una interacción entre un sujeto (S) y un objeto (O) o un conjunto de objetos. Los símbolos utilizados en esta expresión significan:

- Obs. S: “Observables relativos a la acción del sujeto”
- Obs. O: “Observables relativos a los objetos”
- Coord. S: “Coordinaciones inferenciales de las acciones u operaciones del sujeto”
- Coord. O: “Coordinaciones inferenciales entre objetos”

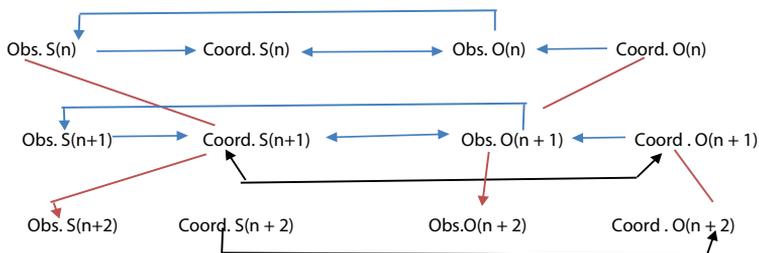
Si comprimimos el simbolismo precedente todavía más, componiendo todo aquello que es observado, es decir Obs.O y Obs.S, en una sola variable y componiendo las operaciones coordinadoras ejecutadas por el sujeto, es decir, Coord.S y Coord.O, en un solo operador “COORD”. Este significante Transforma, recompone, modifica, etc., las formas los arreglos, los comportamientos, etc., observados en un movimiento dado digamos inicialmente  $Obs_0$ , y llamémosle el argumento primario, en otras observadas en otro momento.  $Obs_1$ . Expresemos el resultado de esta operación mediante la ecuación:  $Obs_1 = COORD (Obs_0)$ .

Es posible que alguna estructura racional se pierda en esta comprensión, pero por otro lado hemos ganado una cierta facilidad, para expresar la progresión de sucesos.

142



**Gráfico 3**  
**Cómo se alcanza el conocimiento**



Fuente: Von Foerster.

Al permitir al operador COORD operar sobre el resultado presente, obtenemos:

$$Obs_2 = COORD (Obs_1) = COORD (COORD (Obs_0))$$

Y recursivamente tras  $n$  etapa:

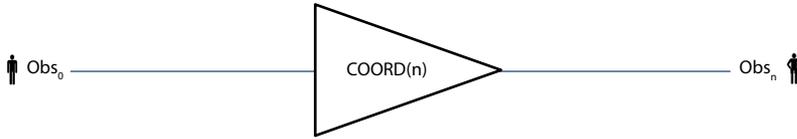
$$Obs_n = \underbrace{COORD (COORD (COORD (\dots, (Obs_0))) \dots)}_{n \text{ veces}}$$

Resumiendo:

$$Obs_n = COORD(n) (Obs_0).$$

Mediante esta abreviación, se sugiere que la secuencia funcional:

**Gráfico 4**  
La función del observador y el modo de coordinación



Fuente propia

Dejándola crecer sin límites ( $n \rightarrow \infty$ ):

$$\text{Obs} \rightarrow \lim_{n \rightarrow \infty} \text{COORD}(n) (\text{Obs}_0)$$

$\text{Obs}_\infty \text{ COORD} (\text{COORD} (\text{COORD} (\text{COORD} (\text{COORD} \dots$

Aquí podemos observar que:

1. La variable independiente  $\text{Obs}_0$ , el argumento primario ha desaparecido, lo que puede ser considerado como un signo de que la simple conexión entre las variables independientes se ha perdido en una infinidad de recursiones, y que tales expresiones toman una significación diferente.

2. Dado que  $\text{Obs}_\infty$  expresa una recursión infinita de los operadores COORD sobre los operadores COORD, toda recursión infinita en el interior de esta expresión puede ser sustituida mediante  $\text{Obs}_\infty$ :

$\text{Obs}_\infty \text{ COORD} (\text{COORD} (\text{COORD} (\text{COORD} (\text{COORD} \dots$

3. De aquí:

$\text{Obs}_\infty \text{ Obs}_\infty$

$\text{Obs}_\infty \text{ COORD} (\text{Obs}_\infty)$

$\text{Obs}_\infty \text{ COORD} (\text{COORD} (\text{Obs}_\infty))$

$\text{Obs}_\infty \text{ COORD} (\text{COORD} (\text{COORD} (\text{Obs}_\infty)))$

Obsérvese que bajo esta forma el *horror infinitatis* de la expresión ha desaparecido, todas las expresiones COORD son infinitas y ha emergido una nueva característica, a saber: la variable dependiente  $\text{Obs}_\infty$  y también, por decirlo de alguna manera, la “auto dependiente” o “autodefinidora” o también “auto reflexiva”, gracias al operador COORD.

Si existen valores  $\text{Obs}_\infty 1$  que satisfacen a las ecuaciones, llamamos a estos valores, Valores Propios  $\text{Obs}_\infty 1 - \text{Obs}_2$ ; o funciones propias, operadores propios, siguiendo el dominio de los Obs; se señalan estos valores propios poniendo la primera letra en mayúscula.

Observemos en las expresiones de la forma  $\text{Obs}_\infty$ :

1. Que los “valores propios” son discretos, aunque el dominio del argumento primario  $Obs_0$  sea continuo. Esto es así porque toda perturbación infinitesimal  $\pm a$  a partir del “valor propio”  $Obs_1$ , es decir  $Obs_2 \pm$ , desaparece al igual que todas las demás “valores” de  $Obs$ , excepto aquellos para cuales  $Obs = Obs_1$ ;  $Obs$  se verán repuestos bien sean en  $Obs_2$  “Valor propio estable”, bien en algún otro valor propio  $Obs_1$  “Valor propio inestable”.

En otras palabras, los valores propios representan equilibrios y según el dominio escogido del argumento primario, estos equilibrios pueden ser valores de equilibrio, “puntos fijos”, equilibrios funcionales, equilibrios operacionales, equilibrios estructurales.

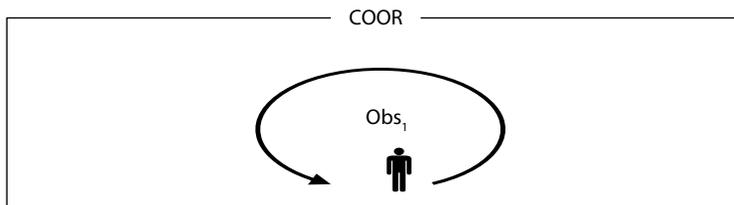
2. Observemos también que los valores propios  $Obs_1$  y sus operadores COORD mantienen entre sí una relación de complementariedad, dado que el uno implica al otro y viceversa; aquí los  $Obs_1$  representan las manifestaciones observables externas de los cálculos “Operaciones-cognitivas-accesibles por introspección-COORD”.

3. Que los valores propios, debido a su naturaleza auto-definidora; o auto-generativa, implican un “cierre” (circularidad) topológico.

144



Gráfico 5  
Formas del observador



Fuente: El autor

Este estado de cosas nos autoriza a una reformulación simbólica de la expresión:

$$Obs \rightarrow \lim_{n \rightarrow \infty} COORD(n) (Obs_0)$$

Es decir, el conocimiento calculando sus propios conocimientos.

En la medida en que se organizan los procesos, de pensamientos y se desarrollan nuevos esquemas la conducta se hace más compleja y se adaptan al ambiente.

**La segunda es la adaptación.** Además de tendencia a organizar sus estructuras, la gente también suele por herencia adaptarse a su ambiente. En la adaptación participan dos procesos básicos: La asimilación y la acomodación.

*Asimilación.* Tiene lugar cuando la gente utiliza los esquemas que posee para dar sentido a los acontecimientos del mundo: incluye el intento de entender algo nuevo y de ajustarlo a lo que ya se conoce, en ocasiones podemos distorsionar la nueva información en la tentativa de ajustarla a lo que conocemos, es el caso de muchos niños que al ver un zorrillo lo llaman gatito, en un intento por adecuar la nueva experiencia al esquema que poseen para la identificación de animales.

*Acomodación.* Ocurre cuando una persona debe cambiar los esquemas, que posee para responder a una nueva situación. Si no es posible ejecutar los datos a ninguno de los esquemas, entonces hay que establecer estructuras más apropiadas. En lugar de ajustar la información para adecuarla a nuestro pensamiento, ajustamos nuestro pensamiento para adecuarlo a la nueva información. Los niños muestran acomodación cuando agregan el esquema para reconocer los zorrillos a los sistemas que ya poseen para identificar a los animales. A partir de ahí, las operaciones de coordinación COORD, parecen coordinar el conjunto es decir la composición de las partes.

$$\text{Acom} \rightarrow (\text{Op}_1 * \text{Op}_2) = \text{Acom} (\text{Op}_3) = \text{Datos} (\text{COORD} (\text{obs}_1)).$$

Podemos por lo cual dar una manifestación de la acomodación y al mismo tiempo de la asimilación de las nuevas estructuras de pensamiento lógico para reconocer la realidad.

Considerando al observador (obs) y al operador (Op) o transformaciones lineales en el conocimiento y su fusión con la experiencia (exp) y apliquemos esto recursivamente a  $X_0$   $X_1$  y su continuidad  $X_\infty$ , cuyos dominios son los números reales. Escogemos en  $X_0$  inicial (4) así:

$$\begin{aligned} X_0 &= 4 \\ X_1 &= \text{Op}_1 (4) = 4/2+1 = 2+1 = 3; \\ X_2 &= \text{Op}_1 (3) = 2500 \\ X_3 &= \text{Op}_1 (2500) = 2250 \\ &\dots\dots\dots \\ X_{11} &= \text{Op}_1 (X_{10}) = 2001 \\ X_\infty &= \text{Op}_1 (X_\infty) = 2000 \end{aligned}$$

Esta forma nos muestra como nuestro conocimiento se va adaptando y acomodando a las circunstancias de cada ambiente con su forma experiencial.

Para adaptarse a ambientes de complejidad creciente la gente utiliza los esquemas que posee, siempre que funcionen (asimilación) y modifica y aumenta sus esquemas como en la ecuación anterior. Cuando se requiere algo nuevo (acomodación). De hecho se requiere ambos procedimientos, incluso el uso de un patrón establecido como el tomar un cubierto o trinchero puede requerir cierta acomodación si la forma o el tamaño de los mismos difieren del tipo conocido. Si se ha ido a una cena de gala y las formas de los cubiertos, copas o platos no están como en casa, de seguro sabe que es necesario agregar una nueva habilidad al esquema de comer. Cada vez que agrega nuevas experiencias a un esquema, éste crece y se modifica, por lo que la simulación implica necesariamente cierta acomodación.

Hay otras ocasiones en que no se emplea asimilación y acomodación, la gente puede ignorar algo si lo encuentra demasíadamente extraño, la experiencia se filtra para ajustarle al tipo de pensamiento que presenta la persona en un momento dado.

Hoy día, muchos problemas que no podían ser analizados en términos matemáticos, porque se tenía como variable a la incertidumbre o el azar, están siendo planteados en término de teoría de probabilidades, desde los economistas, psicólogos, educadores, sociólogos, se estructuran en forma de probabilidad en el estudio y análisis de las situaciones humanas. Apostel (1977) nos propone que esto es igual a la acomodación del conocimiento, pues en ella no hay el azar sino la probabilidad de acomodación del conocimiento para estructurar respuestas adecuadas al entorno y a los problemas que parecen inmutables.

Las permutaciones, nos ayudan a estructurar el conocimiento y acomodación para enfrentar cualquier dispersión de los agentes que intervienen en la problemática, es así como se realiza la acomodación:

Sea  $A$  el conjunto de tres enteros  $\{0,1,2\}$  y  $B$  el conjunto de dos enteros  $\{7,8\}$  ;se puede encontrar el número de parejas ordenadas distintas,  $(a,b)$ , en las cuales la primera componente de la pareja sea un elemento de  $A$  y la segunda componente sea un elemento de  $B$ ? para cada una de las tres maneras en las que puede escoger la primera acomodación o componente, en una pareja ordenada, existen dos maneras en las cuales se elige la segunda componente o Acomodación. Así, el conjunto de todas estas parejas ordenadas o acomodamientos mentales es:

$$\{(0,7), (0,8), (1,7), (1,8), (2, ), (2, )\}$$

Que contiene  $3 \cdot 2 = 6$  elementos. El conjunto de tales parejas ordenadas se llama *Producto Cartesiano* de A y B y se representa así:  $A \times B$ . Este ejemplo nos ilustra la forma fundamental para ordenar las ideas y poderlas contar y transmitir:

Si un conjunto **A** contiene **r** elementos, y un conjunto finito **B** contiene **s** elementos, entonces hay **rs** parejas ordenadas diferentes **(a,b)**, donde **a**  $\in$  **A** y **b**  $\in$  **B** (esto es, **A**  $\times$  **B** contiene **rs** elementos).

Este principio puede extenderse a cualquier forma de acomodación o componente y aplicarse a muchas situaciones del conocimiento o también conteo de la racionalidad. Pongamos un ejemplo matemático de adaptabilidad del conocimiento:

¿Cuántos números naturales pares existen que tengan un numeral de tres dígitos?

Como ayuda para razonar sobre este tipo de problemas se puede hacer un diagrama como este: 6: \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_ . Las cifras de las centenas es una cualquiera de los nueve elementos de, {1,2,3,4,5,6,7,8,9}; Por consiguiente se escribe 9 en el primer espacio. Las cifras de las decenas es un elemento cualquiera de {0,1,2,3,4,5,6,7,8,9}, así se escribe 10 en el segundo espacio. La cifra de la unidad es una cualquiera de los cinco de {0,2,4,6,8}, entonces se escribe 5 en el tercer espacio.

Nuestro principio fundamental nos dice que hay  $(9 \times 10)$  maneras de escoger las cifras de las centenas y de las decenas; por consiguiente, existen  $(9 \times 10) \times 5$ , es decir 450, números pares naturales diferentes que tienen tres cifras.

Puesto que la unión de {0,1,2} y {7,8}, es el conjunto {0,1,2,7,8}, puede observarse que el número de elementos es la unión es la suma de los números de elementos en los conjuntos dados:  $5=2+3$ . Por otra parte la unión de {0,1,2,7,8}y {2,7}, tiene solamente cuatro elementos {0,1,2,7}, ya que el número 2 es elemento de los dos conjuntos dados, esto es:  $\{2\} = \{0,1,2\} (1+x)^n = 1 + \frac{nx}{1!} + \frac{n(n-1)x^2}{2!} + \dots \{2,7\}$

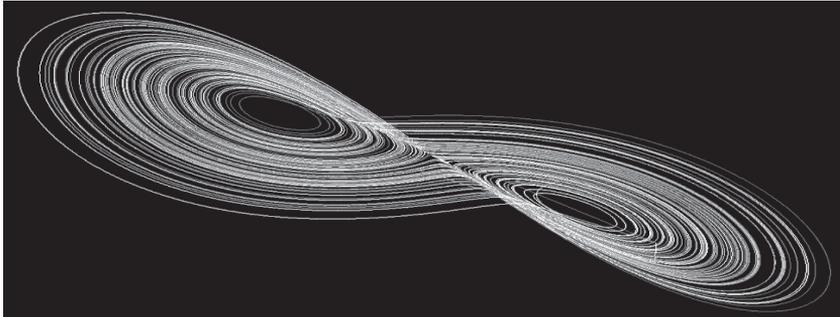
$$\exists x (Persona(x) \wedge \forall y (Tiempo(y) \rightarrow Objeto(x,y)))$$

$$\begin{aligned} \int_{-\infty}^{\infty} e^{-opx^2} COORD &= \left[ \int_{-\infty}^{\infty} e^{-opx^2} Coordinación \int_{-\infty}^{\infty} e^{-exy^2} Coordinación \right]^{1/2} \\ &= \left[ \int_0^{2\pi} \int_0^{\infty} e^{-r^2} sujeto d\theta \right]^{1/2} = \left[ \pi \int_0^{\infty} e^{-u} sujeto + objeto \right]^{1/2} = \sqrt{\pi} \end{aligned}$$

Esto nos muestra que el conocimiento es circular o espiralado y experimental en las diferentes etapas de adaptación y organización, al igual que en el proceso de evolución (ver gráfico 5).

$$e^x = 1 + \frac{opx}{obs1!} + \frac{opx^2}{obs2!} + \frac{opx^3}{obs3!} + \dots, -\infty < x < \infty$$

Formas de acomodamiento del conocimiento



$$f(\text{observador}) = \sum_{n=0}^{\infty} \frac{f^{(\text{observador})}(a)}{n!} (cd(\gamma)-a)^n$$

En ella vemos cómo las constantes ya recordada y lo aprendido anteriormente, es igual a la sumatoria de COORD tanto en las frecuencias de (a) como de (obs). A ello se lo puede llamar crecimiento del conocimiento y adaptabilidad al mismo.

Es una ecuación Logística modificada para llegar al entendimiento, a captar el objeto, aunque este sea abstracto o metaempírico, pero que es un fenómeno que el sujeto lo abstrae para poder decodificarle y remitirlo a la realidad del Objeto en proceso de ser conocido.<sup>1</sup>

**La tercera es el equilibrio del conocimiento.** Las organizaciones de asimilación, y acomodación, pueden verse como una especie de acto complejo de ponderación, los cambios en el pensamiento se dan mediante el proceso de equilibrio, es la búsqueda del balance, esto hace suponer que para alcanzarlo, la gente pone a prueba de continuo, lo adecuado de sus procesos de pensamiento.

En una manera breve, podemos decir que el proceso de equilibrio funciona así: Hay equilibrio, si al aplicar un esquema en particular a un acontecimiento o una situación de esquema funciona; pero si el esquema no produce un resultado satisfactorio, entonces hay un equilibrio y nos sentimos incómodos, la incomodidad nos motiva a buscar una solución, mediante la asimilación y la acomodación, con lo que nuestro

pensamiento cambia y avanza. Para equilibrar nuestros esquemas de comprensión del mundo, y de los datos que éste proporciona, asimilamos continuamente nueva información mediante nuestros esquemas y acomodamos el pensamiento siempre que los intentos desafortunados de análisis produzcan un equilibrio.

Pues como vemos en la realidad hay fenómenos de equilibración, los de desequilibración y los de reequilibración o dicho de otra manera sobre las relaciones entre los cambios continuos y los cambios discontinuos que operan por saltos y que corresponden al tránsito de una estructura hacia otra. Es un problema general de toda evolución, como ha sido señalado repetidas veces de Hegel hacia Marx; que para tratarlo en toda su amplitud habría que tener presente las proposiciones y utilizar los conceptos de la topología dinámica.

En el terreno de los sistemas cognitivos nos da una tipología de equilibración que se la puede clasificar:

*Equilibración incrementante:* el que corresponde al dominio de las regulaciones compensadoras, y por tanto, regulares y continuas, el que corresponde al dominio de las regulaciones compensadoras, y por tanto, regulares y continuas, y el que hace surgir la novedad creadora, por abstracción reflexiva, del mecanismo mismo de las regulaciones con tránsito a nivel superior o compuesto. La discusión ha evidenciado que los mecanismos descritos implican incluso de una manera especial, un mecanismo de saltos discontinuos, especialmente por una mengua en la conducta gama, que tiene entonces a describir una “marcha” discreta (Halbwachs, 1964, p. 87).

Las estructuras que al llegar a la frontera del dominio, en el que las perturbaciones  $(cond(\gamma)-a)^n$ , pueden todavía ser integradas o absorbidas, se sumergen en una zona de desorden y caos, del que surge una nueva zona de equilibrio a través de un proceso de determinación, pero no previsible. Este tipo tan radical de desequilibración y de reequilibración nos plantea problemas mayores, en cada dominio específico. Al mostrar únicamente la analogía, en un dominio bastante cercano al que ha cubierto Piaget, el dominio de la historia de las ciencias, que es también un dominio cognoscitivo. Los momentos más importantes de la historia de una ciencia son esas crisis del desarrollo llamadas revoluciones científicas

Podemos decir que la tipología de Piaget se puede aplicar bastante bien a estas revoluciones, que en el fondo son saltos de una estructura teórica a otra. Si quisiéramos comprender la dinámica de estos saltos, debemos comprender cómo nuestro pensamiento va estructurando su desarrollo cognoscitivo en función de la adaptabilidad y el equilibrio.



Un buen ejemplo nos ofrece el nacimiento de la Relatividad ( $E=m \cdot C^2$ ). Como bien se sabe se trata de determinar la velocidad de la tierra en relación con el espacio, sede de ondas luminosas. Las experiencias nos ofrecieron un valor de velocidad de la luz (300000Kn/s), que era paradójicamente el mismo para diferentes referencias en movimiento, estos resultados constituían una perturbación en relación con la teoría dominante. Esta comenzó ignorando este resultado o al menos se limitó simplemente a mencionarlo sin tenerlo en cuenta. Para lo cual Lord Kelvin, según la cual el sistema de base de las nociones fundamentales de la física estaba ya definitivamente establecido en el hecho de la rotación.

$$\begin{pmatrix} U(t) \\ V(t) \\ W(t) \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & \text{Objeto } Rt & -\text{Sujeto } Rt \\ 0 & \text{Sujeto } Rt & \text{Objeto } Rt \end{pmatrix} \begin{pmatrix} U(0) \\ V(0) \\ W(0) \end{pmatrix}$$

150



Y era totalmente satisfactorio a excepción de los diferentes puntos negros, lo que hoy se conoce como materia oscura o ley de irradiación de las partículas oscuras y el resultado negativo de dicha experiencia.

Pues tomando esta analogía podemos decir que en el conocimiento lógico matemático, se da, igualmente las excepciones para producir, una verdadera equilibración y reactivación de la interpretación.

Hay que decir además que las primeras experiencias estaban al límite de precisión de medidas, pese a que esta precisión fue aumentando de año en año, lo que equivalía a una perturbación insistente cada vez más fuerte, se trataba de una conducta de tipo alfa.

Posteriormente la contracción de las reglas inmatriciales, que compensaba automáticamente la perturbación: conducta de tipo beta, lo que viene a introducir el modelo de emisión. No solo la fuente no depositaba de una vez por todas en el espacio la ondulación luminosa, sino que esta permanecía en relación con la fuente, que seguía siendo el centro de la onda esférica en expansión.

Es el comportamiento de un conjunto de conocimientos, como proyectiles lanzados, al mismo tiempo por un objeto, y que a lo largo del movimiento permanecen situados, en una esfera cuyo centro queda unido al objeto emisor, esta concepción está unida fundamentalmente a la teoría de que el conocimiento y adaptabilidad en el cerebro humano se genera a la velocidad de la luz, lo que caracteriza una teoría de tipo gama.

Einstein propone en sus estudios, que la comparación en longitudes en movimiento y la similitud en dos lugares diferentes, no tiene un sentido absoluto sino relativo, en dependencia del referencial al que está ligado el observador. Es la misma situación de quien hace que la re-

ferencia, de un punto en su sistema de ejes espaciales, cambie cuando se cambia el sistema de ejes, como requiere el carácter tridimensional del sistema del espacio físico. Además Einstein extiende esta relatividad espacial al tiempo, lo que equivale a considerar un espacio-tiempo cuatridimensional, en el que un cambio de ejes, correspondiente a un cambio de movimiento del referencial produce un cambio correlativo de las referencias espacio y del tiempo, conservando en todo momento la velocidad de la luz como invariante fundamental. Este proceso, que reposa sobre la abstracción reflexiva y que conduce a un sistema equilibrado cualitativamente nuevo, me parece que se corresponde con el segundo tipo de equilibración incrementante o reequilibración.

## Los apoyos del lenguaje intelectual en la estructuración del conocimiento

151



El espectacular desarrollo de la técnica ha desplazado del punto de mira el desarrollo humanístico fraguado desde el Renacimiento hasta la modernidad.

Ciencia y humanismo, en el fondo, tienen un soporte único de progreso: el intelectual. El desarrollo de las ideas, bien sea desde la especulación o el análisis de la naturaleza, se produce por la reflexión del intelecto sobre la mente. Esa reflexión del conocimiento sobre el saber es la fuente inagotable que genera la acumulación de saber, bien se denomine ciencia o cultura.

Podría parecer que la acción intelectual es sencilla o casi espontánea en el hombre, pero no es así. El verdadero acto intelectual que genera progreso es sólo aquel que es creativo, o sea, el que no queda en la contemplación del saber sino que genera una idea nueva que incrementa el conjunto de las ideas afines. Contemplar y reflexionar sobre el saber es aprender; y aunque ello supone un progreso del acervo personal, no incrementa el patrimonio cultural de la humanidad.

La aportación de actos intelectuales creativos a su vez no supone progreso real si no corresponden a la aportación de una verdad. Sólo el conocimiento cierto es enriquecedor para la ciencia; aunque no se presenta fácil para el intelecto distinguir las características del error. El progreso intelectual, por ello, se debate continuamente en el contraste de las condiciones de verdad de cada nuevo descubrimiento.

Existen muchos apoyos externos para el desarrollo intelectual, el fundamental es el patrimonio cultural; seguido, posiblemente, del siste-

ma, de la estructura de trabajo, donde destaca la labor de grupo y el trabajo en equipo.

Pero, quizá, los más importantes apoyos para el progreso intelectual sean los propios personales, aquellos que sustentan el trabajo profesional de cada intelecto. Aunque el trabajo en equipo es fundamental, el mismo no corresponde más que a un conjunto de intelectos cuya labor creativa, en último término, es una afirmación personal. Sólo en la mente individual se genera la idea que se enriquece o perfecciona en el contraste del trabajo colectivo.

Siendo así de primordial la labor intelectual personal, sus apoyos serán fundamentales para todo progreso. A este nivel, quizá, los apoyos esenciales sean dos: la autocrítica y la capacidad de análisis.

La capacidad de análisis consiste en la disposición de la mente por sistema para analizar los distintos elementos que constituyen una proposición intelectual. En la medida que los elementos que conforman una realidad son analizados, la realidad misma puede ser evaluada en función de los criterios de verdad que aporta cada elemento. Lo que en la ciencia es evidente, con la pormenorización hasta el átomo, la célula, los genes, etc., en el análisis de la realidad humanística no se da de forma tan generalizada, de modo que muchos intelectuales aseveran sin el previo rigor del análisis y contraste detallado de los elementos constitutivos. Esa capacidad para el análisis que algunas mentes tienen por naturaleza es su mejor arma o apoyo para la real aportación al patrimonio intelectual común.

Un segundo apoyo lo constituye la capacidad de autocrítica. Quienes formalizan en la seguridad personal el elemento fundamental de la disposición de progreso, suelen al poco tiempo constatar el rumbo equivocado de la actuación. La capacidad de autocrítica, que tiene su origen en la experiencia del propio error, constituye uno de los apoyos más válidos para el reconocimiento de las condiciones de verdad del trabajo desarrollado. En la medida que uno mismo es su máximo crítico, acepta y computa las críticas ajenas como elementos constructivos correctores del propio pensamiento, facilitando el procesamiento de verificación, que se constituye en el mejor medio de seguridad para el progreso.

Las dificultades que el estudio del conocimiento ha arrojado a lo largo de la historia se deben a la posible y distinta perspectiva que se adquiere de la teoría del conocimiento según que se considere prioritariamente de modo subjetivo, de quien conoce, o de modo objetivo, lo que se conoce. Ambas perspectivas son necesarias para que haya conocimiento, sujeto y objeto, ya que nada podría ser conocido si no existiera un ser

con capacidad de conocer, y nada podría ser conocido si no existiera una realidad con objetos posibles de comunicarse como seres cognoscibles.

La metafísica del ser y las filosofías idealistas han priorizado una u otra perspectiva de la entidad del conocimiento adoleciendo de dar una respuesta formalmente coherente de la múltiple implicación del sujeto y el objeto para posibilitar el conocimiento, muy especialmente cuando han de versar sobre el conocimiento intelectual, ya que el conocimiento sensible responde a un proceso más simple y por tanto más accesible a definir. El conocimiento intelectual ofrece la particularidad de que conoce que conoce, y por ello el propio acto de conocimiento se manifiesta como sujeto y como objeto.

Un punto de inflexión en el desarrollo de la filosofía sobre el conocimiento humano se puede admitir en el racionalismo de Descartes cuando categoriza la existencia en función del sujeto pensante que la percibe. Desde ese momento intelectual el sujeto del conocimiento, quien piensa, trasciende su subjetividad para configurarse al mismo tiempo como objeto del conocimiento, el que existe.

Si se considera el proceso cognitivo como una transferencia lineal de información desde el objeto al sujeto, la relación entre ambos extremos del proceso está marcada por la idoneidad de elementos para ser compatibles en el proceso de cifrado, trasmisión, descodificación y retención. Cada parte presenta su propio proceso, el objeto mediante los accidentes de su materia que le hacen cognoscible, y el sujeto mediante los procesos imputacionales que le permiten conocer.

Cuando se atiende a considerar la naturaleza del conocimiento intelectual el problema se complica, ya que el mismo se identifica con un acto de reflexión por el que la información del objeto no procede de un grupo de señales imputables externas sino de un contenido mental inmaterial cuya entidad radica en el mismo sujeto que piensa. Este procedimiento compuesto del conocimiento intelectual presenta una doble articulación por la que el objeto ha de ser mentalizado en el sujeto para que pueda ser objeto del nuevo acto de conocimiento del mismo sujeto que hace posible la reflexión.

Esta doble articulación del conocimiento intelectual establece una nueva forma de relación entre el objeto y el sujeto, ya que el objeto del conocimiento no es otro que el mismo sujeto y su capacidad de conocer sensible que le relaciona con la realidad externa. Cuando el objeto del conocimiento es el sujeto que conoce es cuando se conoce a sí mismo, y por ello se establece una íntima relación de convergencia entre sujeto y



objeto, de la que del acto de conocimiento intelectual se sigue la percepción intuitiva de la propia existencia.

Como lo demuestra Rubén Bravo la crisis desarticula la propia existencia del ser humano, así nos manifiesta:

Dicha desarticulación también es producida por la heterogeneidad del movimiento, sobre todo en los procesos de cambio de época. No sólo el movimiento es desigual, al interior del mundo, las lógicas que rigen esos movimientos son también diversas, el movimiento en los espacios de acumulación es más acelerado, su tiempo es el tiempo del progreso y la riqueza, en cambio el tiempo de la educación, que es el espacio del conocimiento y la cultura es más lento (Bravo, 2008, pp. 72-73).

Cuando se ignora la doble articulación del conocimiento intelectual como forma del conocimiento humano y se postula como simple y único el proceso del conocimiento sensible e intelectual, la interpretación de la existencia se la realiza desde la consideración de objeto o sujeto, y según se contemple una y otra perspectiva se concluirá en una filosofía materialista o idealista. Si se acepta que todo el conocimiento se sigue de un proceso imputativo de la percepción exterior, totalmente objetivo, no existirá forma de justificar la autoconciencia por la que cada persona se conoce a sí misma, alcanzándose un conocimiento accidental de las características de la propia materia y de los actos que se siguen de su modo de ser: se conoce el cómo se es, pero no se puede conseguir un conocimiento del qué se es. Cuando se considera el conocimiento como una actividad sin tomar en consideración la doble articulación del conocimiento de la relación entre objeto y sujeto, no se puede predicar la realidad de lo externo al propio sujeto que conoce, lo que más o menos radicalmente incide en constituir una filosofía idealista, concebida desde la realidad del acto de conocer sin poder asegurar la realidad del objeto conocido.

154



## Conclusiones

Que el conocimiento y el hecho de las matemáticas como acabamos de ver, en ellas hay un nivel de pensamiento superior al de las operaciones concretas, pero aún se debate constantemente la cuestión de qué tan universal es el pensamiento de las operaciones formales, con todo ellas están tan vinculadas al ambiente físico, pueden ser producto de la experiencia y de la práctica en la solución de problemas hipotéticos y el uso del razonamiento científico formal. Estas capacidades tienden a ser valoradas y enseñadas en las diferentes culturas.

Todos los adultos se valen de pensamientos, de las operaciones formales en algunas áreas en las que tienen mayor experiencia o interés, en ocasiones el ser humano encuentra rutas alternativas para manejar los problemas.

Una implicación importante es el problema de la adecuación, que se debe mantener el desequilibrio en el punto correcto, para crear situaciones que conduzcan al error y finalmente ser guiados en el conflicto entre lo que piensan que va a suceder y lo que en verdad ocurre, se ven obligados a reconsiderar su comprensión, lo que permite el desarrollo de nuevos conocimientos.

La experiencia activa de la construcción del conocimiento, no solamente debe quedarse en la manipulación de objetos sensibles, sino que también ha de incluir los razonamientos mentales de ideas y números que nos ayudan a formar el pensamiento, por lo que es una interacción con la estructura social como base de un aprendizaje significativo, poniendo a los actores de la educación como fines del proceso enseñanza-aprendizaje, pero en una forma guiada, para formar contextos educativos estimulantes, para potenciar las aptitudes y actitudes de cada uno de los estudiantes en proceso de aprendizaje.

## Nota

- 1 En esta ecuación, podemos darnos cuenta, que tanto la acomodación u organización de los pensamientos con la realidad, nos permiten encontrar formas más adecuadas para llegar a una ordenación de funciones cerebrales; con base en la experiencia tanto de lo sensitivo como de lo cognoscitivo lo que nos lleva a mirar el fenómeno del conocimiento en procesos evolutivos.

## Bibliografía

- APOSTEL, Leo  
1977 *La teoría de los valores cualitativos a los cuantitativos en sociología estática*. Barcelona: Ariel.
- ARISTÓTELES  
2014 *Lógica y el razonamiento*. Barcelona: Herder.
- ASIMOV, Isacc  
1999 *Introducción a las Ciencias*. Barcelona Eunsa.
- BRAVO, Rubén  
2008 Elementos para pensar la Educación. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 4, 71-96.
- COOPENS, Yvens  
2014 *Los orígenes de la humanidad*. Madrid Mundo Científico.

- CORREA, Leticia  
2012 La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 15, 67-82. Quito: Editorial Universitaria Aby-Yala.
- DESCARTES, René  
2012a *Discurso del método para dirigir bien la razón y hallar la verdad en las ciencias*. Buenos Aires: Kapeluz.  
2012b *Meditaciones metafísicas*. México: Azteca.
- FOERSTER, Heins Von  
2002 *Comprender comprendiendo*. Volumen de papeles publicados por Springer. New York: Verlag-Springer.
- GADAMER, Hans George  
1982 *Desarrollo psicológico*. Boston: Little Brown.
- GINSBURG, Oppen  
2013 *Teorías de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- GRECO, Pierre  
1967 *Lógica del conocimiento científico*. París: Gallimart.
- HALBWACHS, Frederic  
1964 *A Predictive Model for-Organizing Systems*. New York: Springert.
- HEIDEGGER, Martin  
1990 *Ser y tiempo*. Barcelona Herder.
- HERMANN, Andrés  
2013 El entramado sociotécnico en la construcción del conocimiento en la sociedad red. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 15, 235-248. Quito: Editorial Universitaria Aby-Yala.
- HUSSERL, Edmund  
2015 *Prolegómenos a la lógica pura*. Buenos Aires: Kapeluz.
- KANT, Inmanuel  
2012 *Crítica de la razón pura*. Barcelona: HERDER.
- MALDONADO, Carlos  
2015 *Desarrollo hiperbólico del pensamiento*. Madrid: Universidad de Madrid.
- PIAGET, Jean  
1963 *El origen de la inteligencias en el niño*. New York: Norton.  
1978 *L'équilibration de structures cognitives*. Madrid: Siglo XXI.
- PLATÓN  
2015 *Dialógos platónicos*. Buenos Aires: Kapeluz.
- RUSSELL, Bertrand  
1969 *Mi forma de pensamiento*. Barcelona: Herder.
- WITTGENSTEIN Ludwig  
1946 *Tractatus*. Ohio: Publisher Time.

Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2017  
Fecha de revisión del documento: 15 de febrero de 2018  
Fecha de aprobación del documento: 15 de mayo de 2018  
Fechas de publicación del documento: 15 de julio de 2018

# EL FENÓMENO DEL CONOCIMIENTO COMO PROBLEMA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

---

## The phenomenon of knowledge as a problem in educational research

*PAULINA DE LOS ÁNGELES MORALES HIDALGO\**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) / Quito-Ecuador  
pmorales048@puce.edu.ec  
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2919-8589>

*JOSÉ ÁNGEL BERMÚDEZ GARCÍA\*\**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) / Quito-Ecuador  
jbermudez647@puce.edu.ec  
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1697-2851>

*JEAN CARLOS GARCÍA ZACARÍAS\*\*\**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) / Quito-Ecuador  
jgarcia493@puce.edu.ec  
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6822-702>

**Forma sugerida de citar:** Morales Hidalgo, Paulina de los Ángeles, Bermúdez García, José Ángel, & García Zacarías, Jean Carlos (2018). El fenómeno del conocimiento como problema en la investigación educativa. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), pp. 157-182.

---

\* Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de segunda enseñanza, especialidad: Letras y castellano. Magister en Ciencias Gerenciales Mención Recursos Humanos. Especialista en Cooperación Internacional para el Desarrollo y Doctora en Ciencias de la Educación, Mención Andragogía. Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

\*\* Licenciado en Teología. Licenciado en Filosofía. *Baccalaureum in Theologia* Pontificia. Especialista en Teología Dogmática. Magister en Educación: Mención Educación Superior y Doctor en Educación. Docente e Investigador en el Área de Filosofía y Epistemología de la Investigación Educativa. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

\*\*\* Licenciado en Teología. Licenciado en Filosofía y Licenciado en Educación Mención Filosofía. *Baccalaureum in Theologia*. Magister en Educación: Mención Gerencia Educativa y Doctor en Educación. Profesor y Coordinador de Posgrados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

### Resumen

El problema del conocimiento es uno de los temas fundamentales de la reflexión filosófica contemporánea, ha dejado al descubierto la grave crisis epistemológica de la investigación científica por sus vacíos ontológicos y antropológicos a la hora de comprender la realidad. Las experiencias de los investigadores educativos revelan que las categorías de pensamiento cartesianas y positivistas del discurso moderno mantienen minados los procesos de producción del conocimiento que se generan en y a través de la investigación educativa. El propósito de la disertación es encontrar en las experiencias sustantivas de pensadores e investigadores educativos nuevas claves de reflexión que promuevan un tipo de discurso y una praxis científica más vivencial y significativamente humana. El método utilizado es la sistematización de experiencias (Barrera, 2010). De las experiencias recogidas emergieron dos claves teóricas fundamentales para la reflexión del problema del conocimiento en el contexto de la educación universitaria, las cuales son: (a) pensamiento científico renovado; (b) de la metodolatría a la metodología científica. El fenómeno del conocimiento emerge desde las experiencias como una idea cuestionadora que nos introduce de manera nueva en la trama de la reflexión epistemológica de la praxis científica, desde nuevas perspectivas que proyectan el camino hacia una investigación científica con carácter concienical, es decir, que toma en cuenta las dimensiones fundamentales de la condición humana, que dentro de la investigación objetiva no tendrían razón para la validación científica.

158



### Palabras claves

Investigación, educación, ciencia, epistemología, experiencia, metodología.

### Abstract

The problem of knowledge is one of the fundamental themes of contemporary philosophical reflection, it has exposed the serious epistemological crisis of scientific research due to its ontological and anthropological gaps when it comes to understanding reality. The experiences of educational researchers reveal that the Cartesian and positivist thought categories of modern discourse undermine the processes of knowledge production that are generated in and through educational research. The purpose of the dissertation is to find in the substantive experiences of thinkers and educational researchers new reflection keys that promote a more experiential and significantly human type of discourse and scientific praxis. The method used is the systematization of experiences (Barrera, 2010). From the collected experiences emerged two fundamental theoretical keys for the reflection of the problem of knowledge in the context of university education, which are: (a) renewed scientific thought; (b) from the methodology to the scientific methodology. The phenomenon of knowledge emerges from experiences as a questioning idea that introduces us in a new way into the epistemological reflection of scientific praxis, from new perspectives that project the path towards a scientific research with a consciential character, say, that it takes into account the fundamental dimensions of the human condition, that within objective research they would not have reason for scientific validation.

### Keywords

Research, education, science, epistemology, experience, methodology.

## Introducción

La disertación de este artículo científico se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado: “Teoría epistemológica humanista y científica de la investigación educativa a través de la sistematización de experiencias”. Las experiencias sistematizadas expresan que el problema del co-

nocimiento en la investigación educativa emerge como uno de los fundamentos constituyente para acceder a la nueva narratividad científica emergente, éste es el elemento configurador esencial del eje de sistematización antro-po-gnoseo-epistemológico en los procesos de comprensión a que conlleva la investigación.

La nueva narratividad es calificada por los ensayistas contemporáneos como postmoderna (Lyotard, 1987), donde su principal aporte es deslegitimación del discurso de la ciencia moderna, para dar paso a uno que viabilice procesos de reflexión e investigación con carácter concien-cial y vivencial, a través de nuevas categorías de pensamiento que hagan emerger creadoramente las nuevas formas de acceder a la comprensión del hombre y sus formas de relacionarse con el mundo.

En este sentido, el problema del conocimiento constituye uno de los elementos fundamentales de la reflexión teórica de la sistematización de experiencias, que se plantea la búsqueda de los significados humanos y epistemológicos de la praxis de la investigación científica socio-educativa. Las experiencias sistematizadas sugieren la necesidad de un nueva narratividad científica que pregunte ahora por el sentido de la existencia, para continuar caminado en los esfuerzos científicos contemporáneos del viraje epistemológico.

Las experiencias sistematizadas refieren el problema del conocimiento como uno de los temas fundamentales de la reflexión y de la praxis de la investigación en el esfuerzo de transición de una racionalidad moderna a la otra postmoderna, que dé paso a un giro hermenéutico. Las experiencias académicas y científicas de los pensadores e investigadores socio-educativos y la nuestra se encuentran a diario con el discurso científico y la práctica instrumentalista de la racionalidad decimonónica. La ciencia ha sido colonizada por el discurso moderno (Díaz, 2015). Es un problema y una dificultad a superar para pensar, comprender y vivenciar la realidad, para atrapar su significado. El uso de los códigos y criterios científicos de verificación-legitimación positivistas mantienen minados los procesos tradicionales de producción del conocimiento.

Esto se traduce a diario, en la praxis de los investigadores, en una visión científicista e instrumentalista que los lleva a hacer uso de categorías de pensamiento y de lenguaje que los mantienen anclados en el pasado científico, es un freno al pensamiento que les impide ser libres, les establece límites a través de sus categorías epistemológicas desintegradoras, simplificacionistas e instrumentalistas.

Por las razones antes planteadas, el propósito de esta disertación, que nace de la experiencia de realidad y la cotidianidad, es encontrar en

las experiencias sustantivas de pensadores e investigadores educativos nuevas claves de reflexión que promuevan un tipo de discurso y una praxis científica más vivencial y humana. En tal sentido, la preocupación es la descripción de nuevas claves teóricas que emergen de las experiencias sistematizadas y que estimulan un tipo de discurso científico de carácter integrador, relacional, contextual y vivencial, más humano que orienten el quehacer de investigadores educativos en el marco de las coordenadas epistémicas de la comprensión-comunicación-significativa del mundo socio-educativo.

La disertación de la investigación se estructura en cuatro momentos fundamentales que son los siguientes:

1. La investigación educativa y la racionalidad moderna: se desarrollan los aspectos teóricos a la investigación educativa con el discurso científico moderno.
2. El camino metodológico: se presenta el método, se describen los aspectos fundamentales de la Sistematización de las Experiencias.
3. Lectura de las experiencias sistematizadas: se presentan las dos claves teóricas que emergieron del proceso de teorización y que se revelan como elementos fundamentales para repensar el problema del conocimiento en la investigación científica.
4. Consideraciones finales: se ofrece en razón de las experiencias una síntesis sustantiva de la naturaleza fenomenológica de la nueva investigación científica educativa.

160



## La investigación educativa y la racionalidad moderna

La ciencia y el saber, tradicionalmente, deben tener un fundamento, dependen de una base epistemológica que las sustenta. Esto lo explica claramente Moreno (2005) cuando afirma que no “se comprenderá el significado o el sentido de una ciencia, de una teoría, de un método de investigación si no se expone a la luz del trasfondo epistemológico que lo sustenta” (p. 39). La episteme, según Foucault en su obra *Las palabras y las cosas* (1968), es la que posibilita o cierra todas las condiciones del que-hacer científico, es decir, según Martínez (1997), “toda ciencia, como toda teoría, método o investigación, sólo tienen significado o sentido a la luz del trasfondo epistemológico, a la luz de una sólida fundamentación epistémica” (p. 227). Es así, que “fuera de la episteme se nublan todas las

posibilidades de conocer y las raíces que llevan al conocimiento mismo” (Bermúdez, y García, 2008, p. 92).

La episteme se constituye en la condición de posibilidad del conocimiento, en cuanto a que en ésta se encuentra el “fundamento del saber y recubre el campo cognitivo de una cultura” (Morin, 1992, p. 217). Ésta se fragua en el campo de la “ciencia normal” (Kuhn, 1962) en los paradigmas, en los cuales encuentra su sentido y positividad, como expresiones de la racionalidad científica moderna.

Los paradigmas científicos están condicionados por la episteme, por estar ubicados “dentro de una estructura cognoscitivista, marco general filosófico o, simplemente, socio-histórico” (Martínez, 1997, p. 228). La verdad y el sentido de los paradigmas de la ciencia no se encuentran en ellos mismo, sino en la episteme que rige su discurso y su praxis.

En este sentido, cualquier intento por comprender la praxis de la investigación educativa contemporánea, debe comenzar por la reflexión de los paradigmas y la racionalidad teórica que los sustentan, la episteme moderna; es decir, según Martínez (1997) “todo conocer, en su génesis, producción y producto, está informado y regido por esa huella que es la episteme” (p. 229).

En tal sentido, la investigación educativa, tal como se conoce hoy, nace en el siglo XIX con el nombre “Pedagogía Experimental Educativa” (Delgado, 2011), una disciplina empírica marcada por los códigos epistemológicos del positivismo reinante. La investigación se realizaba bajo la influencia positivista para dotar de científicidad a la disciplina naciente. La investigación educativa nace en el contexto histórico-social de la modernidad donde el pensamiento filosófico positivista resalta el interés por afianzar la educación sobre fundamentos empíricos y cuantitativos e incorporar el método experimental en las ciencias humanas (Delgado, 2011). Emerge permeada por los postulados de la modernidad. Los procesos de la formación e investigación educativa, desde su nacimiento, adoptaron la metodología científica objetivista como instrumento fundamental para constituirse en una ciencia (Flores, 2005).

Como consecuencia, la investigación educativa se ha constituido en una disciplina empírica que privilegia la objetividad del conocimiento, el determinismo de los fenómenos, la experiencia sensible, la cuantificación aleatoria de las medias, la lógica y la verificación en el campo de la educación. La investigación y la formación ocurren bajo el mito de los protocolos metodológicos del método científico, donde lo que importa es el orden epistemológico en los procesos de investigación.

Ahora bien, desde su nacimiento en el siglo XIX como “pedagogía experimental”, hasta hoy, como investigación educativa, a pesar de los esfuerzos de ruptura epistemológica de las investigaciones universitarias por “la asunción de la concepción cualitativa” (Delgado, 2011, p. 36) se sigue legitimando dentro la praxis paradigmática de la racionalidad positivista, culmen del discurso científico moderno.

Esto es debido a que la racionalidad moderna positivista genera un tipo de ciencia, que funciona sobre unos presupuestos matemáticos-mecanicistas-funcionalistas (Galileo-Newtonianos) y lo que revela de la realidad es la cantidad-disyunción (*rex extensa* - Descartes) –y no la calidad –conjunción– a partir de un objetivismo determinista científico natural (Hipotético Deductivo-Comte) (Gajate, 2002).

Este tipo de discurso científico ha instaurado en la praxis un monismo metodológico propio del método cuantitativo, por emplearse procesos de indagación y verificación empírica, donde se cuantifican hechos, se reducen a una simple aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de datos y análisis estadísticos. La praxis científica es una simplificación racionalista donde el proceder de los que operan la ciencia de la investigación es mecánico, plagado de normas y métodos. Son procesos de investigación desnaturalizados y deshumanizados, angustiantes y sin sentido real para el investigador y la realidad objeto de reflexión científica. El mundo se explora desde una férrea lógica-instrumental que desconoce la complejidad de lo social y de las realidades humanas (Bermúdez, 2015).

La investigación educativa contemporánea evoca el paradigma moderno, su praxis se reduce al uso de estrategias e instrumentos para recolectar y verificar estadísticamente datos, de manera aislada y descontextualizada olvidando la cuestión del sentido, del qué es fundamental: la significatividad (Salcedo, 2011). La preocupación se centra más en las metodologías, en el cómo, descuidando la naturaleza onto-antropológica de la realidad problema de estudio (Delgado, 2011). El qué-es-fundamental no es materia de reflexión ni de significación. Triunfa la eficacia del medio en razón de los objetivos prefijados (Bermúdez, 2015).

La investigación educativa ha sido colonizada por la racionalidad moderna, quedando marcada por una visión mecanicista y exacta de la investigación científica. Desde este paradigma se privilegia la lógica del método científico, en cuanto instrumento por medio del cual se estudian los fenómenos que pueden conocerse y que obedecen a leyes naturales, las cuales son constantes y necesarias. De ahí su preocupación técnico instrumental para abordar el conocimiento del mundo educativo.

Sobre los planteamientos cartesianos, empiristas, mecanicistas y positivistas han ido constituyendo una ciencia, una racionalidad, una investigación del orden y del equilibrio, que según Lyotard (1987), responde a los postulados de la antropología newtoniana mecanicista, donde el orden epistemológico entiende a la ciencia encerrada en sí misma, deshumanizada y deshumanizadora, donde el hombre como sujeto fue expulsado de la misma.

La racionalidad cartesiana-positivista tiene consecuencias epistemológicas y metodológicas serias para la investigación en el campo de las ciencias humanas y sociales ya que fue trasladado y asumido el método científico de las ciencias empíricas y naturales a las ciencias sociales, entre ellas la educación. Apoyados en estos planteamientos, las ideas positivistas se desarrollan en la investigación educativa de manera relevante desde una perspectiva de cuantificación: matemática y estadística. La vida es un concepto hueco y sin sentido para la ciencia y la investigación tradicional. Ocurriendo así un vacío ontológico y antropológico de la realidad, a lo que Morin (1999) llama el “principio de reducción que tiende a limitar lo cognoscible a lo mensurable, cuantificable, formalizable, según el axioma de Galileo: los fenómenos no deben describirse más que con cantidades mensurables” (p. 92). Vaciando así de ser y sentido la realidad, que es reducida a un número, aniquilando en los seres las cualidades y sus complejidades que no se rigen por principios mecanicistas ni matemáticos.

La investigación educativa sufre en coordenadas Lyotardnianas “la artrosis burocrática” (Lyotard, 1987, p. 17), imponiendo límites, al someterse al determinismo de leyes, normas, reglamentos burocráticos y métodos que priman “la homología de los expertos” (Lyotard, 1987, p. 5), en detrimento de la naturaleza ontológica y antropológica del mundo educativo, que de fondo no es más que la ausencia del elemento epistemológico de comprensión y significación fundamental; es decir, según García (2000):

Las diferentes esferas de la cultura se desconectan del sujeto, transformándose en asunto de técnicos y expertos, cuyas estrategias invaden el mundo de la subjetividad. El mundo de la vida personal es sustituido por el mundo “administrado” por expertos, cuya pericia genera nuevas formas de heteronomía. Quien ahora impone su ley es la burocracia, la técnica, el método. La creatividad del sujeto se atrofia a medida que las imposiciones externas dominan (p. 34).

El estado en el que se encuentra la investigación educativa es el de una disciplina educativa marcada por la deshumanización, producto

de la ruptura grave entre la cultura humanística y la cultura científica (Morin, 1992). Que marca la carencia del elemento onto-epistémico: el antropológico. El “dualismo absoluto” de Descartes entre mente y materia condujo al divorcio de la ciencia de la humanidad, a la creencia según la cual el mundo material puede ser descrito objetivamente, sin referencia alguna al sujeto observador (León, 2011).

La investigación educativa, desde su nacimiento como pedagogía experimental, se comprende dentro de un tipo conocimiento marcado fuertemente por la organización y el orden en razón de la productividad y la eficacia. La pregunta por el sentido y el destino de la vida del hombre y, de éste, en el mundo resulta implanteable, un absurdo al punto que humanidad y ciencia son irreconciliables, de suceder, es en la clandestinidad (Bermúdez, 2015).

Esta situación tiene su origen en los planteamientos y la praxis pedagógica moderna que se caracteriza por el realismo. Desplazando a las ciencias humanas por las naturales. La pedagogía realista se insubordinó contra el “formalismo humanista” (Gadotti, 1998, p. 71) pregonando la superioridad del dominio del mundo exterior-empírico sobre el mundo del interior-sujeto, la supremacía de las cosas sobre el hombre. De humanista, la educación se convirtió en científica donde el conocimiento sólo tiene sentido cuando se prepara para la acción (dimensión instrumental). De allí que la formación científica de los investigadores se comprenda y realice con una finalidad científicista. La educación prepara para la ciencia, ambas son consideradas un fin en sin mismas.

Como consecuencia, la desincardinación progresiva de lo humano de la ciencia ha llevado a la crisis y a la emergencia epistémico-paradigmática. La crisis se encuentra en los postulados que sostienen la ciencia clásica. La investigación educativa no escapa a la crisis. Prima en su praxis, según Delgado (2011), los “principios acerca de la visión objetiva y abstracta de la realidad, la aplicación de las metodologías de las ciencias naturales como las únicas válidas para el estudio de lo humano y social, y la razón técnica e instrumental de lo educativo” (p. 15). Esta concepción unívoca de la investigación desploma lo humano y la complejidad de los problemas socio-educativos.

Pero, estudios recientes revelan que esta situación paradójica que experimenta la investigación educativa se debe fundamentalmente a que sufre las graves consecuencias del código epistemológico y lingüístico de la modernidad (Bermúdez, y García, 2016). La investigación educativa adolece de la normalización científica debido a la insuficiencia de los códigos epistemológicos. Está minada del pensamiento y el lenguaje del pa-

sado científico. Es una rémora que la continúa atrayendo hacia el pasado científico que le impide deslegitimarlo.

Las experiencias formativas y científicas adolecen de riqueza porque no se está interpretando debidamente la realidad, sino simples repeticiones que legitiman a la vieja mentalidad. La investigación educativa sufre de la necesidad de un nuevo lenguaje, un lenguaje de carácter vivencial.

El lenguaje se constituye en un límite para vivenciar. Mientras se continúa traspolando el lenguaje del viejo paradigma en los ensayos de investigación educativa dentro de la modalidad cualitativa el conocimiento se minimiza. Como somos puro lenguaje y al desconocer su estructura íntima y vital, su semiología, todos los esfuerzos científicos por integrar y acercarse a la realidad, a los mundos de vida del hombre concreto, de una manera vivencial y holística, o sea, para experimentar y vivir en plenitud toda su riqueza, se carece de significado (Bermúdez, y García, 2016, p. 146).

165  
S

El reto epistemológico contemporáneo de la investigación científica es lingüístico. La carencia de la racionalidad positivista para la ciencia radica en su insuficiencia lingüística (Higuera, 2016). Se miente a través de un lenguaje racionalista que hace creer al hombre que la razón objetiva es la única facultad para entender y dominar al mundo. Es una racionalidad que se comunica con un lenguaje que pierde toda pasión e interés existencial en el pensar del propio sujeto y en el existir de los otros. Por tanto, es una completa devaluación del sujeto frente a su mundo y un proceso crónico de deshumanización (Marquez-Fernández, 2011).

## Camino metodológico

El enfoque metodológico que se utiliza en este estudio es el de la investigación cualitativa porque se vincula intrínsecamente con las experiencias vividas de los pensadores e investigadores educativos. Permite sistematizar el conocimiento de forma más humana porque se privilegia la comprensión en profundidad de las experiencias vitales de los informantes sustantivos través de su universo subjetivo y el de los investigadores, acerca de los significados de las vivencias que nacen de su modo de vivir e interrelacionarse con el mundo.

En tal sentido, desde lo metodológico, se considera como camino de teorización de la investigación a la sistematización de experiencias tal como la propone Barrera (2010), como expresión del ejercicio del pensamiento

reflexivo y del proceder instrumental del investigador para la generación de la teoría. La elección del camino de teorización se debe a que se vincula con la naturaleza y los aspectos onto-gnoseológicos, profundamente subjetivos, que orientan la intencionalidad investigativa, ya que su cercanía con las bondades epistemológicas de la fenomenología que “es ciencia descriptiva de las esencias de las vivencias puras trascendentales en actitud fenomenológica” (Husserl, 1949, p. 166) y la hermenéutica que tiene como objeto desentrañar y descubrir el significado de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras y escritos, los gestos, así como cualquier acto, conservando y resguardando la singularidad del contexto en que se gestaron (Gadamer, 1977). Dichas corrientes del pensamiento contemporáneo favorecen el acceso al conocimiento de las experiencias de los pensadores e investigadores educativos involucrados, para luego describirlas y pasar a su sistematización.

166



Como método, la sistematización de experiencias se constituye en un camino donde encontramos pensadores e investigadores educativos (informantes sustantivos) en ejercicio pleno de subjetividad, fuentes originales y originantes de conocimiento-propiciadora de la descripción del fenómeno, de la experiencia vital; tal como aparece y se hace presente a la percepción. En esos tramos del camino, donde estuvo presente, la subjetividad de las personas (informantes e investigadores) que también posibilitaron las claves de comprensión de la esencialidad fenomenológica de las experiencias descritas.

Para llevar a cabo el proceso del análisis de las experiencias de vida de los informantes sustantivos se transitó por los tres momentos medulares y fundamentales de la sistematización, que llevaron al proceso de teorización: (a) descripción de las experiencias (registro y procesamiento); (b) abstracción (identificación de las ideas-fuerzas y estructuración argumentativa del corpus teórico); (c) análisis (crítica de la teoría).

Los informantes sustantivos fueron seleccionados de tres importantes Universidades del Estado venezolano, destacadas en el campo de la formación de la investigación educativa a nivel de postgrado, las cuales son: (a) La Universidad Pedagógica Experimental Libertador; (b) La Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos; y (c) La Universidad Experimental Simón Rodríguez.

## Lectura de las experiencias sistematizadas

Del proceso de abstracción teórica de las experiencias de los pensadores e investigadores educativos emergieron cinco ejes de sistematización de

carácter filosófico con sus respectivos sub-ejes, los cuales determinan el proceso de investigación porque contiene el conjunto de ideas-fuerzas, los principios que permiten apreciar el sentido explicativo propio de la trama de las experiencias descritas y sirven de base para la construcción sintáctica del compendio argumentativo o teoría emergente de la sistematización de las experiencias, estos son los siguientes:

- (1) Eje ontológico:
  - (a) Regreso a las bases y reconversión de la investigación para vivenciar.
  - (b) Educación e investigación para la humanización.
  - (c) Educación e investigación basadas en una racionalidad humana.
  - (d) La investigación educativa eje de formación profesional.
  - (e) Ser docente investigador, vivenciar y comprender la praxis educativa.
  - (f) Filosofía en la vida y la formación científica del investigador.
- (2) Eje antro-po-gnoseo-epistemológico:
  - (a) Nueva gnoseo-epistemología de la investigación educativa.
  - (b) Nuevo lenguaje para pensar, comprender y comunicar la ciencia.
  - (c) La subjetividad, teoría y método de la nueva gnoseo-epistemología.
  - (d) Cotidianidad, presupuesto ontológico de la investigación educativa.
- (3) Eje teleológico:
  - (a) Vivir para investigar es transformar.
  - (b) Ciencia interesada.
- (4) Eje axiológico:
  - (a) La construcción de un conocimiento fidedigno y humano.
  - (b) Holos axiológico de la investigación.
- (5) Eje metodológico:
  - (a) Recomprensión metodológica.

Ahora bien, en el marco de los ejes de sistematización antro-po-gnoseo-epistemológico y metodológico, las experiencias de los pensadores educativos revelan el problema del conocimiento como uno de los elementos fundamentales para repensar la nueva investigación científica.

En este sentido, el fenómeno del conocimiento emerge desde las experiencias como una idea-fuerza cuestionadora que nos introduce de manera nueva en la trama de la reflexión epistemológica de la praxis científica, desde nuevas perspectivas que proyectan el camino hacia una investigación científica con carácter concienical, es decir, que toma en cuenta las dimensiones fundamentales de la condición humana, que dentro de la investigación objetiva no tendrían razón para la validación científica.

La cuestión del conocimiento se desarrolla dentro de un compendio argumentativo de la construcción teórica, que deriva de los ejes en cuestión, esto es descrito en dos claves teóricas que están en estrecha relación transversal, las cuales se presentan a continuación:

### *Pensamiento científico renovado*

La experiencia sistematizada sugiere como primera tarea desvestir al pensamiento científico de la vieja mentalidad positivista. Es necesario un ejercicio filosófico que provea a los investigadores educativos de nuevas categorías de pensamiento desde donde cuestionar y pensar la trama de la generación del conocimiento, que proyecten el camino hacia una investigación científica encarnada.

Un tipo de pensamiento que desintegra y reducen su objeto de pensamiento a la pura materialidad no comprenden la compleja realidad ontológica del ser relacional en el mundo de la vida. Hace imposible que las experiencias científicas se traduzcan en una comunicación sustantiva de la esencia humana que se conviertan en experiencias vitales para quienes las conocen.

Las experiencias sistematizadas señalan con carácter imperativo un nuevo tipo de pensamiento para la ciencia, con categorías renovadas. Consideran que para empezar alcanzar dicho imperativo categórico se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones epistemológicas:

#### *(A) LA CIENCIA ES UNIDAD*

La ciencia es una unidad o no será ciencia. Esto conlleva dar un sentido humano a la ciencia. Lo humano se comprende como un conjunto complejo de dimensiones constitutivamente unidas. El reconocimiento del hombre total, como un ser complejo (lo que está tejido junto), es el camino para el que-hacer científico que comporta replantear el espíritu una ciencia unidad y no dividida.

Reconvertir la ciencia y la investigación pasa por reconocer la unidad de la ciencia, pero esto será posible si reconoce primero al ser humano total. No se puede seguir con una ciencia que sólo investiga la dimensión objetiva del hombre, olvidando su esencia subjetiva e intersubjetiva, éste no es sólo materia. La investigación científica debe declarar la unidad del hombre, éste es el primer peldaño, el acto principal de la nueva educación científica.

La superación del divorcio histórico entre las ciencias naturales y las humanas que tienen subsumida a la humanidad en una crisis global y que pone en riesgo al hombre y su mundo, no es cuestión de un plumazo, es una transición generacional que irá ocurriendo en la medida que se conecte con un nuevo tipo de pensamiento que cree en la integración entre las visiones de la ciencia y cree que no hay separaciones gnoseológicas a la

hora de conocer la estructura de la realidad, piensa que no hay separación ni diferencias, ve la unidad de la realidad.

*(B) SUPERACIÓN DE LA DUALIDAD SUJETO-OBJETO:*

Las consecuencias de la práctica del viejo pensamiento han acarreado un tipo de conocimiento fragmentador. Para poder pensar la praxis científica dentro de nuevas coordenadas pasa necesariamente por la superación histórica del dualismo cartesiano. Consideran que es una tarea filosófica y pedagógica a la vez.

Filosófica, porque el pensador educativo penetrando y adentrándose en la esencia de la realidad la contempla como una unidad, por la vía subjetiva o por la vía objetiva. También, pensándola de otra manera, dentro nuevas categorías epistemológicas y de lenguaje que den paso a la comprensión de la unidad. Tal como afirma Bolaños (2015) la primera tarea del pensamiento es comenzar a pensar que no hay diferencia entre sujeto y objeto, ni siquiera para hacer ciencia. Entre ellos hay una relación significativa.

Pedagógica, en los ambientes académicos se debe abandonar la concepción teórica dicotomizadora que permea la ciencia estableciendo que el proceso de producción del conocimiento es fruto de una relación dual, que separa, en categorías gnoseológicas de sujeto y objeto. Sólo es necesario que sea conocida como historiografía de los sistemas epistemológicos del pensamiento filosófico.

No puede haber para la ciencia fronteras entre el sujeto y el objeto, éstos se confunden, es imposible desvincularlos, ya no se comprenden como dos partes, sino como un todo integrado. El mundo para el hombre es una unidad y él es sujeto de conocimiento en la unidad, no acepta separaciones en categorías racionalistas.

La tarea educativa y científica se debe orientar a desvestir al pensamiento científico de la nefasta visión dualista cartesiana para ir construyendo progresivamente un sistema filosófico provisto de categorías epistemológicas de lenguaje que hable en clave de unidad e interrelación entre hombre y mundo, humanidad y mundanidad, subjetividad y objetividad. El conocimiento debe ser un proceso que evoca unidad e interrelación, no lo contrario, donde la realidad y el investigador se comprenden en una relación compleja, dinámica e intercomunicada.

Por este motivo, las experiencias sugieren que sería un gran avance pensar nuevas categorías lingüísticas de comprensión científica para superar la dualidad sujeto-objeto de la tradición científica occidental e ir así caminando progresivamente hacia una nueva relación gnoseológica,

donde ya el investigador no sea sólo (sujeto-causa) el punto de partida del conocimiento a secas de la realidad (objeto-efecto), donde ésta sólo puede ser pensada y construida por él, sin ninguna posibilidad de poder establecer una relación de significatividad con ella.

Tal como expresa Higuera (2016) las categorías lingüísticas del racionalismo absoluto de la ciencia decimonónica son insuficientes. La interpretación científica del mundo a través de un sujeto que lo piensa como objeto, que a su vez él forma parte de ese mundo que piensa, más allá de las fronteras de su subjetividad, del propio sujeto que lo está pensado es imposible desvincularlas del objeto, se afectan y se funden como el óleo en un lienzo.

Por este motivo, los pensadores educativos, desde su experiencia, consideran que es inviable una educación y una práctica científica que niegue la esencia subjetiva y espiritual del hombre en los procesos científicos. Se hacen necesarias experiencias pedagógicas que promuevan nuevas categorías lingüísticas del conocimiento científico que evoquen y denoten la interrelación hombre y mundo, humanidad y mundanidad, subjetividad y objetividad, con un sentido de unidad total, una reivindicación a la otra, ninguna la excluye, ni se excluya.

Ahora bien, tomando como base los aportes de la fenomenología de Husserl (1949), los pensadores educativos, ven en el concepto de “mundo de vida”, *Lebenswelt* (mundo vital), una posibilidad de un nuevo código lingüístico para que la científica piense al hombre y al mundo en categorías de unidad e interrelación, siempre complejas, dinámicas e intercomunicadas. En cuanto que la idea de mundo depende de un sujeto que la constituye y remite a un sentido de un conjunto de sus dimensiones constitutivas que marcan la forma de hacer y pensar de los seres humanos.

La categoría mundo de vida, como nueva categoría lingüística, brinda la posibilidad de una forma nueva de ver los procesos del conocimiento. Ofrece una visión de totalidad y unidad. El mundo de vida no se puede desvincular, ni fragmentar, es una unidad de conjunto de todas sus dimensiones que configura la esencia humana, ser y quehacer. La noción ofrece la posibilidad de comprender la unidad esencial entre el hombre y el mundo, entre los hombres entre sí y con el mundo desde sus mundos de vida. La noción husserliana introduce a los sujetos en relación y en alteridad, es decir, según el propio Husserl (1979):

El sentido de ser mundo objetivo se constituye sobre el trasfondo de mi mundo primordial en muchos grados. Como primer grado hay que destacar el grado de la constitución del otro o de los otros en general, esto es, de los egos excluidos de mi concreto ser propio [...]. Lo extraño

en sí primero (el primer no-yo), por tanto, es el otro yo. Y esto posibilita la constitución de un nuevo ámbito infinito de lo extraño, de una naturaleza objetiva y de un mundo objetivo en general, al que pertenecen todos los otros y yo mismo. Está implícito en la esencia de esta constitución, que se eleva a partir de los puros otros [...], el hecho de que los otros para mí no permanecen aislados, sino que, por el contrario, constituyen [...] una comunidad de yoes, que me incluye a mí mismo, como una comunidad de yoes que existen los unos con y para los otros, y en última instancia una comunidad de las mónadas, en cuando comunidad que [...] constituyen el mundo uno idéntico (p. 172).

La noción mundo de vida permite superar el racionalismo absoluto, en cuanto permite pasar de la idea tradicional de la generación de conocimientos a la generación de saberes. Se desestrecan los planteamientos del racionalismo cartesiano dando paso a la comprensión desde el hombre total, donde éste ya no ve al mundo en categorías dualistas. Esto es posible porque el código lingüístico que subyace en el concepto mundo de vida permite ver al hombre de piel, de carne y hueso, que se alegra y sufre, que trabaja y disfruta, que vive y sueña, que nace y muere, etc., acercándonos de diferente manera más al ser de los seres humanos, a la cotidianidad.

Hablar de mundo de vida es hablar de cotidianidad. La categoría mundo de vida es una nueva fuente más rica, compleja y vivencial para pensar los procesos del conocimiento. Que ahora no pueden ser sólo de generación del conocimiento sino también de generación de saberes. La cotidianidad brinda esta posibilidad, pensar el conocimiento como saber, el ser cotidiano del hombre que vive y se comunica en clave de saberes.

Por esta razón, los pensadores educativos creen en la categoría mundo de vida como nuevo escenario gnoseológico de generación de teoría, en donde la investigación se embarca dentro de un proceso de comprensión fenomenológica de las dimensiones constitutivas que configuran el mundo de vida, que han dado origen a los saberes y que son fuentes de nuevos saberes.

(C) *EL TETRAGRAMPATRON EPISTEMOLÓGICO*

Dentro de una racionalidad que reconoce la condición humana emergen las categorías de pensamiento para pensar el fenómeno del conocimiento en el proceso de la investigación científica, como son fundamentalmente cuatro: la subjetividad, la intersubjetividad, la cotidianidad y los saberes como elementos fundamentales que conforman el nuevo



patrón epistemológico, todos necesarios pensar y desarrollar los procesos de investigación.

- La subjetividad, como dimensión esencialmente humana, es una forma de conocimiento. Es camino de teorización y método de observación científica. Es una fuente de conocimiento que se origina en las vivencias, es profunda y no está atada a ningún método y es la vía para superar la dualidad deshumanizadora de la escisión sujeto-objeto que pervive en la ciencia. Por esta razón es la posibilidad de una ciencia más humana, donde es posible que el hombre se comprenda como sujeto que forma parte del mundo y se reconozca también en el otro, que es para éste una unidad orgánica del conocimiento.

La experiencia sistematizada sugiere que la nueva racionalidad científica de carácter concienzial se construye sobre la base de la subjetividad, permite superar los obstáculos impuestos desde el objetivismo científico. La subjetividad introduce a la racionalidad científica en el terreno de lo fenomenológico, el conocimiento del *fainoumenon* interno, concienzial y vivencial del hombre. La subjetividad se constituye en causa originante de una nueva recreación de la actividad científica.

El investigador no puede deslastrarse de la subjetividad. Le introduce en mundos inexplorados hasta ahora para la ciencia. Permitiendo apreciar profundamente el espíritu humano y el espíritu del mundo hasta ahora irreconocible por la ciencia objetiva. Lo adentra en una ciencia de carácter concienzial que hace de lo humano, de lo cotidiano, lo espiritual, lo inmaterial, lo cultural, lo social, lo vivencial y lo experiencial sus contextos más preciados de pensamiento.

La subjetividad se constituye en un método de teorización vivencial, como una necesidad existencial, que, al no poderse deslastrar de ella, es el medio natural para atrapar la esencia de las vivencias que experimenta el espíritu humano de la encarnación con el hombre concreto. Es la fuente de la comunicación fenomenológica, introduciendo a la ciencia en los principios de un nuevo lenguaje y de las nuevas categorías del discurso científico. Es así, que la subjetividad permite pasar del conocimiento en general al reconocimiento de los saberes y los mundos de vida como categorías epistémicas nuevas, estableciendo novedosas y dinámicas formas de relación gnoseo-epistemológicas.

Por esta razón, admitir e incorporar a la subjetividad en la escena de la actividad científica conlleva a tomar en cuenta los nuevos referentes epistemológicos de una ciencia concienzial para pensar y comunicar el problema de la esencia del conocimiento. La subjetividad permite mostrar el fenómeno, las cosas que ella considera esenciales comunicar, en

cuanto reflexión de un individuo dotado del elemento subjetivo en la apreciación de su realidad. La subjetividad ve internamente, fenomenológicamente las propias vivencias y las describe con su particular lenguaje vivencial que depende de la cotidianidad y del particular mundo de vida. El discurso de legitimación de la ciencia subjetiva ya no explica en clave matemática, sino que se comunica en clave fenomenológica hermenéutica.

- La intersubjetividad, desde ésta el investigador se comprende como un ser relacional, de la alteridad, de la complementariedad. Se constituye en una herramienta para profundizar en la realidad, en una actitud científica, en vista que la pluralidad de visiones de los investigadores encuentra en la complementariedad un camino abierto para que puedan intervenir y hacer aportes significativos a los procesos de construcción del conocimiento, dando pie a una ciencia más unida y comunicada a través de esfuerzos interdisciplinarios, multidisciplinarios y trasdisciplinarios.

La intersubjetividad, lega posibilidad de la alteridad para un diálogo fructífero y enriquecedor entre los investigadores, sea cual sea su visión de ciencia y su particular área disciplinar del saber, pues, los abren a nuevas y diversas formas de ver sus procesos particulares de investigación.

- La cotidianidad es fuente de científicidad, hasta ahora no tenía ningún significado para la racionalidad positivista. La nueva ciencia, que está por nacer, de carácter concienical, reconoce y asume la cotidianidad. La cotidianidad es fundamental para hacer la nueva ciencia porque es el día a día de las personas, es la fuente de sus vivencias, es el ser de las personas. En ella se configura y expresa el ser del hombre concreto, donde lo esencialmente humano es científico. La cotidianidad es parte del credo de la vida del investigador que aprecia desde la subjetividad una investigación científica vivencial. Reconocer la cotidianidad conlleva a una mayor apreciación del ser del hombre concreto desenvolviéndose en su mundo de vida.

La cotidianidad es el mundo de vida, permite ver al hombre de piel, de carne y hueso, que se alegra y sufre, que trabaja y disfruta, que vive y sueña, que nace y muere; acercándonos de diferente manera más al ser de los seres humanos. La cotidianidad es el ser de una investigación científica vivencial. La cotidianidad es el ser de las personas, incluidos el del investigador, permite ir más allá porque les hace entrar la dimensión fontal de su vida en cuanto punto de partida de las inquietudes y procesos de investigación.

Es en la propia cotidianidad que se vive a diario donde se encuentra un caudal de significados que configuran el ser de la condición humana

en su relación con el mundo. Justamente, la búsqueda de la comprensión de sus significados se constituye en un piso para la investigación y para la búsqueda de una filosofía de la cotidianidad.

La cotidianidad es la clave de una comunicación fenomenológica, de una comunicación que se expresa en clave subjetiva, es decir, de la comunicación del *Da-sein*, del ser del hombre concreto que se expresa a través de los saberes. El ser cotidiano del hombre vive y se comunica en clave de saberes, son la expresión epistemológica del ser, siempre sometido por la misma cotidianidad a una incertidumbre dinámica. Es así, que la cotidianidad se convierte en una fuente de investigación de los nuevos saberes científicos.

- Los saberes son la expresión gnoseológica del mundo de vida del hombre de a pie, de carne y hueso, del ser que emerge y que no puede ser reducido a categorías dualistas o exclusivamente racionalistas.

El conocimiento da paso a los saberes que son en un sentido total la expresión significativa particular-local de todas las dimensiones constitutivas que marcan la forma de hacer y pensar de los seres humanos que se configuran en sus mundos de vidas y de la interrelación con otros mundos de vida. Los saberes son la expresión epistemológica del ser y del hacer del hombre concreto que es producto de la complejidad de su mundo de vida y de la interrelación con otros.

(D) *LA NUEVA NARRATIVIDAD CIENTÍFICA:*

Caminar por los senderos de un nuevo pensamiento científico significa hacerse de nuevas categorías. La nueva ciencia necesita de un nuevo lenguaje. La investigación y la formación científica carga sobre sus hombros el lenguaje de la ciencia moderna. Es un tipo de lenguaje que se constituye en un límite para aprehender la realidad en su estado natural.

La tarea de los pensadores educativos es adentrarse en la búsqueda de un nuevo lenguaje. De un lenguaje para vivenciar y atrapar el significado de las experiencias. Un lenguaje que nos haga capaces de penetrar en la semiología del mundo de vida del hombre concreto, para experimentar y vivir con él, siendo parte con él de un proceso vivencial cargado de significatividad.

Es necesario un nuevo lenguaje que nos introduzca en una nueva gnoseología, en una nueva relación gnoseológica suficiente para vivenciar, en un lenguaje para atrapar el ser, la esencialidad de los significados para los hombres en su interrelación con sus mundos de vida.

No se debe considerar al lenguaje sólo como la manifestación de los signos lingüísticos en la cotidianidad del ser humano, los signos que

vivencian su actuar y descubren su verdadero ser, son producto de una semiosis interna expresada en gestos, en formas de vestir, en formas de actuar, son una serie de signos que pertenecen a distintos códigos (Eco, 1986). Es en esa cotidianidad donde surge la verdadera investigación, la cual es una riqueza inmensa de signos que manifiestan diversos sintagmas que pueden ser leídos en las diversas combinaciones de sus categorías que no solo son gramaticales.

Son combinaciones que surgen de diversos paradigmas acordes a la clasificación de categorías de diversos códigos que son producto de un análisis subjetivo que se contextualiza en su mundo de vida en relación con otros mundos de vida con los que interactúan y hay una convencionalidad de signos y de códigos que le permite interactuar y comprender la realidad en la que está inmerso.

El lenguaje es para la ciencia la posibilidad de una nueva narrativa científica, no habrá posibilidad de una ciencia nueva si no se introduce en la dinámica de las leyes del lenguaje. La investigación debe buscar en la cotidianidad y la subjetividad del hombre concreto las reglas configuradoras del código lingüístico y de otros códigos, que determina las distintas funciones de los juegos del lenguaje, por el cual éste genera sus saberes y el significado para su vida.

El problema del lenguaje es determinante para el investigador educativo. Éste debe ser un hermeneuta. Debe hacer uso de la hermenéutica como una práctica fascinante porque le introduce en un proceso de la comunicación fenomenológica-encarnada, de la significatividad más profunda del espíritu del hombre.

### *De la metodolatría a la metodología científica*

El método positivista ha sido una limitación para comprender los problemas esenciales de la humanidad, no se ajusta del todo a los grandes problemas espirituales y esenciales que nos aquejan. La metodología tradicional es un obstáculo para penetrar y resolver los problemas sustanciales que no configuran los elementos para la felicidad del hombre y restablecer la armonía planetaria perdida.

Los caminos epistemológicos del contexto actual han dan lugar a muchas iniciativas y experiencias que purgan por un cambio y reconstrucción del significado de los procesos de investigación, propios de la dimensión metodológica. Unos apuestan por destruirlo (metodoclastas); otros, por la de reconstrucción y recreación novedosa del método; otros, por la construcción de un nuevo método y; otros, los más reaccionarios,

el no método, para éstos últimos, sin método, la investigación es un proceso espontáneo descubrimiento del mundo, de las cosas y de los senderos de la investigación.

Estas iniciativas novedosas purgan por un cambio de significado y de reconstrucción de la dimensión metodológica que sólo son posibles desde la nueva mentalidad. Sin el reconocimiento de la nueva mentalidad será imposible superar la lógica instrumental a la que está sometida la investigación científica, e incluso hasta complementarlas. La metodología seguirá siendo hasta ahora es, la camisa de fuerza para desarrollar la investigación y el criterio hegemónico de validez científica.

Los esfuerzos e iniciativas metodológicas de la contemporaneidad científica son los primeros pasos de conversión de la investigación, de volver a sus bases, de dejar atrás ciertas prácticas y categorías impuestas que han conducido a la investigación científica por caminos que la alejan de la realidad. Por tanto, las experiencias sugieren abandonar la idolatría por el método positivista y todo lo que ha conllevado de copia e imposición.

En este sentido, es necesario superar el monismo metodológico, el excesivo recetismo y esquematismo que mucho mal ha hecho, desprestigiando la razón científica del método como un camino siempre novedoso, creativo y axiomático. En este orden de ideas, la experiencia de los pensadores educativos considera que es necesario reaccionar contra la rigidez e imposición metodológica. La metodología no es el componente, ni el aditivo principal dentro de la investigación. La metodolatría no puede seguir siendo el camino para una investigación significativa y un conocimiento científico sólido. La sola lógica de la metodología instrumental es insuficiente.

Ahora, desde esta perspectiva, en estos momentos coyunturales y de cambio dentro del pensamiento científico, que se ve favorecido por la puesta en escena de las nuevas corrientes de pensamiento de carácter cualitativo, en el tránsito de una mentalidad a la otra, urge abandonar la lógica y la metodología instrumental para dar más importancia a la originalidad y creatividad de los investigadores. Que permita a éstos vivenciar e integrarse con la realidad de investigación, preliminar y originalmente, para luego construir el método.

Por esta razón, la nueva mentalidad brinda a la investigación científica no sólo una nueva forma de pensamiento, sino también, múltiples y diversos caminos para desarrollarla. La racionalidad nueva adentra a la nueva ciencia no sólo por senderos inexplorados, sino también en una nueva manera de pensar, de ver y de sentir la investigación. Recrea un estado de nueva concienciación de los procesos metodológicos, es así, que la dimensión metodológica sufrirá cambios, proporcionando a la ciencia

nuevas y sorprendentes maneras de acercarse a las realidades, permitiendo entenderlas de mejor forma; es decir, nuevas maneras más vivenciales y originales para comprender vivenciando, más cercana y hasta, si es posible, integrarse a la realidad de manera exploratoria, previa y preliminarmente a cualquier construcción metodológica formalmente hablando.

Desde esta perspectiva, consideran los pensadores educativos, los procesos metodológicos de la investigación científica son siempre previamente más una praxis donde prima la creación científica; es decir, son un ejercicio filosófico-vivencial de apropiación carácter epistemológico y ontológico de las realidades de reflexión científica. Por esta razón, el método se comprende como un ejercicio de creación científica, nunca de copia ni de imposición, que se ajusta a la naturaleza de la realidad objeto de las vivencias y pensamientos del investigador científico.

El método, como creación científica, es una reflexión profunda de carácter epistemológico y ontológico. Es una encarnación necesaria entre el investigador y la realidad de reflexión científica cuyo fruto es una manera particular, no definitiva, de calzar procesos de investigación y conocimientos significativos. Es así, que el método es importante, en cuanto es una construcción científica, ya que en él se vinculan las características, las condiciones, el contexto, y todos los elementos particulares de la realidad e intenciones de los actores involucrados en el proceso particular de estudio que se esté realizando.

Los procesos científicos dentro de la investigación son fundamentales, hay que tomarlos en cuentas, pero no pueden surgir de una “receta de cocina”, ni ser una fórmula construida artificialmente quien sabe dónde. En el camino de la investigación los procesos metodológicos tienen que estar acordes, calzar y vincularse con la realidad que preliminarmente están vivenciando los actores científicos involucrados. Éstos, después de haber sentido y experimentado con todos los sentidos, deciden cómo la van a desentrañar, a desvelar y dar a conocer.

Entonces, la dimensión metodológica es una dimensión dependiente y adjetivada a la triada de dimensiones onto-anthro-epistemológica, es decir, de las vivencias, las experiencias y del discernimiento que hagan los investigadores científicos de la realidad motivo de su pensamiento y de su estudio. Hay una vinculación concomitante entre las dimensiones filosóficas de la investigación a la hora de pensar el cómo de la investigación, es decir, las vivencias de los investigadores y el método van siempre unidos, donde las primeras son la razón de éste, es decir, la dimensión metodológica de la investigación se comprende que está adjetivada a la dimensión ontológica.

En este sentido, la metodología ya no puede ser vista como una limitación, como un obstáculo cargado de procedimientos de legitimación científica, que dicen hasta dónde se puede llegar, dónde violarlos constituiría un veto. Por el contrario, la metodología es una creación científica genuina que contribuye a ampliar lo que fueron los procesos preliminares de las vivencias y de comprensión de la realidad de estudio científico. Debe servir para imbuirse más aún dentro de la misma, donde se está inmerso para penetrar en ella de verdad; es decir, para vivirla, para experimentarla, para sentirla, para gozarla, para disfrutarla, etc. Entonces, adquiere sentido el método como creación científica, en cuanto ejercicio de consustanciación con la realidad de estudio.

Esto constituiría un avance, ya que la creatividad, en cuanto ejercicio axiomático, y no un invento de la imaginación o manipulación de la realidad, ha estado execrada de la investigación científica. La creatividad científica ha constituido una deficiencia. Por ello, la creatividad científica en su sentido genuino debe estar presente para rescatar lo que se obvió en la vieja mentalidad y se debe obtener de la nueva, que no es otra cosa que la complementariedad metodológica. Los excesos de la lógica instrumental, en nombre de la objetividad científica, resquebrajaron la realidad y al hombre al punto de separarlo en compartimientos estancos para estudiarlos, lo cual llevó a una separación y ruptura de la ciencia. En este orden de ideas, recuperar la creatividad puede ser un motivo para tender puentes de comunión entre las ciencias humanas y las ciencias objetivas, a partir de una praxis de complementariedad metodológica.

Desde esta perspectiva, los pensadores educativos, consideran que la creatividad científica viene a conformarse como un ejercicio y una virtud necesaria de la nueva lógica científica, abriéndola a una gama infinita de posibles senderos epistemológicos y metodológicos. La creatividad no se puede obviar, es componente básico de los procesos metodológicos de la investigación, en cuanto se constituye en un ejercicio filosófico de racionalización de la investigación ya que permite trascender el exceso recetismo objetivista, buscando por todas las formas posibles unos procesos de investigación más reflexivos, que hagan de éstos una experiencia marcada por la ponderación metodológica y no por la simple imposición artificial. Además, la creatividad en cuanto virtud científica brinda y apertrecha al investigador de la posibilidad de quebrar el discurso escisionista, que tanto mal nos ha hecho, introduciendo las experiencias científicas dentro de la dinámica de un nuevo lenguaje integracionista de las visiones de la ciencia.

La creatividad científica establece el equilibrio entre la rigurosidad y la flexibilidad metodológica, agregando a la dimensión metodológica de la investigación un nuevo significado a su sentido de científico, evitando así cualquier riesgo de metodolatría o libertinaje metodológico.

## Consideraciones finales

Las experiencias sistematizadas ven en la nueva metáfora del pensamiento que se está gestando un viraje filosófico y educativo de la comprensión y aplicación de los procesos de investigación científica educativa. La ciencia del futuro debe ser más cercana, más encarnada para que haga emerger nuevas y diversas formas de leer y pronunciar el universo, es decir, de vivenciarlo, comprenderlo y comunicarlo.

La investigación encuentra un replanteamiento epistemológico de su praxis en la ontología y la antropología, el quehacer y la preocupación científica se adentra en el descubrimiento de las fuentes que producen la investigación. Es desde las vivencias vitales que experimenta el hombre en su relación con el mundo y el significado que otorga a éstas lo que constituye el nuevo horizonte del quehacer de la ciencia. Ahora, es la relación del investigador con el investigado, del investigador con el mundo y del mundo con el investigador, es una unidad indisoluble. Entonces la ciencia se funda en la verdad vital del hombre, que emerge del mundo de la vida y que es irreductible a la racionalidad científica.

La preocupación científica no es ni el sujeto ni el mundo-objeto, sino el mundo vivido por el sujeto. La ciencia se vuelve fenomenología, que recupera con la subjetividad el valor onto-epistemológico de la investigación, la regresa a sus fuentes, la retorna a su espíritu original. La metodolatría ya no es la salida para una investigación con conocimiento significativo (Feyerabend, 1970).

La investigación científica se vuelve praxis fenomenológica, subjetividad radical (Marías, 1999), en un giro que reposiciona a la ciencia en su posición original. Se descentra de los *a priori*s de la ciencia moderna, planteando un viraje filosófico y científico, para encontrar su sentido y su nuevo quehacer en la subjetividad trascendental, en cuanto capacidad metafísica del conocimiento del ser factico, de su mundaneidad (Heidegger, 1972). De este modo, la subjetividad es una manera de conocer y a su vez es un camino metodológico, de hacer ciencia, que le reintegra a su perspectiva perdida, la humana (Gajate, 2003).

Desde la subjetividad se afrontan los problemas científicos dentro de su sentido global y de complejidad. La subjetividad se constituye en un radical cuestionamiento de la ontología clásica, atacando su línea fundamental: la estructuración de la realidad en torno a la escisión sujeto-objeto. Ahora el problema del conocimiento es ontológico y lingüístico, no sólo gnoseológico.

Los procesos científicos se vuelven más encarnados, centrados en el mundo de vida tal como son vividos, descentrando a la investigación de la visión objetivista que desvincula al investigador de la realidad objeto de pensamiento. La pregunta científica centra su atención en el problema de la existencia humana, en el carácter onto-antropológico, es decir, el *Da-sein*, el *ser- allí* y no el *Weseinser-fuera de sí* (Salcedo, 2011), el hombre es un ser dinámico que desde sí es capaz de manifestar y comprender el ser.

Se da paso al lenguaje de la comunicación fenomenológica. Con categorías lingüísticas y de pensamiento renovado. La nueva ciencia es objetivación del lenguaje de la subjetividad, de los saberes vitales y cotidianos. La investigación científica encuentra el camino de la descripción de los contenidos que estructuran el significado de la existencia, de la objetivación de la vida, del espíritu encarnado. La investigación se vuelve una fenomenología hermenéutica, es decir, una hermenéutica de la comprensión del lenguaje de la vida humana en su mundaneidad y facticidad (Heidegger, 1972). Es la base del conocimiento significativo, existencial, cotidiano y de los saberes, en cuanto objetivación del ser (Salcedo, 2011).

180



## Bibliografía

BARRERA, Marcos

2010 *Sistematización de experiencias y generación de teorías*. Caracas: SYPAL.

BERMÚDEZ, José

2015 *Teoría epistemológica humanista y científica de la praxis de la investigación educativa a través de la sistematización de experiencias*. (Tesis de Grado no publicada). Universidad Pedagógica Experimental Libertador del Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, Maracay.

BERMÚDEZ, José, & GARCÍA, Jean

2008 Congruencia epistémica de los trabajos de grado, entorno a los paradigmas que articulan la investigación socio-educativa de la Maestría en Educación, Mención Educación Superior, de la UPEL Maracay. *Entretemas*, 10, 89-119.

2016 El lenguaje como problema en la investigación socio-educativa. *Sophia*, 20, 139-159.

BOLAÑOS, Robert

2015 Elementos de hermenéutica y fenomenología. *Sophia*, 19, 25-46.

DELGADO, Flor

- 2011 *Paradigmas y retos de la investigación educativa. Una aproximación crítica* (2a. ed.). Mérida-Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.

DÍAZ, Holger

- 2015 La hermenéutica como método para comprender la colonialidad del sujeto de Abya Yala, *Sophia*, 19, 48-69.

ECO, Umberto

- 1986 *La estructura ausente*. Introducción a la Semiótica. (3ª. Ed.). Barcelona-España: Editorial Lumen.

FEYERABEND, Paul

- 1970 *Contra el método*. Barcelona-España: Folio

FLORES, César

- 2005 *Investigación educativa*. [Documento en Línea] Recuperado de <https://goo.gl/e4cMv3> [21-01-2015].

FOUCAULT, Michell

- 1968 *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Editores Siglo XXI.

GADAMER, Hans

- 1977 *Verdad y método*. Sígueme: Salamanca.

GADOTTI, Moacir

- 1998 *Historia de las ideas pedagógicas*. Argentina: Editores Siglo XXI.

GAJATE, José

- 2002 *Positivismo, utilitarismo y evolucionismos* N° 15 (2a. ed.). Bogotá: El Buho.  
2003 *La fenomenología: Husserl* N° 17 (2a. ed.). Bogotá: El Búho.

GARCÍA, José

- 2000 *La dignidad de la naturaleza*. Granada: Comares.

HEIDEGGER, Martín

- 1972 *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Huáscar.

HIGUERA, Edison

- 2016 El Lenguaje educativo en una metafísica no ontológica. *Sophia*, 20, 122- 138

HUSSERL, Edmund

- 1949 *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: FCE  
1979 *Meditaciones cartesianas*, V, § 49. Madrid: Ediciones Paulinas.

KUHN, Thomas

- 1962 *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

LEÓN, Franklin

- 2011 *Teoría del conocimiento*. Valencia-Venezuela: Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.

LYOTARD, Jean-François

- 1987 *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

MARÍAS, José

- 1999 *Historia de la filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

MARTÍNEZ, Miguel

- 1997 *El paradigma emergente*. México: Trillas

MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro

- 2011 De la razón sensible a la pasión afectiva. En Valera-Villegas, *Formación de la sensibilidad filosófica, arte, pedagogía*. Caracas: Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

MORENO, Alejandro

- 2005 *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo* (3a. ed.). Valencia-Venezuela: Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.

MORIN, Edgar

- 1992 *El método. Las ideas*. Madrid: Cátedra.  
1999 *La cabeza bien puesta*. Argentina: Nueva Visión.

SALCEDO, César

- 2011 *La imposibilidad de ser otro. Inquietud y autenticidad en Agustín a partir del joven Heidegger*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.

182



Fecha de recepción de documento: 1o de noviembre de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de febrero de 2018

Fecha de aprobación del documento: 15 de mayo de 2018

Fechas de publicación del documento: 15 de julio de 2018

**Contribuciones especiales / *Special contributions***

---



# LA SUJECIÓN EN EL PANORAMA EDUCATIVO DESPUÉS DEL “FIN DE LA HISTORIA”

## The subjection in the educational panorama after of “end of history”

LUIS RODOLFO LÓPEZ MOROCHO\*

Ministerio de Educación / Quito-Ecuador

[luis2\\_1\\_21@hotmail.com](mailto:luis2_1_21@hotmail.com)

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1598-4236>

### Resumen

El presente trabajo parte del análisis sobre el fin de la historia, que tiene su origen en la interpretación que realiza Kojève de la filosofía de la historia de Hegel, que será continuada y reformulada por Fukuyama. Se examinarán los principales aportes de estos tres pensadores en la construcción de esta categoría con su respectiva repercusión en el mundo actual, develando una relación invisibilizada entre los planteamientos de este último y la protofilosofía de la historia agustiniana. Una vez elaborado el marco de referencia del fin de la historia se presentarán las críticas realizadas por Butler y Cadahia sobre el papel que juegan como mecanismos de dominación sobre toda una maquinaria antropológica denominada posthistoria. Posteriormente, se reflexionará en torno al marco de la sujeción anterior, enfatizando en sus implicaciones dentro del campo educativo. Para ello se dialogará con dos autores, en principio, contrapuestos, Foucault y Freire, en disputa por el presente de la educación. La metodología genealógica permitirá visibilizar el comienzo de la escuela tal y como se la conoce en la actualidad atendiendo a sus condiciones de posibilidad concretas dentro de un entramado de poderes determinados. En este sentido, la sujeción jugará un papel fundamental en la conformación de un sujeto educativo contemporáneo que se verá desbordado y será precisamente en esta crisis donde existirá una posibilidad de elección: esperanza o sujeción.

### Palabras clave

Historia, filosofía, escuela, educación, esperanza.

**Forma sugerida de citar:** López M., Luis R. (2018). La sujeción en el panorama educativo después del “fin de la historia”. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), pp. 185-208.

\* Master (c) de Investigación Filosofía y Pensamiento. Licenciado en Filosofía y Pedagogía. Docente de Especialización en Educación con Personas Jóvenes y Adultas de CREFAL Paraguay. Analista de Currículo en Ministerio de Educación Ecuador.

### Abstract

The present research will analyze “the end of history”, which had originated in the interpretation realized by Kojève about the philosophy of the history proposed by Hegel and finally completed and reformulated by Fukuyama. Then I will analyze main contributions of these three thinkers in the construction of this category with their respective repercussions in the real world, and I will establish a relationship between the approaches of Fukuyama and the protophilosophy of Augustinian history. After I elaborate the framework about end of history, I will present the criticisms realized by Butler and Cadahia about its roles like mechanisms of domination over all anthropological machinery and posthistory. Finally, I will do some reflexions about framework of the subjection in order to apply this on the education. For this reason, I will establish a dialogue between two authors, Foucault and Freire, and I will use opposing arguments about currently education. The genealogical methodological will be able to view the beginning of school as we know at present, and considering its conditions of possibility inside of a determinate power structure. In this way, the subjection will be fundamental in the current educational subject construction that will be seeing desbodedated, and this crisis will obligate to choose hope or subjection.

### Keywords

History, philosophy, school, education, hope.

186



## Introducción

El presente trabajo está estructurado en dos partes, la primera tiene como objetivo general identificar la relación existente entre la filosofía de la historia de Hegel y el concepto fin de la historia planteado, en un primer momento por Kojève (2013) para ser continuado, difundido y consolidado, más recientemente por Fukuyama (1992), con su respectivo impacto en el mundo contemporáneo en diferentes ámbitos.

En primer lugar, es necesario caracterizar brevemente la filosofía de la historia en Hegel, en este sentido, dada la extensión del trabajo, solo se sintetizarán sus aportes más significativos que vienen dados, a juicio del autor, por la libertad y la relación entre historia e historiador traducida en sujeto-objeto, intentando seguir la metodología dialéctica que él utiliza, desembocando en una breve reflexión sobre sus implicaciones en lo que posteriormente Kojève (2013) llamará el fin de la historia.

Posteriormente se analizará la interpretación que realiza Kojève (1992), evidenciando la originalidad de sus pensamientos bajo su intento de interpretar a Hegel, donde destacan dos aspectos fundamentales, el primero es el fin de la historia y el segundo es el papel de la libertad en este desenlace. Para él, en la dialéctica del amo y del esclavo, hay una supuesta liberación a través del trabajo, sin embargo, se verá con la ayuda de Cadahia (2012) y Butler (2001), que lo que surge es una forma de autoesclavización, una forma de conciencia servil respaldada por toda una maquinaria antropológica. Además, se apreciará como la interpretación

de Kojève (2013) fue un claro precedente de la lectura liberal que realizará posteriormente Fukuyama (1992) sobre el fin de la historia. Fruto de esta relación se intentará mapear una relación inconfesada del estadounidense con la protofilosofía de la historia planteada por San Agustín de Hipona.

Enseguida se analizará el discurso elaborado por Fukuyama (1992) donde se evidenciará cómo pone la interpretación de Kojève (2013) al servicio de la democracia liberal, aludiendo a la autoridad de Hegel, y realizando planteamientos sobre el fin de la historia, relacionados con la geopolítica de su tiempo, que han marcado de una u otra manera el pensamiento contemporáneo. En este sentido, se analizarán sus planteamientos liberales y los motivos de su supuesto éxito, al punto de ser considerado como lugar de llegada de la historia universal y marquen el inicio de lo que se conocerá como posthistoria.

Se pondrá de relieve cómo el fin de la historia y la consecuente construcción de la posthistoria se utilizaron en el ámbito del biopoder para la dominación, ejecutada a través de la democracia liberal de mercado, donde se produce una gestión de la vida política mediada a través de mecanismos y estrategias de dominación que evidencian Cadahia (2012) y Butler (2001) mediante una metodología genealógica.

La segunda parte, siguiendo la misma metodología se reflexionará en torno a la labor educativa actual sobre la base de los planteamientos anteriores realizados acerca de la sujeción. Se pondrán en diálogo a dos autores a priori confrontados, Foucault (2003) y Freire (1993). Una vez acercados al horizonte de reflexión de ambos es necesario contextualizar la educación en la época contemporánea para poder analizar su rol en la sociedad.

Ambos tienen visiones totalmente contrapuestas frente a la realidad educativa. Vale mencionar que Foucault, pese a reflexionar y nombrar en varios de sus libros a la escuela, nunca realizó un trabajo sistemático sobre ella, es por ello necesario decir que se enfatizará sobre todo en la metodología usada por el autor para el análisis de la educación, la genealogía. Freire por el contrario sí realiza una reflexión sobre la educación siendo, de hecho, la columna vertebral de su obra.

## Filosofía de la historia en Hegel

El autor coincide con Salvador Rus (2005) al pensar que la historia es fundamental en la construcción del pensamiento hegeliano, concretamente de su sistema filosófico. En primer lugar, es necesario considerar que Hegel concibe la historia como realización de la libertad, y su propuesta es

una filosofía pensante de la historia, considerando que esta no es trascendente sino inmanente. Además, es importante no ignorar que la filosofía hegeliana es un sistema complejo que abarca multitud de dimensiones, por lo que en el presente trabajo solo se abordará algunas implicaciones acerca su filosofía de la historia, sin pretender abarcar todo el complejo sistema hegeliano.

Uno de los textos que pueden ser fundamentales a la hora de acercarse a la filosofía de la historia en Hegel, a juicio de Rus (2005), es *Leciones sobre la filosofía de la historia* donde el autor “reflexionó profundamente sobre la realidad histórica en la que vivió y trató de comprender” (p. 28). En este sentido, es fundamental considerar que el autor trató de explicar la historia desde sus orígenes hasta el momento mismo donde estaba, en otras palabras “comprender todo lo que aparecía ante su mirada e integrarlo dentro de un sistema filosófico propio” (p. 28). Es fundamental considerar el contexto del autor para poder entender su obra, y en Hegel es particularmente importante al existir una clara intención de actuar en su tiempo, en este sentido Napoleón y su actuación histórica son fundamentales dentro de su pensamiento histórico.

Es necesario para comprender el pensamiento hegeliano utilizar su método por antonomasia, la dialéctica en sentido especulativo. Por ello, es clave aclarar que se entiende a la dialéctica no como sistema totalizador que no da lugar a las diferencias, sino como *Aufhebung*, que Reale & Antiseri (1988) exponen como “el momento especulativo es un superar en el sentido de que al mismo tiempo es un suprimir y conservar” (p. 113). En otras palabras, los términos nacen a la vez, A y B, hay algo de A en B y algo de B en A. Aparece una grieta donde se produce una cancelación y una conservación, una contaminación de ambos.

Como ya se ha mencionado, para Hegel la evolución de la historia se ve como un desarrollo de la libertad, de este modo la historia universal, citando a Rus (2005), es un “conjunto de fases o épocas históricas que se van sucediendo temporal y dialécticamente en un progresivo avance hasta el establecimiento del estado, única forma en la que los individuos viven plenamente en libertad” (p. 33). De este modo, Hegel realiza una especie de recorrido histórico que va desde Oriente hasta su mundo germánico, pasando por la Grecia clásica y el mundo Romano. En el último estadio las naciones “han llegado a la conciencia de que el hombre es libre como hombre y que todos han nacido para ser libres” (p. 35). Es importante mencionar que en este punto no se habla de fin de la historia, pero muchas lecturas posteriores han visto como necesidad lógica colocar aquí esta noción como plantean Reale & Antiseri (1988):

¿Acaso la historia está destinada a detenerse en la fase cristiano-germánica?, ¿deja acaso de avanzar, en determinado momento, la dialéctica histórica? Esto es lo que habría que deducir de las palabras de Hegel, al revés de lo que exigirían necesariamente los principios de la dialéctica misma. Se trata de una seria aporía que también repercutirá sobre la concepción de la historia de Marx (p. 150).

La filosofía de la historia hegeliana parte de los hechos históricos, que son una parte fundamental, su materia prima, pero va más allá de ellos. Su visión es racional, pues la razón será la que nos permitirá ver cómo ha evolucionado el mundo. Esto se puede comprender de mejor manera. Como plantea Rus (2005) al conocer los “tres tipos diferentes para escribir y hacer historia” (p. 38), pues el autor realizará una visión retrospectiva del modo en que se ha hecho historia antes que él y querrá superar todas estas posiciones usando una metodología dialéctica. Para Hegel existen tres tipos posibles de historia que a saber son original, reflexiva y pensante. Todas ellas pueden entenderse a partir de la relación entre sujeto-objeto que marcará también el papel de la libertad en cada una de ellas.

La primera, la historia original, está caracterizada por ser la más primitiva, tiene un punto de partida necesario, pero no suficiente. En este tipo de historia los historiadores son meros testigos de lo que sucede, describen en primera persona aquello que han vivido y experimentado, se puede ver una clara similitud con los cronistas. En este sentido, no son capaces de tomar distancia de lo vivido, ir más allá, pues forman parte de aquello que acontece. Su papel es insuficiente, al no existir un trabajo mediado por la razón en la historia, “el espíritu en el cual el historiador escribe la historia original es el mismo con el que él se enfrenta a las acciones” (p. 39). Aquí hay una subordinación de los hechos al pensamiento, la libertad no es posible pues no hay mediación de la razón, sujeto y objeto se identifican. El historiador es uno mismo con la historia, por ende, el desarrollo de la libertad no puede darse.

La historia reflexiva empieza a trabajar desde el entendimiento, por ello se logra ir más allá de lo que está presente en el propio historiador toda vez que existe un tipo de reflexión. Sin embargo, aquí el sujeto mira al objeto como ya dado, en otras palabras, aparece una especie de dualismo entre objeto y sujeto, son independientes uno del otro. En este sentido, el historiador toma el papel de espectador, “es una historia de la historia” (p. 40). Dentro de este tipo de historia Hegel realiza una serie de subcategorías, en las cuales puede empezar a visualizarse un sentido pedagógico y moral de la historia, pues esta sería un lugar de aprendizaje que sirve para no cometer en el presente y futuro los mismos errores del



pasado. Es importante considerar que esto no es necesariamente así, pues que se conozcan los errores del pasado no garantiza que no se vuelvan a cometer, solo hace falta ver la historia contemporánea.

Relacionando esto al tema de libertad se puede decir que está en el yo, en el sujeto en plena libertad. Esto sigue siendo insuficiente pues la libertad no se desarrolla plenamente ya que el sujeto no interviene en la historia, debido a la dualidad sujeto-objeto existente, por tanto, no surge el movimiento del pensamiento que crea el absoluto y encamina a la libertad. El historiador ve a la historia como algo dado donde no puede intervenir ni transformar, por tanto, la libertad tampoco puede desarrollarse.

Finalmente está la historia pensante, aquí el historiador toma el papel de filósofo y por ende realiza un proceso de síntesis dialéctica entre la inmediatez y la distancia, “mostrar cómo el espíritu se desarrolla en el tiempo y se concreta en el espacio” (p. 42). Se produce un *Aufhebung*. Se toma conciencia de que hay una inmediatez en la cosa, pero al ser insuficiente es necesario un trabajo de distanciamiento, es decir hay una distancia reflexiva con el objeto. El *Aufhebung* da lugar a esta consideración pensante de la historia, donde se debe vincular historia y razón, pues la misma razón nace en la historia. Este vínculo nos permite pensar en el desarrollo de la libertad, pues no es un principio dado en el yo, sino que se realiza en la historia.

La libertad se entiende como síntesis, al entender el juego de distanciamiento e inmediatez y la participación mutua del sujeto y el objeto se puede entender la historia, pues se puede transformar la historia y desarrollar la libertad en ella. En este sentido sujeto y objeto están contaminados, historiador e historia están contaminados uno en el otro y ahí se puede cultivar la libertad. Ya no hay una identificación ni un dualismo, sino un juego dialéctico donde aparece el absoluto y por tanto la posibilidad de libertad al transformar la historia.

En este sentido, después de apreciar brevemente algunos puntos importantes de la filosofía de la historia dentro del pensamiento hegeliano se puede apreciar que el alemán, como ya se ha mencionado, en principio, no parece aludir a un final de la historia, de hecho, como plantea Anderson (1992) “resulta difícil encontrar en sus textos una frase semejante” pero enseguida hay que añadir que “la lógica del sistema de Hegel en su totalidad la exige prácticamente en cuanto conclusión, como tampoco cabe duda acerca de que hay suficiente evidencia para pensar que la asume en varios aportes de su obra” (p. 17).

Por tanto, se puede afirmar que Hegel nunca planteó el fin de la historia en esos términos, pero sí que inspiró estas lecturas o deducciones

en autores como Kojève quien plantea propiamente el *fin de l'histoire* como un aporte original como se verá a continuación.

## El fin de la historia en la interpretación de Kojève

La idea que más repite Kojève (2013) es su libro *Introducción a la lectura de Hegel* es que “La Fenomenología del espíritu de Hegel es la historia entendida como llegada a su final” en este sentido, este libro representa la terminación de la esencia humana en dos lados, en el primero se encuentra el “desenvolvimiento activo de esta esencia”, y el segundo es, como expone Jiménez (2013) el “desenvolvimiento contemplativo de su propia auto comprensión” (p. 9).

Es interesante apreciar aquí que Kojève al intentar explicar el pensamiento hegeliano llega a algo nuevo, en este sentido su interpretación es fallida, sin embargo, aporta ideas completamente originales y lúcidas, como advierte Cadahia (2012) “a través de la máscara de Hegel expuso su propio pensamiento” (p. 164). Y sus aportes son sumamente importantes, por ejemplo, también los realizó en lo que respecta a la dialéctica del amo y del esclavo.

Para Jiménez (2013) en la *Fenomenología del espíritu* Kojève ve la autocomprensión de la historia en el momento en que se cierra, donde el hombre se entiende en cuanto que hombre, esto es como un ser histórico que se consume y se acaba. Este hombre históricamente acabado es el ser humano libre y reconocido, una síntesis de lo universal y lo particular.

La *Fenomenología del espíritu* es para Kojève (2013) una descripción fenomenológica de la existencia humana, es decir que ésta es descrita tal y como aparece o se manifiesta a quien la vive. La parte que concierne al presente análisis se puede apreciar con claridad cuando Kojève presenta la subdivisión C del capítulo VI donde se trata el Estado posrevolucionario, esto es el Imperio napoleónico, donde se afirma con claridad que “estamos en el final de la historia” (p. 190).

Para Kojève (2013), Hegel piensa el imperio napoleónico como un realidad total o definitiva, se trata de hecho de un Estado universal y homogéneo que reúne a la humanidad entera y suprime en su seno las diferencias, por ello ve imposible que puedan existir guerras o revoluciones, porque “el Estado ya no se modificará, que permanecerá eternamente idéntico a sí mismo” (p. 191). Esto implicará además que el hombre tampoco cambiará y la naturaleza estará acabada desde siempre “por consiguiente, la ciencia que describe correcta y completamente el Mundo napoleónico continuará siendo totalmente válida para siempre” (p. 191).

Napoleón no puede faltar en la reflexión de Hegel, este es el ciudadano del Estado universal y homogéneo, es decir el hombre pleno y satisfecho. El francés, en cuanto hombre dentro del marco de pensamiento hegeliano, está conforme con el Estado que ha creado, él es el ciudadano quien “ofrece su obra, sabe lo que hace y no hace más que lo que sabe; por tanto, hay una coincidencia absoluta entre el Querer y el Saber” (p. 193). De este modo, Napoleón se eleva por encima del *Sein* y está realmente presente en el Mundo. Realizando una analogía con el cristianismo Kojève (2013) dice que, si Napoleón es el Dios revelado, Hegel es quien lo revela.

De acuerdo con Cadahia (2012) Kojève toma una posición clara frente a la lectura, esto más que una interpretación literal es una relectura desde su contexto “a partir de los años treinta y cuarenta del pasado siglo” (p. 164). Posteriormente se verá más en detenimiento las implicaciones de estos nuevos aportes en el mundo contemporáneo y en la conformación de la posthistoria. Antes de ello es necesario visibilizar cómo se utiliza esta visión a favor de la democracia liberal en los planteamientos que realiza Fukuyama (1992) partiendo, aunque no reduciéndose, a un hecho histórico trascendente, el fin de la guerra fría.

192



## El fin de la historia desde Fukuyama

*El fin de la historia* de Fukuyama (1992) es probablemente una de las obras más influyentes en el ámbito de la política por todas las implicaciones que ha tenido y tiene. Este autor plantea una polémica tesis que supondría que el liberalismo y su correspondiente aplicación democrática, serían nada menos que la mejor forma de encarnar un sistema de gobierno y esto lo demuestra su capacidad, según el autor, para vencer ideologías rivales tales como el comunismo, como principal contrincante, además del fascismo y la monarquía hereditaria. El estadounidense va aún más allá y afirma que “la democracia liberal podía constituir el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la forma final de gobierno, y que como tal marcaría el final de la historia” (p. 11).

Para hablar del fin de la historia Fukuyama (1992) se apoya en Hegel, en repetidas veces acude a su autoridad, sin embargo, como ya se ha podido apreciar sería Kojève (2013) quien plantee esta idea, pues Hegel nunca habla del fin de la historia, sino más bien de una meta como plantea Anderson (1992):

Hegel casi nunca habla de Ende (final) o Schluui (conclusión), sino que se refiere a Ziel (meta), Zweck (finalidad) o Resultat (resultado). La ra-

zón es muy sencilla: en alemán no existe una palabra que combine los dos sentidos de la palabra «fin» en inglés (o en español): por un lado el de final, por otro el de propósito. A Hegel le interesaba sobre todo la segunda de estas acepciones (p. 19).

El liberalismo como sistema de gobierno, para Fukuyama (1992), está libre de contradicciones internas y esto es lo que ha hecho, entre otras causas, que tenga un gran éxito, en contraste las demás ideologías políticas que se han caracterizado por tener graves defectos e irracionalidades, que se pueden constatar al ver su colapso en la práctica. Sin embargo, el autor es consciente que el liberalismo ha producido falencias en principios básicos como la justicia que, desde su perspectiva, son productos de una aplicación incompleta de los principios de igualdad y libertad. Nótese que para Fukuyama (1992) no existe por tanto una incoherencia en la democracia liberal *per se*, sino en su aplicación.

Las controvertidas ideas antes planteadas por Fukuyama (1992) tuvieron una reacción inmediata, el mismo autor pudo constatarlas. Las críticas están orientadas en torno a que, en primer lugar, la historia no tiene una finalidad porque la historia en sí misma no es “direccional, orientada y coherente” (p. 13). El estadounidense manifiesta por su parte que esto se debe a que la sociedad actual es tremendamente pesimista, y esto se debe, en gran medida, a las dos desoladoras guerras mundiales que tuvieron lugar en la primera mitad del siglo XX.

Lo que se constató es que la ciencia fue utilizada para la guerra y la desolación, se presenció el alzamiento de regímenes totalitarios atroces, la destrucción del medio ambiente, en otras palabras, el hombre contra el hombre. Para Fukuyama (1992) esto, evidentemente, no era culpa del liberalismo, pero sí de que los seres humanos hayan desarrollado un supuesto pesimismo que no nos deja ver las cosas buenas que nos trae la historia, como la democracia liberal. No se puede evitar ver aquí rezagos de la visión de la historia como determinada y guiada por la providencia como planeaba Agustín.

Una de las premisas de liberalismo económico se encuentra en el mercado libre o más conocido como el libre mercado, que Fukuyama (1992) ve con optimismo al ser responsable de “producir niveles sin precedentes de prosperidad material” (p. 14). Sin embargo, frente a estas aseveraciones Cadahia (2012) se pregunta “si el Estado democrático liberal ha triunfado sobre las otras ideologías, ¿por qué persisten los conflictos?” (p. 173). Aquí es donde entra de lleno el constructo del fin de la historia y su correspondiente posthistoria, pues habría unos países que habrían llegado a la luz que supuestamente es la democracia liberal de mercado, y



otros países que aún están en las tinieblas intentando alcanzar esta meta, “el mundo estaría dividido entre una parte que todavía sería histórica y una parte que ya sería posthistórica” (p. 173).

Se puede constatar claramente que Fukuyama (1992) pone el pensamiento de Hegel, y sin saberlo el de Kojève (2013), al servicio del liberalismo y con el del nuevo orden mundial, “hace del auge del capitalismo liberal el lugar donde vienen a resolverse todas las contradicciones de la historia” (Cadahia, 2012, p. 173). Muchos de los discursos actuales toman gran parte de los planteamientos realizados por Fukuyama, que permean en el imaginario social.

El discurso de Fukuyama (1992), a su pesar, no sigue los planteamientos hegelianos, pues en muchos aspectos son totalmente tergiversados, por ejemplo manifiesta Cadahia (2012), invierte “el rol atribuido por Hegel a la sociedad civil y el Estado” (p. 173). Dentro del marco de pensamiento liberal prima la individualidad y no lo social, y esto precisamente no concuerda con el pensamiento hegeliano pues en él, el Estado tiene por objeto “regular la brecha entre la miseria y la riqueza” (p. 174).

El fin de la Guerra Fría pareció darle la razón a Fukuyama y permitió que la ficción de un triunfo irrefutable del liberalismo democrático se consolidará, sin embargo, actualmente el panorama ha cambiado, como manifiesta Cadahia (2012) y “la emergencia de nuevas superpotencias económicas, parecen poner en peligro el orden existente” (pp. 174-175). En este sentido se marca una vuelta a la historia como plantea Kagan (2008) quien sostiene que “la historia ha vuelto y las democracias deben unirse para darle forma, de lo contrario otros lo harán por ellas” (p. 3). Pues asumiendo una visión pensante de la filosofía de la historia, el ser humano puede y debe intervenir en la historia al no estar determinada, como la herencia agustiniana nos ha hecho creer.

## San Agustín y el fin de la historia

Como ya se ha mencionado varias veces Fukuyama (1992) se apoya en la autoridad de Hegel para plantear el fin de la historia con su gran carga geopolítica. Sin embargo, esta tesis se vincula mucho más con Kojève (2013) y a juicio del autor, existe una relación inconfesada con San Agustín. La visión histórica del cristianismo plantea una teología basada en una finalidad, que para esta religión sería la salvación. Esto implica varias cosas, entre ellas una direccionalidad y linealidad de la historia.

Hay que comenzar visibilizando que la obra *La ciudad de Dios. Contra paganos* de San Agustín no es un mero tratado teológico, de hecho, ya en su subtítulo se evidencia y demuestra que esta obra tiene un claro carácter político. Contextualizando esta obra hay que decir que fue escrita en respuesta a la crisis del cristianismo debido a la invasión del Imperio Romano, como plantea Ramos (2008): “reflexión de San Agustín frente a los acontecimientos que le toca vivir” (p. 4). La aparentemente invencible Roma fue conquistada y saqueada, como recuerda Montes (1994) “la Ciudad Eterna tuvo que confesarse mortal” (p. 2).

San Agustín está tratando de disputarle a los paganos el sentido del imperio Romano. Dios le dio el poder a Roma para convertirse en imperio, Dios lo decidió así, la causa del poderío del imperio Romano viene dada por la religión cristiana. Por tanto, la tarea de su obra es justificar y desvanecer los cuestionamientos surgidos contra la religión cristiana fruto de la caída de Roma, “su pensamiento es doblemente escatológico” (p. 5).

Una de las implicaciones fundamentales de esta obra es la visión lineal de la historia que impronta, en contraste con la visión circular griega. Para San Agustín (1994) es la Divina Providencia, entendida como voluntad de Dios, quien guía y “establece los reinos humanos” (p. 2). El punto principal que interesa destacar de su obra es la distinción de dos tipos de ciudades: la ciudad de los hombres, la terrenal en contraposición de la ciudad de Dios, la celestial. En este sentido, se genera una duplicación de la noción de historia, hay una historia profana y por otro lado una historia sagrada, “Él es quien da la felicidad, propia del reino de los cielos, a sólo los hombres religiosos. En cambio, el reino de la tierra lo distribuye a los religiosos y a los impíos, según le place” (p. 34). La ciudad celestial se puede visibilizar en la ciudad mundana en ciertos momentos.

Por todo lo anterior será San Agustín (1994) quien sienta las bases para una idea de progreso en la historia terrenal. Y los planteamientos de Fukuyama (1992) parecen centrarse en la herencia de esta tradición teológica teleológica antes que en los aportes de Hegel como él plantea en su obra. Este metarrelato se constituirá como mecanismo de dominación en el mundo contemporáneo.

## Dominación y fin de la historia

El fin de la historia ha marcado la matriz de pensamiento contemporánea, esto incluye las matrices discursivas de dominación, es por ello necesario plantea Cadahia (2012) “pensar la experiencia biopolítica contemporánea

en clave posthistórica” (p. 163). Para ello es fundamental considerar los discursos antes planteados sobre el fin de la historia de Kojève (2013) y Fukuyama (1992), quienes sentaron algunas de las bases para que esto se produjera.

Para Cadahia (2012), el fin de la historia de Kojève viene marcado por el estado postrevolucionario, el cual se caracteriza por ser homogéneo y universal donde el hombre propiamente dicho “desaparece, siendo progresivamente reemplazado por el animal de la especie *Homo sapiens*” (p. 165). Cadahia (2012) siguiendo a Bataille no está de acuerdo con esta afirmación y manifiesta que “si bien hemos ingresado a la posthistoria, aún sobrevive un resto sagrado, entendido como una negatividad sin empleo presente en las formas del arte, erotismo y la risa” (p. 168). La posición de Kojève le causará problemáticas y terminará por acercarse a la posición de Bataille como señala Cadahia (2012) “su viaje a Japón le ayudará a alejarse de esta creencia” (p. 169).

Agamben (2002) también reflexionará en torno al fin de la historia, concretamente sobre el hombre, a quien considera como “un campo de tensiones dialécticas ya cortado por cesuras que separan siempre en él —al menos virtualmente— la animalidad antropófora y la humanidad que se encarna en ella (p. 28)”. Esto, plantea Cadahia (2012) desemboca en el problema de “el cuerpo del siervo como objeto del biopoder” (p. 175). Pues como consecuencia lógica del fin de la historia aparecerá la posthistoria y la humanidad ingresará a ella tomando el control de la gestión de esta animalidad que plantea Agamben, a través de tres figuras distintas, las cuales son “el genoma, la economía global y la gestión humanitaria” (p. 175).

Las figuras antes mencionadas permiten controlar o posibilitar la gestión de la animalidad, en este sentido la propuesta que realiza Agamben y rescata Cadahia (2012) es repensar la maquinaria antropológica que hace esto posible, “la relación de diferenciación y articulación entre lo humano y animal es el resultado de una maquinaria antropológica que atraviesa a toda la cultura occidental” (p. 176). Sin embargo, el intento de disolver la maquinaria antropológica no es exitoso pues como advierte Cadahia “solo consigue detener la maquinaria antropológica que critica a través de la configuración de otra maquinaria antropológica” (2012, p. 177). Es interesante apreciar el camino que realiza Agamben (2002) con la identificación de los mitos sobre los cuales se construyen la posibilidad de la gestión de la animalidad, especialmente aquel que permite diferenciar la animalidad de lo humano, que es lo que el autor termina por negar.

El fin de la historia, según Cadahia (2012), en principio parece tener dos posibles desenlaces para el ser humano, por un lado, elegir la

forma de esclavo satisfecho y con ello alienarse bajo el capitalismo, o ser esclavos insatisfechos “eclipsado por el discurso del amo y su relato del fin de la historia” (p. 179). Cadahia (2012) al igual que Butler (2001), sobre el pensamiento foucaultiano, advierten que no es suficiente con la interpretación de Kojève de la posible liberación del hombre a través del trabajo pues ya no se trata de que exista una esclavización exterior, sino más bien una autoesclavización “Foucault ha señalado que el objeto de la política moderna no es ya liberar al sujeto, sino más bien indagar en los mecanismos reguladores a través de los cuales se produce y se mantiene a los sujetos” (p. 44). En este sentido lo que existe, como avizora Cadahia (2012) es “un movimiento de falsa liberación que no logra salir de los límites de una supuesta esencia o subjetividad trabajadora, autoimpuesta en cierta medida por el amo para quien el esclavo trasforma el objeto” (p. 180).

De lo anterior se desprende que existe cierto optimismo en la interpretación de Kojève (2013) al pensar que el hombre solo necesita del trabajo para liberarse, pues existen al menos dos momentos para que esto suceda, como recuerda Cadahia (2012), “una vinculado con la sujeción y otro vinculado con la subjetivación” (p. 180). La misma autora identifica la ironía de la historia en que estos dos momentos hayan coincidido en la conciencia servil, que también estudia Butler (2001) en su lectura sobre Hegel desde una perspectiva diferente.

197  
S

## Sujeto formado en la sujeción

Generalmente cuando se entiende el poder como forma de dominación se acostumbra a pensar, como recuerda Butler (2001) en el “poder como algo que ejerce presión sobre el sujeto desde fuera, algo que subordina, coloca por debajo y relega a un orden inferior” (p. 12). Gracias a los aportes foucaultianos (2003) se sabe que el poder o concretamente la dominación no es solo exterior al sujeto, sino que es algo que forma o constituye al mismo sujeto. Por ejemplo, en el capítulo tres denominado *Disciplina* se muestra como los “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (p. 141). Sin embargo, será Butler (2001) quien magistralmente complementa esta teoría con su interpretación de la conciencia desventurada de la *Fenomenología del espíritu* de Hegel. A partir de ella se esclarecerá como el sujeto se forma en la subordinación, es decir, el problema de la sujeción.

Para contextualizar los aportes de Butler (2001) es imprescindible recordar brevemente la transición de las secciones *Señorío y servidumbre* y *La libertad de la autoconciencia* del libro ya mencionado de Hegel. En estos capítulos ya están visibilizadas las figuras del esclavo y del amo donde el primero aparece como “un cuerpo instrumental cuyo trabajo provee al amo de las condiciones materiales de su existencia y cuyos productos materiales reflejan tanto su subordinación” (p. 47) y la correspondiente dominación del amo. En las interpretaciones tradicionales es a través del trabajo que el esclavo conseguiría una supuesta liberación o autonomía de las que la autora se distancia.

La división entre amo y esclavo se da en un primer momento por la confrontación a vida o muerte por la cual el esclavo accede a convertirse en el cuerpo del amo debido al miedo absoluto a morir, pues “la estrategia de dominación tenía como finalidad sustituir la lucha a vida o muerte” (p. 53). Al final de la sección el esclavo, dándose cuenta de su capacidad formativa, se convierte en amo de sí mismo, sin embargo, a un gran precio, el surgimiento de la denominada conciencia desventurada.

La conciencia desventurada sigue siendo una forma de servidumbre, ya no impuesta desde fuera por el amo, sino desde dentro del mismo sujeto traduciéndose en que “el sujeto se ve subordinado a las normas y estas son subjetivadoras, es decir, confieren forma ética a la reflexividad del sujeto emergente” (p. 54). En otras palabras, el amo ya no está fuera de nosotros, ahora está dentro de nosotros mismos.

Tanto Butler (2001) como Cadahia (2012), desde caminos diferentes, ven un posible camino de exploración mediante el cual sería posible superar esta conciencia servil, esta autoesclavización, pues “el sujeto ético-político foucaultiano, convertido en objeto/sujeto de los dispositivos de poder y resistencia, sigue estando firmemente situado en el terreno de la historia y en la posibilidad de su transformación” (p. 181) en este mismo sentido hablando de los mecanismos psíquicos de poder “la supresión no sólo conduce a su opuesto [...] sino que en formulaciones más contemporáneas lleva a definir al sujeto como una institución que desborda el marco dialéctico que lo genera” (p. 68).

Las reflexiones anteriores en este sentido no son pesimistas, pero sí evidencian toda una compleja trama de relaciones de poder a las que el mismo Foucault no dio una salida clara y convincente, pues como nos recuerda Zizek (2001), al reconocer la continuidad de la resistencia y el poder, acepta también tácitamente que “no basta como base de una resistencia efectiva, de una resistencia que no forme *parte del juego* sino que le permita al sujeto asumir una posición exterior al modo disciplinario/

confesional” (p. 267). Zizek acusa a Foucault de olvidar un concepto clave para pensar al sujeto, y este sería el de antagonismo el cual “de la producción de un excedente de resistencia, el propio antagonismo intrínseco de un sistema puede muy bien poner en marcha un proceso que lleve a su derrumbe final” (p. 273).

Cadahia y Butler, desde perspectivas diferentes, plantean que una filosofía pensante de la historia unida con la consideración de que existe una relación dialéctica entre poder y libertad nos permiten ser conscientes de que es posible transformar la historia y resistirse a las estrategias de dominación e incluso subvertirlas. Ahora bien, desde el campo educativo, ¿cuál es la relación entre ella y la sujeción?

## Educación y sujeción

La educación en cuanto saber constituye determinadas instituciones que a su vez legitiman un tipo de entramado discursivo del que emerge un tipo de sujeto, en este caso, el estudiante que hay que educar. Como es de conocimiento general, la microfísica del poder muestra cómo se producen sujetos normalizados y dóciles a través de diversas instituciones.

De acuerdo con Ball (1990) Foucault “nunca dedicó a la educación un trabajo sistemático y acabado, pero se refiere a pedagogías, sistemas educativos, dispositivos de examen” (p. 14). Una de las tesis fundamentales que se pueden deducir a través de sus aportes es que “las escuelas, como las cárceles y asilos, se preocupan fundamentalmente por la regulación moral y social” (p. 18). La educación formal se constituye como una enorme maquinaria que es capaz de objetivar a los sujetos a través de distintos procesos de clasificación y división, utilizando diversas técnicas, entre las que destaca el examen. De este modo se van construyendo identidades y subjetividades que son “centrales en los procesos organizativos de la educación en nuestra sociedad” (p. 8). Además, es importante mencionar que el profesor es quien tiene toda la autoridad y es capaz de dominar al estudiante desde diversas prácticas tales como el castigo, el premio o los refuerzos. Todas estas praxis moldean a los estudiantes a un tipo de sujeto sumiso necesario que, en el siglo XVI, era un obrero para la fábrica.

La escuela, al igual que la prisión, se constituye sobre la base de diferentes discursos que constituyen aquello que puede ser dicho y pensado creando relaciones de poder y subjetividades. Uno de los elementos fundamentales son los saberes de las denominadas Ciencias de la educación “prácticas divisoras están críticamente interconectadas con la formación



y la elaboración cada vez más compleja de las ciencias de la educación: psicología de la educación, pedagogía, sociología de la educación, psicología cognitiva y evolutiva” (p. 8). En la actualidad todas estas disciplinas se han consolidado y a la par han intentado sostener su estatuto epistemológico, incluso se han nutrido de un conjunto de saberes emergentes de diversos ámbitos. Desde la autoridad de estas disciplinas se naturaliza la escuela en cuanto institución reproductora de desigualdades.

Además de los exámenes, premios, castigos, refuerzos y saberes que legitiman la educación se puede indagar acerca de personajes tan importantes como el maestro y su rol en la educación. Se le da una categoría de biomaestro que se tuvo que alejar de “una disciplina bruta y mecánica” (p. 76) por las críticas recibidas. No obstante, se buscaron nuevas estrategias que se fundamentaban en “las nuevas verdades de la medicina y la psicología” (p. 77). De este modo el profesor se va convirtiendo poco a poco en una especie de profesional similar al médico en cuanto agente de normalización, pues es capaz de casi “diagnosticar” y “curar” a los estudiantes.

La escuela tendría su origen como maquinaria a partir del siglo XVI, donde se asientan las bases de la institución que se conoce en la actualidad. Es sumamente importante señalar los aspectos que se han consolidado para la existencia de la educación formal de niños y adolescentes que plantean Varela y Álvarez (1991): la definición de un estatuto de la infancia; la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños; la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de «elaborados» códigos teóricos; la destrucción de otros modos de educación y finalmente la institucionalización propiamente dicha de la escuela: la imposición de la obligatoriedad escolar decretada por los poderes públicos y sancionados por las leyes.

Se puede apreciar claramente que todos los elementos anteriores se han tenido que conformar para que la idea de escuela aparezca y con ella su naturalización, “búsqueda arqueológica con el fin de poner al descubierto los cimientos sociopolíticos sobre los que se asienta la génesis de la escuela primaria obligatoria” (p. 175). El éxito de lo anterior se puede ver en la actualidad pues en el imaginario social se tiene una noción de niño y adolescente kantiana (2004) que tiene que buscar la “salida de la minoría de edad” (p. 92) con todo lo que ello implica.

La escuela, tal y como se la conoce, surgió como un espacio de civilización para el niño obrero. Además, se cuestiona fuertemente el proceso de normalización que sufre la escuela que a juicio de Varela y Álvarez (1991) “es vista cada vez más como un proceso natural” (p. 175). Se puede

decir que la escuela está constituida como un elemento fundamental de todas las sociedades y pese a las numerosas críticas aparece un elemento necesario para la aseguración del futuro. Es importante analizar uno de los saberes que lo legitima, la pedagogía, nacida a partir de los aportes de Kant, dentro de una corriente que se puede llamar idealismo alemán.

## El surgimiento de la pedagogía

Es necesario situarse a fines del siglo XVIII y siglo XIX, concretamente en la tradición de la filosofía alemana que juega un papel fundamental en la conformación de aquello que se denomina pedagogía en la actualidad. A partir de sus raíces, aparecen dos visiones diferentes, como recuerda Vázquez (2012) por un lado, está la heredada de Herbart con su visión científico-mecanicista y por otro la cultivada por la filosofía historicista por Dilthey. De estas dos filosofías se pueden distinguir dos caminos para la pedagogía “de la pedagogía normativa representada por autores neokantianos, como Natorp y otros de inspiración cristiana, como Henz y F. März— y la de la pedagogía empírica” (p. 8).

Para la pedagogía normativa esta disciplina es indudablemente una ciencia pues estaría soportada o estrechamente vinculada con la ética y con la psicología, ambas preocupadas por lo que Kant llamaría razón práctica entendida esta “como autónoma al modo, kantiano, ya sea iluminada por la revelación cristiana” (p. 8). Se puede visibilizar desde este punto, la histórica visión de la educación como un actuar bien, o mejor un deber ser, donde la ética juega un papel fundamental. La psicología por su parte se encarga de legitimar de alguna manera los comportamientos en los estudiantes.

Por otro lado, la línea historicista tomará cuerpo con los aportes educativos de Scheleimarcher para quien la ética no es universal, sino que responde a “condiciones histórico-sociales” (p. 8). Aquí los planteamientos se orientan a una formación de los jóvenes por parte de los adultos mayores al ser la educación un proceso histórico de formación de las generaciones sucesivas.

Se puede apreciar en los dos casos anteriores un factor común a ambas líneas donde la razón al estilo kantiano es la que juega un papel fundamental pues “filosofía y pedagogía se halla en la concepción de la razón y de su alcance, tal como la planteaba Kant” (p. 9). No es de extrañar que hasta la actualidad la búsqueda del conocimiento sobre una base puramente racional siga aún vigente. Numerosos autores han criticado



que en las mallas curriculares por ejemplo sea extraño encontrar disciplinas como el arte, la música o la educación física. Si es que aparecen es con una importancia muy inferior a otras, donde la creatividad, tradicionalmente, no ha ocupado un papel importante.

La nominación de pedagogía corresponde a la ya clásica división entre Ciencias de la naturaleza y Ciencias del espíritu. Para Dilthey evidentemente la pedagogía estará en este último grupo porque “la educación no es propiamente un quehacer técnico, ni tampoco un dejar crecer sino un introducir al educando en el mundo de sentido, de valores, del deber ser” (p. 10). Además, se suma al enfoque hermenéutico planteando que lo propio de la educación es el comprender y no el explicar que sería propio de las Ciencias de la naturaleza. Esta tendencia dominaría la pedagogía hasta los años sesenta y setenta coincidiendo con la crítica de la filosofía alemana y su razón instrumental. Es importante mencionar que la denominación de Ciencias de la Educación tiene una genealogía distinta, que por sí sola merece un análisis más detallado vinculado a una visión cientificista, como plantea Higuera (2013), que se traduce en que: “Un alto número de personas de Occidente reconoce como única verdad aquella científica basada en hechos” (p. 24).

La Escuela de Frankfurt, siguiendo a Vázquez (2012), sería la que incluirá una dimensión aparte a la pedagogía, de este modo “proponen un concepto de educación, como obra de emancipación y para la pedagogía [...] la hermenéutica crítica centrada en la reflexión acerca de las condiciones sociales en que se desarrolla la educación” (p. 10). De este modo el proceso educativo no se da en un espacio descontextualizado, sino que responde a un tiempo y un espacio. Aún en la actualidad sigue muy vigente la idea central de emancipación como objeto fundamental de la educación. En cierto modo el educar para un deber se puede orientar a cierto tipo de adoctrinamiento y es precisamente el riesgo que estos pensadores fueron capaces de advertir.

En Latinoamérica también surgieron cuestionamientos a un tipo de educación que el brasileño Paulo Freire (1984) denominó como bancaria. En su lugar él propone una pedagogía del oprimido que busca una liberación y que tiene como categoría fundamental la esperanza:

Mientras que en la práctica domesticadora el educador es siempre el educador del alumno, en la práctica liberadora, en cambio, el educador debe “morir” en cuanto educador exclusivo del alumno, a fin de “renacer” en cuanto alumno de su alumno. Simultáneamente debe proponer al alumno que “muera” en cuanto alumno exclusivo del educador, a fin de “renacer” en cuanto educador de su educador” (p. 77).

La crítica fundamental realizada a la pedagogía de los teóricos de las Ciencias del Espíritu, recoge Vázquez (2012), es que pertenecen “a una ideología que enmascara bajo abstracciones —libertad, desarrollo personal— el fracaso escolar y la discriminación” (p. 12). En este sentido, no se ve ya la educación como un lugar donde el *lumen ratio* debe ser capaz de iluminar las prácticas sociales, sino que se trata de una crítica frontal a esas praxis en sus manifestaciones incoherentes y contradictorias.

## Educación: ¿Esperanza o sujeción?

Paulo Freire (1993) es uno de los principales pensadores en lo que al movimiento de educación liberadora se refiere desde una visión crítica a la escuela. Su obra *Pedagogía de la esperanza* se piensa a sí misma como un reencuentro con su obra más célebre, *Pedagogía del oprimido* y, precisamente en ella, responde a las numerosas críticas que el autor recibió en esta obra “acusando al sueño y la utopía no solo de ser inútiles, sino también de ser inoportunos” (p. 23).

Es importante considerar que Freire no era un apologeta acrítico de la escuela, pues al igual que muchos otros pensadores criticó duramente el rol real de la educación en la sociedad. Concretamente se puede decir que realizó un fuerte cuestionamiento a la educación tradicional de su tiempo, y con ello también a la relación estudiante-maestro. Freire, pese al duro cuestionamiento realizado, se aleja radicalmente de los planteamientos realizados por Foucault donde predomina claramente una visión algo pesimista del mundo, y donde la escuela no tendría, en principio, salvación posible. Según Žizek (2001) el error del autor francés es, por paradójico que parezca, el sujeto, pues para el esloveno es claro que el sujeto por definición propia es un “excedente sobre su causa” (p. 273). De este modo no existe salida posible pese a la resistencia que plantea Michel Foucault (2003), y siguiendo estos postulados tampoco la habría para la escuela en cuanto ente reproductor del poder y por tanto de los entramados de poder e inequidades sociales.

Las mallas de poder que parecen rodear a la escuela y sus estrategias de dominación parecen mostrar un callejón sin salida del que no es posible salir. Freire (1993) por el contrario plantea una categoría ontológica que es necesario mantener en contextos tan desalentadores: “La esperanza es una necesidad ontológica: la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (p. 24).



La educación en sí misma puede ser totalmente desechada o aun peor, ser vista como una maquinaria que no es posible cambiar y por tanto entra en un sentimiento de desesperanza que lejos de permitirnos cambiar la realidad “nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo” (p. 24). Esta tesis Freiriana es fundamental para el análisis de la escuela como posible elemento de resistencia y liberación. Existen por tanto dos posibilidades de actuación ironiza Gonfiantini (2007): “sentarnos a llorar sintiéndonos presos de las estructuras de poder o plantearnos una ubicación distinta considerando que las instituciones son también lugares de mediación, oposición y nuevas posibilidades” (p. 94)

A lo largo de todo el texto se responden o aclaran muchos de los temas nodales planteados en su obra por excelencia, *Pedagogía del oprimido*, tales como la acusación de una especie de teleología de la historia donde la liberación se plantearía como una especie de fin. Al respecto Freire (1984) plantea que no es ni mucho menos una finalidad, sino una utopía creadora que es necesario visualizar para construir.

La educación que se propone no responde al enseñar una gran cantidad de contenidos a los estudiantes sino de concientizar en ellos que esos contenidos aparentemente neutros y objetivos. Es exactamente en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento no sólo de contenidos sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos que explican el mayor o menor grado de interdicción del cuerpo consciente a que estemos sometidos (p.129).

La propuesta freirana busca por tanto destacar el aprendizaje y la enseñanza sobre el pilar de lo que él llama comprensión crítica. En este sentido, se cuestiona el modelo tradicional de transmisión pasiva de conocimientos de docentes a estudiantes y su correspondiente alienación. La concientización viene como concepto semejante a lo que debería ser la escuela, pues sin ella no hay cambio posible. Respecto a su concepción acerca del sujeto se puede decir que coincide con Aguilar (2009) en que “Desde el ámbito latinoamericano, *ser sujeto* deberá entenderse como el acto autoafirmativo mediante el cual el sujeto se posiciona y apropia de su contexto para valorarlo y ejecutar sus acciones protagónicas” (p. 67).

Muchos de los planteamientos de Freire tienen una inspiración claramente marxista, pues cuando habla de opresores y oprimidos, en principio, se puede ver una clara analogía entre burgueses y proletarios. La crítica realizada al capitalismo es retomada por Freire en el campo

propiamente educativo, es necesario recordar que para Marx (2011) debía haber un empoderamiento de esta clase social oprimida, “el proletariado, capa inferior de la sociedad actual, no puede levantarse, no puede enderezarse, sin hacer saltar toda la superestructura formada por las capas de la sociedad oficial” (p. 126). Salvando las diferencias la propuesta de Freire tiene puntos en común, pues también se visibiliza cierta dicotomía que se podría catalogar de dialéctica.

Paulo Freire es un referente en lo que a educación se refiere, además su contexto latinoamericano lo hace especialmente interesante para la realidad ecuatoriana. En su famosa obra *Pedagogía del oprimido* planteó una educación para las personas que han estado invisibilizadas a lo largo de la historia. En este sentido él se orientó a un tipo de educación que permitía a las personas liberarse de las cadenas que les atan a través de una praxis política. Cuestionó la concepción de alfabetización de su tiempo como el mero hecho de aprender a leer y escribir en sentido reducido, por el contrario, avizoró una alfabetización en la que la persona pudiera llegar a ser un ente activo de la sociedad y participar políticamente, para poder ejercer y defender sus derechos, en este sentido, siguiendo a Moreno, (1980) “el objetivo primordial de la educación es esa concientización con sentido crítico, que comprometa a la acción” (p. 523).



## Conclusión

A lo largo del presente trabajo, en la primera parte se han presentado de forma breve las principales líneas de la filosofía de la historia presente en Hegel, a juicio del autor, marcadas por el desarrollo de la libertad y el papel de la historia e historiador y su relación sujeto-objeto. Se ha podido apreciar que el fin de la historia como tal no es un constructo teórico realizado por Hegel, sino por sus comentaristas y lectores, este es el caso de Kojève (2013). Es importante mencionar que muchos de los lectores mencionan que pese a que Hegel no planteara el final de la historia sus planteamientos hacen que sea deducible.

Por otro lado, Kojève (2013) llevó a cabo un intento de interpretación de los textos Hegel donde se pudieron visibilizar sus planteamientos originales, entre los que destaca el fin de la historia, que viene dado por la construcción de Estado homogéneo y universal. Esta lectura sembraría un precedente que retomaría Fukuyama (1992) en una lectura liberal donde su aplicación democrática sería el fin de la historia en cuanto meta, hacia donde todas las naciones deben llegar entrando en lo que se llamará

poshistoria. Sobre estos sucesos se consolidará una maquinaria antropológica de dominación.

Los argumentos que realiza Fukuyama (1992) están basados en concepciones históricas que no son hegelianas, sino que más bien dejan ver matices deterministas donde existe una Providencia que guía la historia hacia lo mejor, en este caso la democracia liberal. Sin embargo, se puede ver que este orden mundial está en crisis por sus falencias internas, donde no existe justicia ni equidad, sino competencia y acumulación.

Con la ayuda de Cadahia (2012) y Butler (2001) se ha evidenciado como el fin de la historia y su correspondiente posthistoria crearon una serie de mecanismos de dominación que ya no se encuentran fuera de los sujetos, sino que están dentro de ellos bajo una forma de conciencia servil que genera autoesclavización a través de diferentes mecanismos.

Existe un camino por explorar, bajo la concepción de una historia pensante, en la que el ser humano puede actuar sobre la historia y por tanto transformarla, pues las estrategias de dominación se ven sobrepasadas por ellas mismas, hay una relación dialéctica entre poder y libertad que deja lugar a la praxis y a la esperanza por reencausar la historia.

En la segunda parte se ha intentado realizar un diálogo entre dos autores radicalmente distintos, Foucault (2003) y Freire (1993). A juicio del autor es importante usar la metodología genealógica para analizar el inicio de la escuela tal, además de visibilizar su rol perverso que no es posible ignorar para no caer en la ingenuidad de pensar una escuela neutra, objetiva y transformadora cuando históricamente ha sido todo lo contrario. Sin embargo, es fundamental no quedarse únicamente en el pesimismo de Foucault, y es aquí donde Freire aporta una luz de posible futuro para la escuela, la esperanza.

Si la educación formal pretende mantenerse es necesario realizar una serie de cambios estructurales en numerosos aspectos: la relación docente-estudiante, la legitimación de los saberes, la horizontalidad, el no adoctrinamiento, la concientización, la praxis política y sobre todo la transformación en forma de liberación social e individual. Estos cambios implican necesariamente la participación de distintos sectores sociales, en este sentido como mínimo deberían incluirse el Estado y la sociedad civil. Si ambos actores no colaboran el cambio no se podrá realizar desde un solo frente.

En conclusión, el autor tiene la convicción de que la escuela puede salvarse e ir más allá de lo que es, pero para lograrlo debe transformarse estructuralmente desde sus cimientos, y esta mutación debe darse desde numerosos lugares en los que ella está inserta, siendo parte de un sistema

injusto mucho más amplio y complejo que es necesario transformar teniendo siempre como referencia y una categoría ontológica fundamental, la esperanza.

## Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio  
2002 *Lo abierto. El hombre y el animal*. Argentina: Ed. Adriana Hidalgo.
- AGUILAR, Floralba  
2009 Re-conceptualización de la subjetividad desde América Latina. *Revista Sophia: Colección de filosofía de la educación, 7*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- AGUSTÍN SAN  
1994 *La ciudad de Dios*. Barcelona: Porrúa
- ANDERSON, Perry  
1992 *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama.
- BALL, Stephen  
1990 *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- BUTLER, Judith  
2001 *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- CADAHIA, Luciana  
2012 Nuestro amo juega al esclavo: la máquina antropológica moderna y la invención de la post-historia. En: M. Cereceda, & T. Menegazzi, *Animalismo y humanismo* (pp. 163-181). Madrid: Arena.
- DI CAUDO, María Verónica  
2007 La construcción de los sujetos de la educación. *Revista Sophia: Colección de filosofía de la educación, 2*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- FOUCAULT, Michel  
2003 *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo  
1993 *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.  
1984 *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- FUKUYAMA, Francis  
1992 *El fin de la historia y el último hombre*. Colombia: Planeta.
- JIMÉNEZ, Manuel  
2013 Prólogo. En: A. Kòjeve, *Introducción a la lectura de Hegel* (pp. 9-39). Madrid: Trotta.
- HIGUERA, Édison  
2013 Pre-requisitos epistemológicos de la Filosofía de la educación. *Revista Sophia: Colección de filosofía de la educación, 14*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- KAGAN, Robert  
2008 *The reutrn of history and the End of Dreams*. New York.
- KANT, Inmanuel  
2004 *¿Qué es la ilustración?* Madrid: Alianza.



- KOJÈVE, Alexandre  
2013 *Introducción a la lectura de Hegel*. Madrid: Trotta.
- MARX, Karl  
2011 *El manifiesto comunista*. Madrid: Alianza Editorial
- MONTES, F.  
1994 Introducción a La ciudad de Dios. En: S. Agustín, *La ciudad de Dios* (pp.2-20).
- RAMOS, Alejandro  
2008 *La ciudad de Dios en Santo Tomás de Aquino*. Mar de la Plata: Universidad FASTA.
- REALE, Giovanni, & ANTISERI, Darío  
1988 *Historia del pensamiento filosófico y científico III. Del Romanticismo hasta hoy*. Barcelona: Herder.
- RUS, Salvador  
2005 Estudio preliminar. En: F. Hegel, *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal* (pp. 17-74). Madrid: Tecnos.
- VARELA, Julia, & ÁLVAREZ, Fernando  
1991 *La arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VÁZQUEZ, Maris  
2012 *La filosofía de la educación*. Buenos Aires: CIAFIC.
- ZIZEK, Slavov  
2001 *El espinoso sujeto*. Barcelona: Paidós.



Fecha de recepción de documento: 13 de diciembre de 2017  
Fecha de revisión del documento: 15 de febrero de 2018  
Fecha de aprobación del documento: 15 de mayo de 2018  
Fechas de publicación del documento: 15 de julio de 2018

# SUBJETIVIDAD Y AUTORITARISMO EN LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE THEODOR W. ADORNO

## Subjectivity and authoritarianism in Theodor W. Adorno's philosophy of education

GUSTAVO MATÍAS ROBLES\*

Universidad Nacional de La Plata (UNLP) / La Plata- Argentina  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (Conicet) / La Plata-Argentina  
gmrobles@fahce.unlp.edu.ar  
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1161-3107>

### Resumen

El presente trabajo se propone discutir la relevancia y la actualidad de las reflexiones filosóficas de Theodor W. Adorno sobre educación. En ese contexto se mostrará que el centro de lo que podría considerarse la filosofía de la educación adorniana es la preocupación por formas de subjetivación autoritarias y su potencial antidemocrático a la luz del pasado reciente alemán. Para esto se argumentará que este “giro al sujeto”, que Adorno propone como lema de una pedagogía crítica, debe ser comprendido en relación con los trabajos empíricos sobre el autoritarismo que el mismo autor llevó a cabo a partir de los años cincuenta y con ciertos motivos propios de su filosofía, tales y como la idea de crisis de la experiencia, su crítica a la idea de sujeto autónomo y su concepto anticonformista de crítica. El artículo estará basado en una lectura crítica e interpretativa de los textos adornianos sobre educación, especialmente de sus conferencias y escritos publicados en el tomo Educación para la Emancipación, así como de otros textos centrales de su obra. El objetivo general del artículo es pensar el papel de la educación en la formación de modos de subjetivación apropiados para una vida democrática y para combatir expresiones de autoritarismo social. En las conclusiones se mostrará que el centro del problema son las formas rígidas e identitarias de individualidad que una educación política para la democracia debe problematizar

### Palabras claves

Crítica, educación, identidad, democracia, autoritarismo.

**Forma sugerida de citar:** Matías Robles, Gustavo (2018). Subjetividad y autoritarismo en la filosofía de la educación de Theodor W. Adorno. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), pp. 209-231.

\* Doctor en Filosofía. Profesor adjunto de Epistemología de las Ciencias Sociales en el Departamento de Ciencias de la Educación (UNLP) e investigador posdoctoral en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS- UNLP/CONICET).

### Abstract

This paper aims to discuss the relevance and the actuality of Theodor W. Adorno's reflections on education. In this context, It shows that the central point of Adorno's philosophy of education is his concern for ways of authoritarian subjectivation and its antidemocratic potential in light of the German recent past. The paper points out that the so-called "turn to the subject", the Adorno's *leitmotiv* for a critical pedagogy, must be understood in relation to Adorno's empirical works on authoritarianism carried on from around the 50's and to certain issues of his philosophy, such as the idea of crisis of experience, his critique of the autonomous subject and his anti-conformist criticism. The article is based on a critical and interpretative reading of Adornos texts on education, especially of his lectures and writings published in the volume *Education for Emancipation*, as well as other important texts of his work. The general objective of the article is to think about the role of education in the formation of appropriate ways of subjectivation for a democratic life and that be capable of resisting manifestations of social authoritarianism. In the conclusions it will be shown that the core of the problem is the rigidity and the non-critical identity of forms of individualities, which the political education for democracy should call into question.

### Keywords

Critique, education, identity, democracy, authoritarianism.

210



## Introducción

Dentro de la multiplicidad de acepciones y referencias que posee lo que hoy podríamos denominar "pensamiento crítico" es seguro que la obra de Adorno ocupa un lugar central. Su diagnóstico de la modernidad, su renovación de la dialéctica, su preocupación por la autonomía del arte, su crítica al concepto moderno de subjetividad o sus reflexiones sobre la cultura del capitalismo -entre muchas facetas de su obra- son todos elementos que atraviesan los modos que hoy tenemos de pensar nuestras sociedades. Pero hay un motivo que muchas veces se pasa por alto y es la importancia de la intervención pública de Adorno en la Alemania de posguerra, especialmente a partir de sus esfuerzos por combatir los resabios de nazismo que aún pervivían en las universidades y en la cultura alemana. Esta intervención implicó al mismo tiempo un rescate de lo mejor de esa cultura que había engendrado la barbarie, pero que también había dado las herramientas intelectuales para combatirla. Es decir, la intervención adorniana en la Alemania de posguerra consistió en pasar por el filtro crítico a toda la tradición cultural alemana tras la ocurrencia de Auschwitz como forma de elaboración presente del pasado. Nadie lo expresa mejor que uno de sus más reconocidos discípulos como es Albrecht Wellmer (1996) cuando dice que "con Adorno se tornó otra vez posible en Alemania estar presente intelectual, moral y estéticamente sin necesidad de odiar a Kant, a Hegel, a Bach, a Beethoven, a Goethe o a Hölderlin" (p. 242).

Pero esta actividad no sólo tuvo que ver con lo que podríamos llamar la alta cultura alemana, sino también con la misma práctica de esa cultura, y esto es algo que podemos ver de forma patente en sus intervenciones sobre la práctica pedagógica que aquí voy a analizar. El compromiso de Adorno con la educación no se limitó solamente a su tarea como profesor en la Universidad de Frankfurt, sino como propulsor de las reformas pedagógicas antiautoritarias que se llevaron a cabo, especialmente durante los años 60. Esta faceta de su obra, un tanto olvidada o bien reducida a expresiones solemnes —“la educación para la emancipación” o “la educación después de Auschwitz”, etc.—, será el objeto del presente trabajo. En estas líneas me propongo retomar las conferencias de Adorno sobre educación compiladas por Geld Kadelbach en 1970 bajo el nombre de *Educación para la emancipación (Erziehung zur Mündigkeit)*<sup>1</sup> y que reúne buena parte de sus reflexiones pedagógicas desde 1959 hasta el año de su fallecimiento en 1969.

Si bien son textos que, a diferencia de buena parte de la obra de Adorno, se pueden leer con relativa fluidez, contienen una densidad filosófica que muchas veces se escapa si no se consideran en el marco de otras preocupaciones centrales en su obra. Esto es justamente lo que me propongo restituir en este trabajo. Considero, y esta será mi hipótesis de lectura, que esos textos adornianos giran todos sobre una crítica de las formas autoritarias de subjetivación —el llamado “giro al sujeto”— y sus potencialidades antidemocráticas como tarea central de la práctica educativa. Hacerse cargo de las condiciones subjetivas del autoritarismo latente en el interior de la cultura democrática debe ser el objeto de lo que Adorno denomina una “educación para la emancipación” y cuyo componente crítico y anticonformista aquí trataré de resaltar (Cf. Mina Paz, 2012).

El artículo estará estructurado sobre tres apartados. En el primero de ellos, “Auschwitz y el giro al sujeto”, discutiré la importancia del pasado reciente nacionalsocialista como motivo de la filosofía adorniana y su repercusión en sus reflexiones sobre educación a partir del motivo de un “giro al sujeto”. En el segundo apartado llamado “Sobre la subjetividad autoritaria” expondré las principales ideas de las investigaciones sobre la personalidad autoritaria y sobre formas de autoritarismo social a la luz de sus consecuencias para la práctica educativa. En el apartado final, “Educación, *Mündigkeit* y democracia”, abordaré estas reflexiones concentrándome en el problema de la formación de subjetividades rígidas y agresivas como problema central de la democracia, y en el papel de la educación como herramienta para consumir un modelo de autonomía pluralista y no identitario. Finalmente, en “Consideraciones Finales”,

ofreceré un resumen y una evaluación de las conclusiones arribadas en el presente trabajo.

## Auschwitz y el “giro al sujeto”

En 1966 tiene lugar la conferencia “La Educación después de Auschwitz” en el marco de un ciclo de charlas llamado “Cuestiones comprometidas del presente” (*Bindungsfrage der Gegenwart*) en la emisora estatal Radio Hesse, ciclo al cual Adorno era frecuentemente invitado. Dicha conferencia adquirió rápida divulgación en la Alemania Federal, aunque recién fue publicada pocas semanas después de su sorpresivo fallecimiento en 1969 como capítulo del libro *Consignas* y desde entonces constituye sin dudas un texto clásico en la historia de la filosofía de la educación y de la cultura alemana contemporánea. Lo singular de ese texto no es sólo el tema sino que allí muchas de las categorías e impulsos centrales de la filosofía de Adorno son puestos en movimiento alrededor de dos inquietudes que atraviesan el conjunto de reflexiones de diversas formas: la pregunta por el pasado nacionalsocialista y la necesidad de una educación política antiautoritaria. Pero antes de detenerme en su contenido, vale la pena mencionar el contexto en el que Adorno formula esta famosa conferencia.

En la Alemania Federal se vivía el comienzo de un clima de radicalización política y cultural que desembocaría en la revuelta estudiantil hacia finales de los años 60, y que tendría a Frankfurt como uno de sus epicentros en Alemania y a la figura de Adorno, ya por entonces el gran representante de la Teoría Crítica de la prestigiosa Escuela de Frankfurt, como una ineludible inspiración. Pero, al mismo tiempo y como su contraparte, habían emergido en la opinión pública de ciertos debates sobre el pasado alemán a partir del proceso contra los criminales responsables de Auschwitz en la misma ciudad del Frankfurt en el verano de 1965. Junto con esto se había producido el sorpresivo ingreso al parlamento de Hessen y de Baviera en 1966 de representantes del partido de extrema derecha NPD (Partido Nacionaldemócrata de Alemania) en medio de una recesión económica incipiente. El NPD planteaba por primera vez desde el final de la Segunda Guerra la legitimación institucional de opiniones no sólo autoritarias, sino abiertamente reivindicativas de la ideología *völkisch* del régimen nazi junto con un negacionismo del Holocausto. Pero el NPD implicaba también cierta renovación ideológica de la derecha, lo que más tarde se conocería como la *Nueva Derecha*, a partir de motivos ya no abiertamente biologicistas, sino más bien centrados en una crítica a las

sociedades multiculturales y a la inmigración, una fuerte reivindicación nacionalista y un claro reconocimiento de la necesidad de intervención ideológica a partir de las instancias que posibilitaba la democracia -publicaciones, campañas electorales, ingreso en los parlamentos regionales- (Cf. Pfhal-Thraugber, 1999). En NPD era un claro ejemplo de tendencias antidemocráticas al interior de una democracia frágil.

Si bien la cuestión del pasado reciente y su resiliencia estaba en el centro de los debates de la República Federal de ese momento, este tema no era reciente en la obra de Adorno, sino que había impregnado con fuerza sus escritos desde al menos mediados de los años 40 cuando casi ningún intelectual europeo había todavía tematizado Auschwitz (Cf. Traverso, 1997). Lo que sí era un poco más sorprendente es que articulará esas preocupaciones en el marco de un debate en el ámbito pedagógico. Esta preocupación por la educación se vuelve en la obra de Adorno cada vez más concreta, más en polémica directa con la coyuntura e interiorizada en los debates educativos de los que era contemporáneo. Este proceso se puede ver en el interés de sus primeras reflexiones sobre educación, más centradas en un análisis filosófico de la cultura en los términos de una *Kulturkritik* y en un análisis dialéctico del concepto humanista de *Bildung*. En estos textos su preocupación se centraba en la ruptura del nexo de sentido entre la experiencia subjetiva y los objetos de consumo cultural a partir de la introducción del fetichismo mercantil en la esfera de la cultura. Adorno (2004c) usaba el término “pseudocultura” (*Halbbildung*) para referirse a cierta relación cosificada con la cultura y con los contenidos educativos que impedía una apropiación de su contenido de verdad y una transformación de la subjetividad. Un diagnóstico que estaba en estrecha relación con sus célebres análisis sobre la “industria cultural” como modo de construcción de subjetividades durante el capitalismo tardío y que aparecerá nuevamente en sus reflexiones sobre educación.

Como indica Paffrath (1994), será recién a partir de su participación en la Comisión de Sociología de la Cultura y Educación (*Bildung und Erziehung*) de la Sociedad Alemana de Sociología a partir de 1958, de la que sería luego presidente, su interés en la educación se vuelve más empírico, su reflexión se vuelca hacia las condiciones sociales y culturales de la educación, hacia el lugar de la escuela y las instituciones educativas extraescolares en la formación de los individuos, pero esto no va implicar un abandono de su crítica a la cultura sino su articulación en un diálogo más concreto. La conferencia anteriormente mencionada, “La Educación después de Auschwitz”, representa una pieza singular en este sentido, ya que allí sus recientes preocupaciones pedagógicas se entrecruzan de for-

ma lograda con el cuerpo de su filosofía, lo filosófico se materializa como reflexión sobre el presente y como inspirador de tareas pedagógicas concretas, por lo que este texto constituye una introducción inmejorable para discutir lo que podríamos llamar la “filosofía de la educación adorniana”.

La conferencia en cuestión comienza abordando el problema sin preámbulos, en la primera frase afirma Adorno (1998) que “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en educación”. Esta presencia de la idea de Auschwitz como un concepto teórico es algo que debe ser aclarado si se quiere comprender justamente la relevancia que Adorno le asignaba a la educación. En su *Dialéctica negativa* de 1996, el mismo año de la conferencia en cuestión, Adorno (1992) había afirmado que “Hitler impuso a los hombres en el estado de su no-libertad un nuevo imperativo categórico: orientar su pensamiento y su acción de tal modo que Auschwitz no se repita” (p. 365). Este imperativo moral después de Auschwitz no se expresaría ni en un hecho de la razón como el kantiano, ni sería la consecuencia de una deducción lógica, sino que estaría basado en un “impulso” de rechazo expresado en sentencias como “no harás esto”, “no torturarás”, “no harás sufrir”, frases que “son verdaderas como impulso si se da cuenta de que en algún lugar se ha torturado” (p. 282). La tarea entonces era pensar Auschwitz, no en el marco de una cosmogonía en el que ese suceso quedara singularizado como una suerte de acontecimiento metafísico, sino fundamentalmente esclarecer las condiciones culturales de posibilidad de lo que había ocurrido. De lo que se trataba era de sacar a luz el *ethos* cultural sobre el que Auschwitz había sido posible.

Por supuesto que el conjunto de tales condiciones de posibilidad era múltiple, condiciones políticas, económicas, sociológicas, culturales de emergencia que se solapaban y hacían la textura de la comprensión de Auschwitz inabarcable. En esta infinidad de variables Adorno entendía que a la educación le correspondía pensar los modos de subjetivación, las construcciones de identidad, las disposiciones individuales que hicieron que personas normales pudieran naturalizar la barbarie. Este es el corazón de la propuesta de Adorno (1998; 2013) para pensar el rol de la educación lo que aquí quiero discutir: la educación política después de Auschwitz debe consistir en un “giro al sujeto” (*Wendung aufs Subjekt*) con el fin de “reconocer los mecanismos que hacen a los hombres capaces de tales atrocidades” (p. 80; p. 78). Tales condiciones tenían que ver con lo que Adorno denominaba un “síntoma ampliamente difundido de frialdad universal” (Ibíd. p. 91) mediante el cual fue posible asesinar sin sentir odio y que millones de vidas fueron exterminadas sin consideración moral alguna. “Frialdad” que, como se afirmaba en *Dialéctica*

*Negativa* (1992), constituye el “principio fundamental de la subjetividad burguesa sin el que Auschwitz no habría sido posible” (p. 363). Entonces en este contexto, la educación sería fundamentalmente un modo de autorreflexión crítica sobre esas formas generalizadas de insensibilidad que Adorno veía todavía presentes en la Alemania de posguerra.

Esas manifestaciones de ira y violencia contra los más débiles, de sumisión y obediencia hacia los más fuertes, de encantamiento con el poder, de incapacidad de distanciamiento con las posiciones propias, de disolución de la individualidad en la masa, la virilidad forjada en la dureza ante la humillación, el masoquismo que se convierte en sadismo, el carácter manipulador, la falta de emoción, el realismo exagerado, el culto a la eficiencia y a la actividad ciega, el espíritu de pandilla, todo esto son síntomas de esa “frialdad” que Adorno intenta develar como *ethos* cultural de Auschwitz. Esas formas de sensibilidad conservadoras, adaptativas y destructivas era lo que consideraba importante desactivar mediante un trabajo de investigación primero y de educación emocional después. Pero las personas en las que Adorno (1998) pensaba como protagonistas de la educación no eran los verdugos, para quienes sólo les cabía la justicia de los tribunales, sino aquellos hombres y mujeres indiferentes, silenciosos, tolerantes con la violencia, sin los cuales no habría sido posible la barbarie nazi. Esta frialdad extendida “fue, en cuanto indiferencia frente al destino de los demás, el factor condicionante de que muy pocos se movieran” (p. 89) y es allí donde debían apuntar los esfuerzos pedagógicos (Cf. Reyes Solís, 2010).

La idea de “Auschwitz” en todo el pensamiento de Adorno (2008) actúa como obligación de autoconciencia para cualquier práctica cultural, y especialmente para la práctica educativa, autoconciencia que significa reflexión sobre sus supuestos y sobre sus compromisos sociales, es esta la idea contenida en esa frases muchas veces mal comprendida según la cual “no se puede escribir poesía después de Auschwitz” (p. 30). Una educación después de Auschwitz significaría una educación que pudiera llevar a cabo una autocrítica de los ideales que le sirvieron de guía y especialmente, como voy a mostrar, del ideal de un sujeto autónomo y autosuficiente. Pero más allá de estas pretensiones, Adorno (1998; 2013) culmina el ensayo en cuestión de modo bastante modesto: “Me temo que por muchas y amplias que sean las medidas que se tomen en el ámbito de la educación, apenas será posible impedir que sigan surgiendo asesinos de oficina (*Schreibtischmörder*)” (p. 92; p. 103).

Los límites de la educación contra la barbarie son manifiestos, pero su fuerza radica no en la imposible tarea de suprimir la violencia, sino en la más humilde pero fundamental tarea de evitar que esa violencia sea na-



turalizada, en evitar que esos verdugos tengan cómplices o que sus delitos sean cometidos en un clima de indiferencia, ya que mientras “haya seres humanos que en posiciones inferiores, reducidos a esclavos, ejecutan lo que les perpetúa en su esclavitud y les priva de su propia dignidad [...] esto es cosa contra la que cabría hacer algo mediante la educación y la ilustración” (Auschwitz, 2008).

En la conferencia “¿Qué significa superar el pasado?”, que es además la conferencia que da inicio en 1959 a su participación como invitado en Radio Hessen, Adorno (1998; 2013) ya había pronunciado la idea de un “giro al sujeto” al decir que la “superación del pasado como ilustración es esencialmente este giro al sujeto (*Wendung aufs Subjekt*), es el reforzamiento de su autoconciencia y, en consecuencia, también de su yo” (p. 28; p. 26). En ese mismo texto, en contra de la cultura del olvido y de la insinceridad y la sobreactuación del llamado “complejo de culpa”, afirma que “el nacionalsocialismo sobrevive, y hasta la fecha no sabemos si solamente como mero fantasma de lo que fue tan monstruoso, o porque no llegó a morir, o si la disposición a lo indescriptible sigue latiendo tanto en los hombres como en las circunstancias que los rodean” (Adorno, 1998, p. 18). Como fantasma, como realidad o como latencia el pasado está aún presente e impone la tarea a la educación y a toda la cultura de pensar los modos y las condiciones de esa supervivencia. Sin embargo, el “giro al sujeto” que Adorno pide a la “educación después de Auschwitz” y al intento de “superar el pasado” debe hacerse con conciencia de los límites de la práctica pedagogía y de las posibilidades de ilustración, pero a la vez conciencia de su urgencia y de la importancia de esa tarea limitada. Para comprender mejor ese “giro al sujeto” que Adorno propone es necesario remitirse ahora a sus estudios sobre la subjetividad autoritaria basados en diferentes trabajos empíricos realizados en el marco del Instituto de Investigaciones Sociales de Frankfurt.

216



## Sobre la subjetividad autoritaria

En 1950 apareció el clásico estudio colectivo “La personalidad autoritaria” dirigido por Adorno (2009) en la Universidad de Berkeley y con el que se proponía investigar las condiciones y disposiciones que hacían a ciertos individuos particularmente vulnerables a la propaganda antidemocrática (p. 153). No se trataba de una radiografía de nazis confesos, sino de encontrar tendencias, formas de pensar, opiniones que podrían confluir con un movimiento fascista. Los autores empleaban el concepto

de “personalidad”, en boga en la psicología de la época, para aludir a una estructura psíquica tensionada entre dos niveles: el de las necesidades y el de las ideologías, el de las tendencias y el de las opiniones. Es decir, tanto el nivel de las “opiniones, actitudes y valores” que se expresan “más o menos abiertamente mediante palabras”, como el nivel de las “tendencias más profundas” no necesariamente articulables como ideas o puntos de vistas (Adorno, 2009, p. 156). En la “Introducción” general al mencionado estudio Horkheimer (2006) define a la “personalidad autoritaria” como una nueva figura de la individualidad que “parece combinar ideas y aptitudes típicas de una sociedad altamente industrial con creencias irracionales o anti-racionales”. El tipo ideal de una personalidad autoritaria era, entonces, “al mismo tiempo ilustrado y supersticioso [...] orgulloso de su individualismo y constantemente temeroso de parecerse a los demás, celoso de su independencia e inclinado a someterse ciegamente al poder y la autoridad” (p. 165). Se trataba no de un individuo concreto, sino de un conjunto de características, actitudes disposiciones, comportamientos que hacían a las personas más o menos receptivas a la propaganda autoritaria.

Vale la pena comentar algunas precisiones del estudio ya que da cuenta de lo que estaba en juego en la idea de personalidad autoritaria. El estudio estaba basado en entrevistas y cuestionarios realizados a casi 3000 personas que puntuaban según cuatro escalas: antisemitismo, fascismo, conservadurismo y etnocentrismo —identificación acrítica con el endogrupo—. Esas escalas (de las cuales la escala F —fascismo— se hizo célebre y fue replicada en innumerables estudios hasta el día de hoy) aplicadas al material lograban agrupar nueve ítems en torno a los que se definían las características generales de la personalidad autoritaria: 1) el convencionalismo y la adhesión rígida a valores socialmente aceptados, 2) la sumisión a la autoridad, 3) la oposición a formas de introspección, reflexión y consideraciones subjetivas, 4) la agresión autoritaria como tendencia a condenar y castigar a los que violan los valores convencionales, 5) la superstición y la estereotipia, por ejemplo, la creencia en el destino de la naturaleza humana y la tendencia a pensar en categorías fijas, 6) la valoración de las relaciones personales según categorías como débil-fuerte, poder-sumisión y la identificación con el fuerte, 7) la aprobación de la violencia contra los que violan las normas sin consideraciones morales o empáticas, 8) la tendencia a proyectar al exterior sus impulsos inconscientes que lo llevan a percibir el mundo como un lugar de excesos y peligros) y 9) una preocupación exagerada por cuestiones sexuales. Tanto la escala como las bases teóricas del estudio fueron criticadas, reformu-

ladas, defendidas, recuperadas y vueltas a criticar en la extensa historia de los estudios empíricos sobre autoritarismo que esta investigación inauguró pero en la que no me voy a detener ahora (Cf. Catanzaro, 2016).

Una peculiaridad de estos estudios radicaba en la casi completa ausencia de referencia a una minoría puntual, algo que podría considerarse un defecto pero que en realidad constituía un supuesto teórico del trabajo: al investigar los prejuicios contra determinadas minorías sin enfocarse en las determinaciones propias de esas minorías se daba por sentado que los prejuicios eran estructuras automatizadas sin referencias precisas. Para Adorno se trataba de formas y disposiciones de la subjetividad cuya principal característica consistía en estar incapacitada para ver las particularidades de su objeto de odio. El problema de la personalidad autoritaria no era que no logre ver la igualdad de los individuos a los que se dirigía su agresión, sino que no logre ver la diferencia entre su estereotipo y la especificidad de ese grupo. Esto denotaba la fuerte influencia que en Adorno aún poseía un motivo que había heredado de Walter Benjamin y que recorría toda su obra: el de la pérdida de la capacidad para abrigar experiencias en las sociedades contemporáneas (Cf. Jay, 2009). Con la personalidad autoritaria se trataba en definitiva de individuos incapaces de entablar experiencias vitales con su mundo interior y de entablar relaciones intersubjetivas empáticas y diferenciadas.

Para ver la significación filosófica y las implicaciones en términos de diagnóstico social de esta idea hay que remitirse a su “Elementos de antisemitismo” en *Dialéctica de la Ilustración* de 1944 (Adorno & Horkheimer, 2006). Allí los términos en los que Adorno pensaba la experiencia intersubjetiva remitían al modelo de la teoría del conocimiento moderna, que consideraba en toda experiencia dos momentos, un momento pasivo y un momento activo: el momento pasivo se basaba en la apertura de las estructuras subjetivas a una determinación ajena, que prevenía del peligro de solipsismo y, a la vez, permitía un enriquecimiento de la subjetividad mediante su contacto con una externalidad rica en determinaciones propias; al mismo tiempo, la experiencia implicaba la posibilidad de estructurar en una narrativa ese material ya mediado, de llenar ese espacio vacío que queda entre la pura percepción del fenómeno y nuestra representación del mismo. Experimentar entonces significaba entablar una negociación entre las propias mediaciones y las mediaciones del objeto. Como dije, este parece ser también el marco en el que concibe Adorno la experiencia intersubjetiva, cuya doble condición —su pasividad y su actividad— el sujeto antisemita no es capaz de cumplir. Así, en la personalidad autoritaria los aspectos activos de la experiencia se encuentran iden-

tificados en una quietud cosificada, que se resuelve en una exteriorización de pulsiones destructivas, de modo que el aspecto activo se convierte en “proyección patológica” (Adorno & Horkheimer, 2006, p. 235) mientras que el pasivo en reproducción de estereotipos (p. 130). El antisemitismo, y con él toda subjetividad autoritaria, sería entonces el producto de una forma de subjetividad hermética, autocentrada y fija, incapaz de poner en cuestión sus estructuras en un encuentro intersubjetivo.

Pero ni en “Elementos de antisemitismo” Adorno estaba pensando en casos patológicos, ni en *La personalidad autoritaria* los individuos entrevistados eran fanáticos o asociales de algún tipo, sino que se trataba de individuos bien integrados socialmente, cuyas pautas de comportamiento correspondían a la norma comúnmente aceptadas y que por ello mismo eran tanto más peligrosos. Este era el caso también en sus textos de psicología social donde Adorno (2004a) analizaba esta “adaptación irracional” mediante el concepto de narcisismo herido complementario con el concepto de carácter autoritario: si el carácter autoritario consistía en una formación regresiva que combinaba las tendencias a la obediencia y al sometimiento en una suerte de “rebelión conformista”, el narcisismo herido era el producto de la experiencia de impotencia e insignificancia social de un Yo que sólo encuentra satisfacción en una identificación con un colectivo (pp. 45-52; Cf. Reich, 2004). Ambos conceptos intentaban dar cuenta de formas sociales de interiorización de las normas que, al mismo tiempo, obstaculizaban una reflexión adecuada sobre las condiciones sociales objetivas. Ambos conceptos eran intentos de describir formas de subjetivación adaptativas, conformistas y propensas a la violencia.

Esto era lo que mostraban dos textos que sirvieron de base teórica para el análisis empírico llevado a cabo en *La personalidad autoritaria*, me refiero a “Antisemitismo y propaganda fascista”, una ponencia presentada en 1944 y a “La teoría freudiana y los esquemas de la propaganda fascista” publicado en 1951. Ambos textos contienen algunas diferencias sobre las que no me voy a detener, ya que sólo quiero reconstruir brevemente la argumentación para dejar más clara la relación entre carácter autoritario y narcisismo herido. Al intentar explicar la estructura psicológica de estos individuos bien integrados es que Adorno va a reconocer una correspondencia entre agresión y sumisión, entre carácter autoritario y narcisismo dañado. Basándose en la psicología de las masas de Freud afirma Adorno (2004b) que el lazo social está asentado en una relación de carácter libidinal y no en una comunidad de ideas, ya que lo que está en juego es la gratificación narcisista del individuo y no su convencimiento. Los impulsos narcisistas quedan sin ser canalizados porque el Yo débil es

incapaz de contenerlos o sublimarlos, de ese modo, el individuo narcisista herido satisface estos impulsos libidinosos preyoicos estableciendo un lazo erótico con el padre primitivo personificado en la figura del líder. En el amor al líder y en esa identificación con su poder habría también una idealización del Yo, una proyección de un Yo mejorado en ese padre primitivo. En ese amor el individuo puede superar la tensión que experimenta entre las pretensiones narcisistas de su Yo y su impotencia social.

En definitiva, tanto con sus estudios sobre la personalidad autoritaria como en sus estudios sobre el narcisismo se trata de mostrar que las formas autoritarias de subjetividad son también formas de impotencia social, de disminución de las capacidades efectivas de experimentar y transformar el mundo social. Es esta correspondencia entre autoritarismo e impotencia lo que hay que desactivar en ese “giro al sujeto” que debe ser el centro de la educación. En ambos casos, Adorno intentaba mostrar que la afirmación rígida de la subjetividad lleva una carga de violencia material, un potencial antidemocrático que debe ser estudiado y combatido. Como dije, estos estudios no están basados en nazis convencidos o en verdugos de campos de los concentración, sino en individuos bien integrados y funcionales socialmente, de modo que lo que se intentaba pensar aquí no era la excepcionalidad, sino formas de subjetivación autoritarias latentes en las sociedades democráticas. No se buscaba localizar un enemigo exterior, sino resabios autoritarios y violentos que operaban en las subjetividades encargadas de construir y de dar cuerpo a las formas de convivencia democráticas.

La tarea de la educación después de Auschwitz es desactivar la violencia contenida en el carácter autoritario y en el narcisismo herido para hacer posibles nuevas formas de subjetivaciones. Sin embargo, Adorno se mostraba escéptico respecto del papel de la educación como base de un proceso democratizador, a tal punto que constataba en *La personalidad autoritaria* que el énfasis excesivo en el papel de la educación era una constante que se repetía entre los encuestados que puntuaban alto en las escalas diagramadas. En el apartado “Educación en lugar de cambio” (Adorno, 2009) denunciaba “el énfasis exagerado que se le da a la educación en algunas entrevistas”, énfasis que actuaba “como racionalización de privilegios sociales” disfrazados de progresismo (p. 405). En “Teoría de la pseudocultura” Adorno (2004c) afirmaba que no se debe suponer que “la formación por sí sola garantiza una sociedad racional. Ella se aferra desde el comienzo a la esperanza engañosa de que puede dar por sí misma a los hombres lo que les niega la realidad” (p. 87). Toda crítica de la educación y toda educación crítica, debería ser también crítica de la sociedad si no quiere caer en ideología de la desigualdad. Para Adorno



fetichizar la educación no sólo ocultaría la importancia de la desigualdad social, de la necesidad de democratizar espacios como la justicia o los medios, sino que también sería una nueva forma de ideología, como aquella de la que hablaban Marx y Engels (2005) cuando criticaban a los neohegelianos que tomaban el espíritu por la realidad y pretendían que a partir de la transformación de la conciencia se produciría directamente la transformación de la historia (pp. 26-28). Como buen materialista, para Adorno la educación no transforma la historia, pero sí influye sobre el *ethos* que la hace posible.

Por supuesto que las condiciones históricas y el contexto intelectual en el que estos análisis fueron escritos ya no son los mismos. Esos estudios están marcados por la sorpresa ante una naciente sociedad de masas y la experiencia muy reciente del fascismo, seguramente es esto lo que provocaba una fuerte sospecha ante lo colectivo, que las instituciones o personas de las que virtualmente podrían emerger sentidos posibles aparezcan como líderes manipuladores o como formas de engaño social, y que el antídoto a las tendencias antidemocráticas haga énfasis en la esfera de una individualidad reflexiva. En nuestros días, con la revolución neoliberal ese énfasis en el individuo parece sospechoso, puesto que las ideologías de la flexibilización y del hacerse responsable de uno mismo explotan esa figura para descargar en ella el peso de lo público y lo colectivo (Cf. Sennett, 2005). Sin embargo, más allá de estas limitaciones, considero que actualidad de estos estudios consiste en que focalizan las condiciones subjetivas de las ideologías antidemocráticas, mostrando de ese modo que entre democracia y autoritarismo hay un *continuum* latente presente en el plano de las subjetivaciones. En esa relación entre subjetividad, autoritarismo y democracia presente, no sólo en el ámbito de las opiniones e ideologías disponibles en el espacio público, sino en latencias y tendencias muchas veces inconscientes es donde creo reside lo más interesante de estos estudios y en donde radica su importancia para comprender los escritos pedagógicos de Adorno como intentaré mostrar ahora.



## Educación, Mündigkeit y democracia

Los estudios sobre la subjetividad autoritaria no sólo demostraban la vocación empírica de la teoría crítica, sino que complejizaba la relación entre democracia y subjetividad. Adorno intentaba explicar los fenómenos de subjetivación como un síntoma que no podía ser reducido a su ubicación económica ni podía ser explicado por un análisis de las relaciones de fuerzas políticas, sino que debía ser indagado tanto en sus

reacciones manifiestas como en sus latencias. De este modo, y tal como propone Ezequiel Ipar (2011), estas reflexiones sobre las ideologías autoritarias pueden plantear un interesante contrapunto crítico con ciertas teorías de la democracia liberales que, tanto en la Alemania de posguerra como en Argentina de la transición democrática post-dictatorial, intentaron fundar un orden de convivencia pacífico para superar el lastre del autoritarismo sobre la base de un modelo de democracia deliberativa. Estas teorías basadas fundamentalmente en Jürgen Habermas partían de un reconocimiento del poder performativo del discurso en una esfera pública, de modo que la democracia aparecía como el marco institucional en el que diferentes intereses individuales podrían expresarse en términos no violentos (Cf. Habermas, 1998; Nino, 1989). El problema es que así no se consideraban los peligros que podían venir desde el interior mismo de ese orden deliberativo y esto es justamente lo que Adorno (1998) desea pensar: “la supervivencia del nacionalsocialismo *en* la democracia es potencialmente mucho más amenazadora que la supervivencia de tendencias fascistas *contra* la democracia.” (p. 15. Cursiva en el original). Se trata entonces de pensar no los marcos institucionales sino la sensibilidad de los actores que le dan contenido a esos marcos.

Esta “aporía de la democracia”, como lo define Ipar (2011), se basa en que el nexo entre democracia y totalitarismo no es externo, y que no basta con el simple aseguramiento de una esfera pública en la que individuos soberanos y dueños de sí mismos puedan expresar sus auténticas opiniones e intereses, ya que el problema es precisamente lo que se encuentra detrás de ese individuo soberano y dueño de sí mismo que expresa sus auténticos intereses, el problema es precisamente su subjetivación como individuo soberano. El sujeto autoritario era caracterizado por Adorno como una identidad no puesta en cuestión, hermética pero respetuosa de la norma sancionada, violenta y sumisa, que en la obediencia a la ley podía volver a la ley en contra de su espíritu. Este sujeto auténtico e imperturbable es ese punto oscuro que la teoría de la democracia deliberativa debía suponer en el momento de la decisión para pensar el consenso pero, al mismo tiempo, aquello que ponía en peligro todo ese orden deliberativo, en la medida en que aceptaba las reglas procedimentales de las instituciones democráticas para vehiculizar con ellas actitudes antidemocráticas. La personalidad autoritaria era para Adorno en definitiva una forma acrítica de afirmación de sí mismo que podía perfectamente camuflarse en los espacios deliberativos y que por eso era tanto más peligrosa. Es por esto que la crítica debería dirigirse no sólo al perfeccionamiento de los mecanismos institucionales de generación de

consensos, sino al desmontaje de ese sujeto dueño de sí, de esa individualidad auto-afirmativa que los procedimientos institucionales suponen.

Adorno era bastante escéptico con respecto a la valoración de la democracia en la Alemania Federal de aquel entonces, una cultura democrática que se extendió por Alemania sólo con la derrota y que fue introducida como algo externo por los vencedores. Esta precariedad y esta novedad, no de la democracia sino de la cultura democrática, es lo que preocupa a Adorno (1998; 2013), quien ve allí una aceptación coyuntural y pragmática de la democracia ligada casi exclusivamente a la prosperidad económica: “[La democracia] no ha echado raíces hasta el punto de que las personas la experimenten como cosa propia, sabiéndose a sí mismas como sujetos de los procesos políticos” (p. 19; p. 14); por el contrario, “es percibida como un sistema entre otros [...] pero no como idéntica con el pueblo mismo, como expresión de su emancipación (*Mündigkeit*)” (p. 19; p.14). Cómo lograr que la democracia sea sentida como un valor, es decir que los sujetos puedan experimentar una cultura pluralista como propia, como idéntica con sus propios intereses y como ligada a su sensibilidad política es una pregunta que la educación debe ayudar a responder. Ahora bien, el concepto con el que Adorno piensa las nuevas tareas democráticas de una educación política, es decir el movimiento antiautoritario contenido en el “giro al sujeto”, es el concepto de *Mündigkeit*, término que significa “mayoría de edad”, pero que también puede ser traducido como “emancipación” o incluso como “autonomía” y sobre el que ahora me voy a detener.

En una de las célebres conversaciones radiales con el pedagogo Helmut Becker titulada justamente “Educación para la Emancipación” (*Erziehung zur Mündigkeit*) Adorno (1998; 2013) hace explícita referencia al célebre artículo de Kant de 1784 “¿Qué es la Ilustración?” cuando afirma que “la ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad autocolpable (*selbverschuldete Unmündigkeit*)” (p. 115; p. 133). Para Kant como para Adorno la Ilustración es el “*Sapeder aude!*” como alegato a “tener el valor de servirse del propio entendimiento”, la posibilidad de crítica y distanciamiento de toda tutela exterior. Esta incitación kantiana es políticamente fundamental como condición necesaria de todo programa democrático ya que “la democracia descansa sobre la formación de la voluntad de cada individuo particular”, incluso sintetizada en la forma de una elección representativa, y para tal cosa “hay que dar por supuestos el valor y la capacidad de cada uno de servirse de su entendimiento” (Adorno, 1998, p. 118). Una democracia sólo es posible si los ciudadanos son capaces de ocuparse de los asuntos públicos siguiendo su propia vo-

luntad, y esto supone que ellos puedan entablar juicios críticos sobre su realidad política y sobre los significados sociales compartidos. Pero hay en este concepto de Ilustración como emancipación y autonomía entre Adorno y Kant una profunda y decisiva diferencia que hay que considerar.

En sus lecturas de la filosofía moral kantiana Adorno denuncia cierta correspondencia existente entre libertad y obediencia, entre razón y sumisión. Esto se puede incluso apreciar claramente en el texto recientemente comentado “¿Qué es la Ilustración?”, allí Kant (2004) diferencia un “uso público” de la razón que debía ser promovido de un “uso privado” que debía ser limitado. Sólo en el ámbito del “uso público de la razón” un individuo podría “hablar en nombre propio”, pero en tanto miembro de cierta comunidad o institución a la que pertenecía sólo podría “hablar en nombre de otro”, es decir debería obedecer a las normas y a los mandatos que imperan en la sociedad en la que vive y en las instituciones de las que forma parte (p. 36). Contra la revolución y la anarquía Kant parece recomendar la necesidad de un uso cauteloso de la Ilustración para evitar que comprometa la autoridad de los reyes o de los poderes vigentes (Cf. Beade, 2014). Es por esto que el concepto de *Mündigkeit* que Adorno propone deja de ser kantiano en el instante en que es entendido fundamentalmente como una consigna política antiautoritaria que debe servir de supuesto de toda comunidad democrática. Me voy a detener un poco más en este punto ya que lo considero fundamental para comprender la idea de una “educación para la emancipación”.

Esta correspondencia entre autoritarismo y libertad que Adorno leía en la filosofía kantiana no era sólo propia del concepto de Ilustración, sino que también estaba presente en los conceptos centrales de autonomía y de libertad. En la filosofía práctica de Kant las ideas de libertad moral y autonomía eran equivalentes en la medida en que podían ser referidas a la posibilidad de obedecer sólo a la ley de la propia razón, de ser uno mismo súbdito y legislador de su propia ley. Este concepto de libertad como autolegislación (*Selbsetzgebung*) tuvo en la historia un sentido progresista como libertad de conciencia y, tal como afirma Honneth (2014), también como posibilidad de “esfuerzos emancipatorios de resistencia a aquellas relaciones sociales injustificadas” (p. 133). Pero lo que Adorno va a tratar de mostrar es que en el planteamiento racionalista del concepto de libertad y de autonomía ya estaban contenidos elementos represivos. Esto se hacía claro para Adorno si se tomaba el ideal de sujeto ético que Kant asumía como modelo. Se trataba en Kant, según Adorno (1996), de un sujeto capaz de seguir la ley de su propia razón —procurar que la máxima de su acción valga como ley general— sólo a partir de la represión de toda inclinación,

de todo sentimiento, de todo resabio de afectividad, produciendo así “un fetiche del renunciamento. Esto significa que esta doctrina nace del renunciamento independiente de su gratificación y lo vuelve algo que existe *per se* y que es bueno por sí mismo” (p. 139).

En la base de la ética kantiana ve Adorno el renunciamento y el endurecimiento del sujeto, algo que se puede apreciar en las propias palabras de Kant (2007) para quien el sujeto capaz de moral era “un hombre que, siendo, por lo demás, honrado, fuese de temperamento frío e indiferente a los dolores ajenos” (p. 12). Si la *Mündigkeit* como autonomía o emancipación del sujeto suponía una autoafirmación del yo frente a fuerzas externas, Adorno intentaba mostrar que detrás de dicha autoafirmación no sólo estaba la capacidad de crítica, sino también la represión sobre los impulsos y las emociones, que dicha autonomía en los términos racionalistas en los que Kant la había planteado exigía como modelo un individuo de carácter frío y riguroso.

Ahora bien, esta complejidad del concepto de *Mündigkeit* plantea dos cuestiones: por un lado, el concepto de emancipación que debe ser el fin de toda práctica pedagógica está plagado de aporías y, en segundo lugar, esa emancipación no debe resolverse como autoafirmación, sino como rechazo crítico incluso de la propia afirmación. En términos más claros: para Adorno vivir como un individuo libre, ser un sujeto moral que sigue la ley de su propia razón no es algo que esté libre de contradicciones objetivas, ser una persona autónoma genera una serie de aporías en la medida en que la afirmación subjetiva se haga sobre la base de la autorepresión, en la medida en que la identidad del yo se funde en una racionalización violenta de nuestras dimensiones no racionales. Si bien es cierto que toda identidad es el resultado de una síntesis represiva (de nuestros anhelos, de nuestras perversiones, de nuestros instintos, incluso de nuestros afectos), también es cierto que sin esa identidad —según palabras de Adorno (1992) “en tanto no-idénticos, como difusa naturaleza” (p. 296)— nos sería imposible someter a crítica aquellas relaciones que nos provocan malestar, nos sería también imposible el juicio y la acción transformadora según una idea de bien común. En otras palabras, sin esa identidad que hay que someter a crítica sería imposible la crítica a tal identidad.

El concepto de autonomía, de *Mündigkeit*, que Adorno (1998; 2013) tiene en mente entonces no es precisamente el kantiano, no es la autonomía como autoafirmación sino, como enuncia en su conferencia “Educación para la emancipación”, “la única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana: la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no



entrar en el juego (*Nicht-Mitmachen*)” (p. 83; p. 92). La armonía humboldtiana entre la persona que funciona socialmente y la persona formada en plenitud se ha desintegrado, por eso es que para Adorno “el individuo sólo sobrevive hoy como centro de fuerza de la resistencia” (Adorno, 1998, p. 104). En la educación se debe trabajar sobre la necesidad de una identidad como resistencia a la obediencia ciega y que sea capaz, al mismo tiempo, de entablar su propio cuestionamiento. La emancipación es una virtud cívica, pero que después de Auschwitz ya no significa la autoafirmación de un yo autónomo ni la consumación de una conciencia colectiva, sino el fortalecimiento de la capacidad de resistencia, de no participación, de sospecha ante las identificaciones colectivas no reflexivas.

Es cierto que el proceso por el que se llega a ser una persona emancipada presupone la autoridad (Adorno, 1998, p.104), no sólo la autoridad familiar y escolar, sino la autoridad de las normas sociales en cuya confrontación se forja el Yo. Nuestro Yo sólo es posible luego de un proceso de identificación y conflicto con la autoridad —paterna, superyoica, social, incluso pedagógica—, por ende, la educación no debe consistir en una repulsa a toda autoridad, sino en propiciar una relación reflexiva con la misma. Sólo mediante la mediación de la autoridad, no mediante su completa negación, es como nos volvemos autónomos. La educación debería ayudar a tener una relación madura con esa autoridad, a disolver los mecanismos identificadores para que los sujetos sean capaces de ver las normas como relaciones sociales contingentes susceptibles de legitimación y no como hechos puros a obedecer. Hay que mostrar el carácter relacional y contingente de la “autoridad, la vinculación (*Bindung*), o comoquiera que se llamen todas estas atrocidades” (Adorno, 1998, p. 117; Adorno, 2013, p. 135).

Estas tesis pueden parecer sorprendentes y anacrónicas en un contexto en el que muchos pedagogos hablan de una falta de disciplina y estructura como principal problema de la juventud (Cf. Rorth, 2012). Sin embargo, lo que Adorno (1992) tiene en mente es no sólo el pasado nazi y su énfasis en una comunidad irracional, sino también el poder ideológico de los medios de comunicación de masas y su apelación muchas veces a una identificación irreflexiva, su énfasis en la integración ciega mediante la distracción, en nuestra relación cosificada con la tecnología o en el frenesís colectivo que muchas veces aflora en contextos como los espectáculos deportivos. Para tal cosa es necesario fortalecer el Yo, pero fortalecerlo mediante un trabajo de desmontaje de su rigidez, liberarlo “del carácter coactivo de la identidad” (p. 296). Individuos autónomos y emancipados serían aquellos que, capaces de actuar críticamente, no consideran su propia identidad como absoluta, ni a su pertenencia comunitaria como definitiva y expulsiva.

En este sentido también adquiere especial relevancia para la práctica educativa el trabajo con las emociones y con todas aquellas dimensiones no puramente racionales, incluso aquellas potencialmente violentas como la vergüenza, el asco, la repulsión o el odio. Estos impulsos no deberían ser reprimidos ni ocultados, sino sublimados y dirigidos como intolerancia hacia la violencia contra los más débiles. No es la subjetividad *new age*, despreocupada, que se inserta en el ritmo de la vida a partir de una interioridad conformista, la que debe ser objeto de la educación, sino aquella capaz de sublimar sus impulsos destructivos en términos comunitarios y solidarios con el sufrimiento ajeno. Esto implica una vuelta a esa idea de restituir la capacidad de tener experiencias que atraviesa como intención la filosofía adorniana, una cierta exigencia de apertura a lo “no-idéntico” que sólo es posible con la participación de las dimensiones emocionales. No es el modelo del sujeto racional y bien adaptado el propio de una democracia, pero tampoco es el espíritu del moderado el puede hacerle frente a la barbarie. Sin una cuota de indignación frente a la opresión y frente al sufrimiento del otro, sin un rechazo enfático de la violencia sobre los débiles tal subjetividad “emancipada” sería imposible, ya que tal como afirma la frase de Strindberg que cita Adorno (1998): “cómo podría amar lo bueno si no odiara lo malo” (p. 107). Quien no siente un momento de repulsión o de vergüenza frente a la violencia injustificada, frente al sufrimiento del débil es porque no ha vencido ese contexto de frialdad. Estamos más predispuestos a respetar al otro y a enfrentar situaciones de injusticia o crueldad más por empatía, amor o indignación que por algún tipo de convicción ética. El trabajo sobre esa educación sentimental, sobre esa disposición afectiva contra la crueldad y la discriminación es la tarea esencial de la educación para la democracia.

Pero si, como vimos, en la misma idea de *Mündigkeit* había cierta ambigüedad -como afirmación de la subjetividad y como crítica de las consecuencias violentas de esa afirmación-, también hay una cierta ambigüedad en el concepto de educación y que atañe a su relación con la democracia. Por un lado, la educación es la capacitación para cumplir las funciones que el mundo requiere, para integrarse al mercado laboral, para ser un ciudadano responsable, para estar a la altura de lo que se espera de uno (Cf. Sibaña, Jaramillo & Vinueza, 2017). Por otro lado y tal como acentúa Adorno, es también la educación la que debe brindar las herramientas para que podamos poner en cuestión ese mismo mundo social y eso que se espera de nosotros (Sibaña, Jaramillo & Vinueza, 2017, p. 96). La educación otorga el conocimiento del mundo y prepara para la ejecución de los roles, pero también puede otorgar la capacidad de

criticar el modo en el que esos roles están asignados, la posibilidad de elegir nuestra relación con ese mundo. En Adorno la tarea de la educación se constituye en defensa contra las tendencias integradoras del mundo, contra eso que en varios lugares de su obra denomina el “mundo administrado”, un mundo homogéneo y homogeneizador, donde el individuo es una pieza en un engranaje y cuya creatividad sólo vale en la medida en que pueda traducirse en términos de rédito económico.

En definitiva, la idea de “educación para la emancipación” después de Auschwitz debe ser para Adorno (1998) una forma de “educación para la contradicción y la resistencia” (p. 125). No una resistencia ciega a toda norma, sino a las identificaciones fetichizadas, a las subjetividades endurecidas, a las formas de orden social no pasadas por el filtro de la crítica. El *¡Sapere Aude!* de Kant también debe entenderse como un atrévete a pensar contra ti mismo, contra tu propia afirmación subjetiva, a poner en cuestión el sentido común sobre el que se asientan tus creencias y tus representaciones. Es en ese sentido que el “giro al sujeto” no implica la aclimatación de subjetividades mansas, sino la puesta en cuestión de las subjetividades fijas y autoritarias, de la violencia contenida en la herida narcisista, de la agresión latente en el carácter autoritario, de la identificación e idealización de las relaciones de poder que nos constituyen. Esta puesta en crítica de la afirmación subjetiva también es una puesta en cuestión del ideal de adaptación, como el de aquellos que bien pueden adaptarse a cualquier tarea laboral de forma flexible y eficiente y, a la vez, ser agresivos y violentos en otros contextos (Adorno, 1998, p. 84). La emancipación, la autonomía, la *Mündigkeit*, o como quiera que se la llame, no consiste ni en la fijeza del carácter autoritario, ni en la flexibilidad del carácter adaptativo que se exige hoy como condición de ingreso en un mercado laboral altamente flexibilizado, sino en el ejercicio constante de la crítica a toda identidad impuesta. La emancipación no es un estado, sino un proyecto, una tarea con síntesis provisorias, un proceso de construcción de la propia subjetividad que supone una autorreflexión crítica incesante sin la cual la democracia se convierte en una mera formalidad. En el incentivo de ese proyecto radica la tarea de la educación después de Auschwitz.

228



## Consideraciones finales

En las líneas anteriores intenté mostrar que lo que podríamos considerar como *la filosofía de la educación* adorniana posee fundamentalmente un carácter antiautoritario que se articula como un intento de mitigar formas

violentas y represivas de subjetivación. Para mostrar la relación entre los conceptos de subjetividad y autoritarismo en las reflexiones sobre educación de Adorno comencé analizando la importancia filosófica de Auschwitz como nuevo imperativo categórico de toda producción cultural. Lo que ese imperativo revelaba era la necesidad de indagar en las condiciones de posibilidad de lo ocurrido en los campos de concentración, fundamentalmente en ese *ethos* cultural que permitió la naturalización y el desinterés ante lo que sucedía en los campos. Entre los elementos de tal *ethos* Adorno enfatiza cierta “frialidad universal” que hizo a los hombres y mujeres indiferentes al sufrimiento ajeno. De ese modo, la tarea que le compete a la educación en el contexto de la superación del pasado y de consolidación de la democracia es encargarse de las condiciones subjetivas de la barbarie, el “giro al sujeto” tiene como fin el desmontaje de esa frialidad.

Para el análisis de esas condiciones me detuve en una lectura de sus trabajos empíricos sobre la personalidad autoritaria y de sus textos más psicoanalíticos en torno al concepto de narcisismo herido con el objetivo de resaltar la importancia de la educación en la constitución de una sociedad democrática. La necesidad de pensar núcleos autoritarios al interior de nuestras democracias, de un cuidado de las dimensiones afectivas, de la necesidad de un proceso de autocrítica con nuestras afirmaciones identitarias, del fortalecimiento de nuestra capacidad de crítica antes que de integración, son los elementos vitales de la propuesta adorniana en educación. Pero, como dice Zamora (2009), las reflexiones de Adorno “se len de modo equivocado cuando se espera de ellos indicaciones directas para la praxis educativa” (p. 25), en todo caso deberían ser consideradas como propuestas de reflexión para una pedagogía que se comprometa con la superación del pasado y con subjetividades democráticas y autocríticas, pero que sea al mismo tiempo consciente de sus límites en esa tarea.

229



## Notas

- 1 Voy a utilizar la edición castellana de este libro en la muy buena traducción de Jacobo Muñoz (Adorno 1998). En caso de aclaraciones o de expresiones de relevancia me voy a remitir a la edición alemana (Adorno, 2013). En estos casos voy a indicar en primer lugar la paginación en la edición castellana y luego en la edición alemana.

## Referencias

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max  
2006 *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos*. Madrid: Trotta.

Sophia 25: 2018.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 209-231.



ADORNO, Theodor

- 1992 *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- 1996 *Probleme der Moralphilosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 1998 *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Helmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata.
- 2004a Sobre la relación entre psicología y sociología. En Theodor Adorno, *Escritos Sociológicos I*. Madrid: Akal.
- 2004b La teoría freudiana y los esquemas de la propaganda fascista. En Theodor Adorno, *Escritos Sociológicos I*. Madrid: Akal.
- 2004c Teoría de la pseudocultura. En Theodor Adorno, *Escritos Sociológicos I*. Madrid: Akal.
- 2008 Crítica de la cultura y sociedad. En Theodor Adorno, *Crítica de la cultura y sociedad*. Vol. I (Prismas. Sin Imagen Directriz). Madrid: Akal.
- 2009 Estudios sobre La personalidad autoritaria. En Theodor Adorno, *Escritos Sociológicos II*, Vol. 1. Madrid: Akal.
- 2013 *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969*. Berlin: Suhrkamp.

BEADE, Ileana

- 2014 Reflexiones en torno a la concepción kantiana de la ilustración. Las Torres de Lucca. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 3(4), 85-113.

CATANZARO, Gisela

- 2016 Estudios sobre las ideologías: relectura crítica de los “Estudios sobre la personalidad autoritaria”. En Gisela Catanzaro, & Ezequiel Ipar, *La subjetividad anti-democrática. Elementos para la crítica de las ideologías contemporáneas* (pp. 18-22). Buenos Aires: Instituto Gino Germani, Recuperado de <https://goo.gl/wBhpwE>

HABERMAS, Jürgen

- 1998 *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático del derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.

HONNETH, Axel

- 2014 *El derecho de la libertad. Hacia una eticidad democrática*. Buenos Aires: Katz.

HORKHEIMER, Max

- 2006 Prefacio. En T. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D. Levinson, & R. Nevitt Sanford La personalidad autoritaria (Prefacio, Introducción y Conclusiones). *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 12, 155-200.

IPAR, Ezequiel

- 2011 La subjetividad autoritaria un obstáculo epistemológico de la teoría de la democracia. En G. Pérez, O. Aelo, & G. Salerno, *Teoría y práctica política en América Latina*. Montevideo: Trilce.

JAY, Martin

- 2009 *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.

KANT, Immanuel

- 2004 Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?. En Immanuel Kant, *Filosofía de la Historia*. La Plata: Caronte.
- 2007 *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires: Las Cuarentas.

- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich  
2005 *La ideología alemana*. Buenos Aires: Santiago Rueda.
- MINA PAZ, Álvaro  
2012 Amor a la filosofía y el espíritu crítico. *Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 12, 181-190.
- NINO, Carlos  
1989 *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación de fundamentación*. Buenos Aires: Ariel.
- PAFFRATH, Harmut  
1994 *Die Wendung aufs Subjekt. Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adorno*. Weinheim: Deutscher Studien.
- PAFHAL-TRAUHGBER, Armin  
1999 *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik*. Múnich: Beck.
- REICH, Reimut  
2004 Adorno und die Psychoanalyse. En Andreas GRUSCHKA, & Ulrich OEVERMANN (Comp.), *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie*. Frankfurt am Main: Büchse der Pandora.
- REYES SOLÍS, Darwin  
2010 La complejidad en las estructuras de la violencia. Una mirada desde el proceso educativo. *Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 8, 61-80.
- RORTH, Florian  
2012 Theodor W. Adorno-Erziehung zur Mündigkeit. Vortrag an der Münchner Volkshochschule vom 02.03.12. Recuperado de <https://www.florian-roth.com/philosophievorträge>.
- SENNETT, Richard  
2005 *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SIBAÑA GALLARDO, Verónica, JARAMILLO NARANJO, Lilian & VINUEZA, Santiago  
2017 Aporte de Durkheim para la sociología de la educación. *Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 83-99.
- TRAVERSO, Enzo  
1997 *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder.
- WELLMER, Albrecht  
1996 *Finales de partida. La modernidad irreconciliable*. Valencia: Frónesis.
- ZAMORA, José Antonio  
2009 Adorno: aportes para una teoría crítica de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 19-48.



Fecha de recepción de documento: 15 de noviembre de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de febrero de 2018

Fecha de aprobación del documento: 15 de abril de 2018

Fechas de publicación del documento: 15 de julio de 2018



# PENSANDO EL ENIGMA DE LA SUBJETIVIDAD

## A TRAVÉS DE LA DIVERSIDAD

### Thinking the enigma of subjectivity through diversity

---

JONATHAN CEPEDA SÁNCHEZ

Universidad de Chihuahua / Chihuahua - México

[gathering-jona@hotmail.com](mailto:gathering-jona@hotmail.com)

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5961-6545>

#### Resumen

En el presente artículo se desarrolla una exploración bibliográfica que tiene como objetivo, analizar cómo el enigma de la subjetividad puede pensarse y reflexionarse desde un marco de atención a la diversidad, en donde lo que se pretende salvaguardar, en aras de reducir procesos de exclusión y discriminación, es el reconocimiento por el otro como ser singular. ¿Qué es lo que se trasluce, en la praxis educativa cuando los esfuerzos se dirigen a brindar una atención diversificada y a reconocer la individualidad de los estudiantes? Al ser la diversidad un constructo multifacético, ésta debe dirigir su mirada al plano intersubjetivo de la naturaleza humana y su esencia merece ser abordada desde un andamiaje interdisciplinario, cuyo basamento sea representado por la filosofía, el psicoanálisis y las ciencias sociales. Se abre así, un escenario que interpela por la historia y constitución subjetiva del corpus docente y del estudiantado en general, destacando la función social que tiene la escuela, no como gestora de conocimientos sino como productora de subjetividades. Resignificar la experiencia docente/alumno en estos tiempos de globalización y consumismo, habrá de convertirse en un tema capital que invita a reflexionar sobre el vínculo que se ha ido soldando entre el quehacer educativo y acto psicoanalítico, de tal manera que resulta imprescindible dentro del campo investigativo, preponderar la dinámica de la transferencia y privilegiar el deseo de ambos sujetos.

#### Palabras clave

Discriminación, individualidad, historia, globalización, filosofía, psicoanálisis.

**Forma sugerida de citar:** Cepeda Sánchez, Jonathan (2018). Pensando el enigma de la subjetividad a través de la diversidad. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), pp. 233-258.

### Abstract

This article develops a bibliographical exploration that has as an objective to analyze how the enigma of subjectivity can be thought and reflectioned from on attention frame to diversity, where the thing that pretends to safeguard for the sake of reducing exclusion and discrimination processes, it is the recognition of the other as a single being. What does the educational practice show when efforts point at giving diversified attention and to recognize students individuality? Being the diversity a multifaceted construct, this one should turn to the intersubjective plan of nature and its essence deserves to be tackled from an interdisciplinary scaffolding whose basis is represented by philosophy, psychoanalysis and social science. In this way it opens to stage that interpellates for history and subjective construction of teaching staff and student body in general. Underlining the social function that school has not as an agent of knowledge but a subjectivity producer. To resignify teacher/student experience in this globalization and consumerism time, there will have to become in a capital subject that invites to reflect about the link that has been welding between educational task and psychoanalytic act in such a way that results imprescindibile in the investigation field, to preponderate the dynamic of transference and to privilege the desire of both subjects.

### Keywords

Discrimination, individuality, history, globalization, philosophy, psychoanalysis.

234



*Y así se repite, de escuela en escuela, el espectáculo  
de la lucha entre la ley y el espíritu, y volvemos a ver siempre cómo  
Estado y escuela se abstraen en la tarea de matar  
y desarraigar a los espíritus  
más hondos y valiosos que brotan cada año.  
(Hesse, 2015, p. 76)*

## Introducción

Los avatares ante los cuales un sujeto/estudiante puede llegar a constituirse como ser único, autónomo y socialmente ético son diversos. De acuerdo con Bleichmar (2008) las nuevas formas de interacción que se da hoy entre las personas, así como los mecanismos que vehiculizan el reconocimiento del otro como ser diferente, habrán de representarse como desafíos y trabas en los senderos de una constitución subjetiva.

Hoy no sólo en los pasillos escolares se observan alumnos que manifiestan una discapacidad o dificultades en su proceso de aprendizaje, es común agudizar la vista y toparse con un conjunto de divergencias que pareciera ha transitado de lo latente a lo manifiesto, dentro de éstas se encuentran, por situar un ejemplo, los llamados problemas emocionales o de conducta y grupos étnicos.

La retórica de la atención a la diversidad siguiendo a Restrepo (2014) es una piedra angular que invita a reflexionar sobre un enigma que deviene relevante en el acto y discurso educativo, a saber de la cuestión de la subjetividad. Dentro de la cotidianeidad escolar se desarrollan

infinidad de experiencias que reflejan el sentir, pensar y ser de cada uno de los estudiantes con respecto a sí mismos y a los demás, dichos acontecimientos a los que bien puede reconocérseles o no en la trama educativa, constituyen la base de apuntamiento sobre la cual puede girar el cosmos de la diversidad.

Para hacer frente a estos retos, Booth y Ainscow (2015) revelan que la escuela como institución formadora, lejos de avocarse sólo a la transmisión de conocimientos, debe dirigir su mirada al plano intersubjetivo de la naturaleza humana, es decir al constructo de la atención a la diversidad, donde se tenga en cuenta el velar por las diferencias de los educandos en aras de reducir procesos de exclusión y discriminación.

Con base en las elucidaciones de González, Mitjás y Bezerra (2016) el focalizar la atención hacia los procesos de subjetivación que se desdoblán en los centros escolares, remite a tener en cuenta que para pensar los cimientos de una respuesta educativa que atienda el derrotero de la diversidad, resulta inexorable analizar y significar no sólo los procesos psíquicos que configuran la edificación del estudiante sino también, sus condiciones socioculturales que lo representan.

A raíz de lo anterior y teniendo en cuenta a Socolovski (2014) sobre que la escuela viene a ser caldo de cultivo para la proliferación de nuevos vínculos sociales, nuevas formas de entretrejer los hilos que representan la dualidad reconocimiento/diferencia y especialmente, la puesta en escena o circulación del deseo de los estudiantes, es que surge la finalidad del presente artículo al explorar y analizar ¿qué es lo que se trasluce, en la praxis educativa cuando los esfuerzos se dirigen a brindar una atención diversificada y a reconocer las singularidades de los educandos?. Las pautas para ir tejiendo la urdimbre de esta interrogante son reflexionadas desde una postura interdisciplinaria, lo cual quiere decir que para respirar los aires de la diversidad, es necesario escudriñarlos desde ópticas diferentes, en este caso se hace alusión a las ciencias sociales, a la filosofía y al psicoanálisis. Asimismo, se examina la función que desempeña el diagnóstico como instrumento de subjetivación con respecto a las diversas problemáticas que enfrentan los alumnos en el ambiente escolar.

La estructura de este documento se desglosa en los siguientes apartados: imaginarios de la subjetividad para la atención a la diversidad y significar la experiencia docente/alumno.

El análisis de la información que ha sido revelada en el presente artículo fue posibilitado a través de una revisión bibliográfica de fuentes primarias (libros, revistas) sobre el andamiaje de la atención a la diversidad, y lo que ello acarrea para la praxis educativa. Los criterios de la selec-



ción de revistas que se tomaron en cuenta para tal indagación se circunscriben a lo siguiente: 1) su reconocimiento internacional e indexación; 2) el año de publicación (no mayor a diez años de la fecha de consulta) y; 3) si enriquece o contribuye al tema de análisis.

## Imaginarios de la subjetividad para la atención a la diversidad

Pensar el enigma de la subjetividad en tiempos actuales es una encrucijada que deviene apuntalada en el marco de atención a la diversidad, entendiéndose que ésta es aquel proceso mediante el cual un sujeto puede valorar y respetar las diferencias de los demás, sobre esta línea Booth y Ainscow (2015) establecen que:

El respeto inclusivo implica la valoración de los demás, tratándoles bien, reconociendo sus contribuciones a una comunidad gracias a su individualidad, así como a través de sus acciones positivas. No tiene nada que ver con ceder ante las personas o plegarse ante ellas debido a su posición o autoridad. La “diversidad” incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria (p. 27).

Lo anterior descansa en el discurso pronunciado por la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales dirigida por la UNESCO (1994), donde se pretende que los espacios educativos puedan ser capaces de reorganizarse administrativa y metodológicamente para satisfacer el derecho que tienen los alumnos de recibir una educación completa, es decir en la que se consideren cada una de las características o rasgos de individualidad de cualquier estudiante. Con esta visión se exhortó a que no sólo los alumnos que presentaban alguna necesidad educativa especial fueran integrados a contextos educativos regulares, sino también aquellos que en algún momento de su trayecto escolar pudiesen encontrarse en una situación de vulnerabilidad.

De acuerdo con los lineamientos de la UNESCO (2015) una educación inclusiva puede ser considerada como aquella que con base en unos criterios de equidad y respeto a la diversidad, así como también al reconocimiento por la marginación que se vive en los sistemas educativos, sea capaz de responder a las necesidades, características y capacidades de los estudiantes mediante una educación integral.



Para Parrilla (2002) este tipo de educación inclusiva implica una reorganización y transformación de los centros escolares, que deviene configurada desde las políticas y prácticas educativas para hacer frente a los desafíos que representa la desigualdad y exclusión escolar. Señala además, que para atender esta problemática, diversas áreas del conocimiento deben converger en un punto de partida.

¿Qué implicaciones tiene esta nueva concepción de abordar lo diferente, lo que causa incertidumbre, lo que no se sitúa dentro de la llamada “norma”, pues en tanto que no se lo entiende a cabalidad, no se le da por asimilado? Ante esta disyuntiva Aguerro (2008) postula que:

La nueva racionalidad no se basa en la relación causal y en una explicación de la realidad que asume que esta es inmutable y con leyes que pueden conocerse. La era del conocimiento se basa en otro conocimiento, uno que no entiende el cambio como disrupción del orden sino como innovación prometedora. Uno es el que la ciencia no es solo descripción de las “leyes naturales” y explicación de los fenómenos sino que conlleva la creación, la modificación de la naturaleza, y por lo tanto da un nuevo lugar al protagonismo humano. Uno es el cual la producción de conocimiento no es una cosa y la ética otra (p. 72).

237  
S

De acuerdo con ciertos estudios en pro de la escuela inclusiva y el movimiento de atención a la diversidad, se revela como lo señala Escarbal *et al.* (2012) que el cambio debiese empezar por las políticas educativas, pues si bien es cierto que la atención que dirigen los centros escolares a la singularidad de cada estudiantado debiese ser abordada desde una perspectiva inclusiva, las prácticas cotidianas demuestran lo contrario; mientras que por una parte se observan acciones que aún se manejan en el plano de la integración educativa, o incluso en procesos de orden clasificatorio; por otro lado se perciben estatutos que apuntan a ofrecer una atención generalizada y no particular, ante ello los autores señalan que:

Esta es una premisa ineludible de cualquier política que se precie de defender los valores democráticos. Sólo sobre la doble base de la igualdad jurídica y de la educación inclusiva es posible hacer realidad un reconocimiento social que acepte sin miedos la diversidad en todas sus manifestaciones sociales y personales (p.142).

Para poner en contexto lo anterior, es preciso elucidar una situación de contraste y que a profundidad resulta paradójica, pues indica que la dinámica de la inclusión no ha terminado de establecerse y afianzarse; mientras que por una parte el artículo 41 de la Ley General de Educación (1993) en México señala que la educación especial debe orientar sus es-

fuerzos a priorizar el acceso y participación de aquellos alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad; investigaciones como la desarrollada por Velázquez (2010) refieren insuficiencias en los procesos de integración debido posiblemente a que ésta puede ser el resultado de una imposición legal o contextual. Asimismo, una de las limitantes para avanzar al terreno de la educación inclusiva es la actividad administrativa, la falta de recursos y poca capacitación, en donde la formación docente está condicionada por factores de índole externo e interno.

Hoy en día pareciera que para acceder a ese peldaño de inclusión escolar es necesario primero, reflexionar sobre las prácticas educativas que se viven en la cotidianidad de los centros escolares. El no reconocer las diferencias y singularidad de cada estudiantado representa una situación compleja en tanto que por una parte, no se le brinda una atención a sus necesidades reales y por la otra, se pasa por alto lo que piensa o lo que desea.

En esta órbita, Juárez, Comboni y Garnique (2010) consideran que una inclusión educativa deviene equiparada a una inclusión social, con esta última se busca que las personas vivan en un entorno socialmente potable, la escuela como sistema social deberá ser el proceso de apuntalamiento bajo el cual puedan reflejarse a posteriori, indicadores que revelen una cultura de aceptación y respeto por las diferencias. Estos autores develan que la educación inclusiva implica un cambio en la manera de operar de la educación especial, pues a medida que aún se les otorgue crédito a las necesidades educativas especiales, el carácter homogeneizante seguirá manteniéndose.

La línea de pensamiento que se yuxtapone a este entramado se esboza en los trabajos de Echeita y Sandoval (2002), aquí ellos parten de la idea de que la educación especial por muchos años sólo ha estado conferida, o mejor dicho, se la ha asociado a las personas que presentan necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, esta visión más que minimizar los efectos de la exclusión, los ha recrudecido en el sentido de que el entorno escolar ha mantenido un discurso que victimiza a los educandos. Es necesario pues, centrarse en una perspectiva en donde el ajuste no sea del alumno al sistema educativo sino a la inversa, es decir, la escuela debe descifrar qué es lo que se puede considerar como “normal” para sus estudiantes, sin dejar de lado la subjetividad de cada uno de ellos.

Es menester mencionar que una educación inclusiva no sólo abarca a los alumnos que presentan una discapacidad o dificultades en su aprendizaje, sino a la población estudiantil en general. Al ser la diversidad multifacética, Barrio (2009) menciona que:

Teniendo en cuenta todas estas diferencias, la institución escolar no puede realizar una función homogeneizadora y será necesario reflexionar sobre quienes son “los diversos”: los alumnos con necesidades educativas especiales, los desfavorecidos, los inmigrantes o los que causan problemas de convivencia y no estudian. En cada uno de estos grupos se encuentra la desigualdad, pero no como concepto que nutre la idea de diversidad, sino como concepto opuesto al de igualdad (pp. 15-16).

Llama la atención, más allá de encontrar similitudes con respecto a que las escuelas deben propiciar que todo alumno, sin importar sus características físicas, sociales o psíquicas puedan acceder al aprendizaje y participación, el hecho de que para pensar los términos de una educación inclusiva, el primer desafío que se instala es el ideológico. Para ello resulta indispensable reflexionar desde bajo qué percepciones se percibe la diferencia que en el otro, puede generar el despliegue de actitudes o pensamientos de rechazo o exclusión. En esta perspectiva Rosano (2008) señala que:

La diversidad que caracteriza a la sociedad y, por consiguiente, al sistema educativo hace referencia al abanico de personas diferentes que responden a varios factores: la lengua, la cultura, la ideología, la religión, el género, la orientación sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico, la capacidad física, psíquica, o sensorial, el estilo de aprendizaje, la situación afectiva, la salud [...] (p. 8).

Bajo este preámbulo queda claro que el ideal al que aspira todo centro educativo habrá de centrarse en brindar una atención piramidal y no lineal, cuyo común denominador sea la diferencia y el respeto de cada uno de los estudiantes. Sin embargo, el preludio de todo esta dinámica se basa en el reconocimiento por el otro y ante ello, Joaquín y Ortiz (2017) puntualizan que “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” (p. 212).

Al explorar las percepciones que los docentes tienen con respecto al desarrollo de prácticas educativas desde la diversidad, Garnique y Gutiérrez (2012) revelan que en el caso de docentes de apoyo o maestras colaboradoras, hay limitantes en su praxis debido a la falta de información y capacitación, además de sentimientos de rechazo y resistencia manifestados entre personal de apoyo de educación especial y entorno regular.

Sobre esta línea se postula una investigación desarrollada por Suriá (2012) en España que se basó en un diseño *expost-facto*, ya que la muestra representativa de los sujetos participantes se seleccionó en función del género, edad y grados escolares en los que cada profesor imparte sus cla-



ses. A través de un cuestionario fue posible conocer las respuestas de 116 docentes sobre la interrogante de que si el alumnado con discapacidad en sus aulas, les generaba alguna incomodidad, hacia lo cual manifestaron una respuesta afirmativa.

En otra investigación desarrollada por Mellado, Chaucono, Hueche y Aravena (2017) en Chile y que se llama “Percepciones sobre educación inclusiva del profesorado con programa de integración escolar”, puede apreciarse que dentro de las prácticas docentes, existen tendencias a segregar al alumnado con necesidades educativas especiales, las estrategias de enseñanza no son heterogéneas y por tanto no responden a la diversidad, hay una promoción exclusiva de las habilidades básicas del pensamiento y, se desarrolla un clima de desconfianza para relacionarse con el alumnado que presenta N.E.E.

Si bien es cierto que bajo estos designios se abre una panorámica que de acuerdo con Gil (2009) implica el reconocer y valorar, más allá de las semejanzas que pueda haber entre las personas la cuestión de la diferencia entre las mismas, es porque ello constituye un pilar fundamental en la construcción subjetiva del hombre.

a subjetividad es un constructo que lejos de reducirse al campo de una disciplina o área del conocimiento, hoy por hoy se extiende hacia una red interdisciplinaria donde el objetivo común parte de considerar al sujeto como un ser histórico-social, sobre esto Peralta (2009) señala:

Toda subjetividad es el lugar de los afectos, de las memorias, del pensar deliberante, o toda subjetividad es, en principio, la huella de la irreverencia, de lo que resiste y se expresa, y de lo que acepta como ideal cultural, acuerdo familiar o normativa para la convivencia social, y en la advertencia de que en la cotidianidad conviven lo significativo y lo real, y que le corresponde al lenguaje decir, cuál es nuestro lugar de enunciado, y cuál es nuestro lugar de enunciación para entonces hacer surgir la educación con alegría, con sonrisas y risas, adjetivaciones maestras para ser mejores personas, ciudadanas y ciudadanos y profesionales; lo de profesional depende, ciertamente, porque tenemos que dejar de la do el criterio de que la educación es la escalera para alcanzar el título que otorga la industria cartonera, y porque bien sabemos que la educación es a la vida (p. 43).

En González (2008) puede entreverse que la subjetividad habrá de gestarse/producirse en relación con los demás, como padres o maestros y bajo los auspicios de las condiciones socio-culturales. El autor enfatiza que ésta será resguardada bajo un matiz de experiencias, emociones y relaciones inmediatas que una persona pueda llegar a sostener con sus congéneres.

Entretanto, un corte de tipo psicoanalítico permitirá divisar cómo este constructo de subjetividad puesto en escena, viene a develar para el acto educativo, aquello que en muchos casos el sujeto ha olvidado e incluso, ha sucumbido frente a demandas hegemónicas escolares, a saber de su historicidad y deseos.

El hecho de prestar oídos al discurso y deseo revelado no sólo por los estudiantes como señala Elgarte (2009), sino también por los docentes en tanto transmisores de un saber o una verdad representa una situación crucial, pues mientras se incita a desarrollar una escucha activa frente a los alumnos, éstos también necesitan para construir procesos de subjetivación, de docentes a los que se les brinde un espacio para revelar sus motivaciones y deseos inconscientes. Desde esta postura es lícito mencionar lo que Terrones (2017) desde una visión filosófica establece:

Existe una relación entre la identidad subjetiva y la intersubjetividad. Esto se entiende mejor si se observa que para tener conciencia de sí mismo hay que tenerla como referencia de algo y ese algo son los demás, es decir la intersubjetividad. El acto de construcción de identidad es un acto hermenéutico ya que se funda en una reflexión que implica comprenderse a sí mismo y comprender a los demás. No se puede concebir a la individualidad como aislada puesto que se encuentra inmersa en un contexto que lo conforman también las intersubjetividades. Lo que se pretende mostrar es que lo individual se encuentra ligado inexorablemente a lo colectivo. Una praxis ética, propia de los postulados de la Ética discursiva, puede ser una eficaz herramienta en el ámbito educativo [...] (p. 9).

Acercas de la importancia de escuchar a los niños y adolescentes, Zaldúa y Lenta (2011) refieren que:

[...] se resalta las potencias de estos espacios y esfuerzos, como habilitadores de posibilidades de pensar otros lugares, otros lazos, que propician recorridos fuera de la inmediatez de las satisfacciones sustitutivas y mortíferas y abren a pensar, desear, fantasear otros futuros que no sean la muerte anunciada., la decepción y la furia. Difícil, pero no imposible, apuesta hacia el reconocimiento subjetivo, intersubjetivo y social más allá de las lógicas de dominación (p. 319).

En correlación con estas ideas, Ramírez (2007) habla sobre una ética de la escucha para priorizar la subjetividad de los educandos con necesidades educativas especiales, sin embargo en estos tiempos de volatilidad, su esencia también pudiese embarcarse en el rumbo de la diversidad que representa a un centro escolar. Para ello, un punto medular a

considerar es que dentro de la formación docente se tenga en cuenta la competencia o habilidad de desarrollar una escucha libre.

Esta apuesta por el rescate de la subjetividad en los centros escolares, ha ido cobrando relevancia con base en estudios e investigaciones realizadas sobre estudiantes que manifiestan una discapacidad o que tienen dificultades en su proceso de aprendizaje, por ejemplo Cúpich y Campos (2008) perciben que los estudiantes que presentan alguna discapacidad ven atropellada su constitución subjetiva, debido a que los modelos de atención y respuesta no corresponden a sus necesidades reales, destacan al respecto que:

En el campo educativo, la preocupación por la diferencia se traduce más en la preocupación por los “diferentes”, por los “extraños”, o en el terreno de la discapacidad por los “anormales”. El traducir algunas de las diferencias en “sujetos diferentes” vuelve a posicionar esas marcas como opuestas y negativas a la idea de la “norma”, de lo “normal” y, entonces, de lo “correcto”, lo “positivo”, lo “mejor” etc. Se establece, así, un proceso de “diferencialismo” que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas a las que podríamos denominar como “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa y subalterna. Y es ese diferencialismo, ese discurso diferencialista (p. 897).

En este tenor de ideas Rojas (2008) observa que los niños que presentan algún trastorno en su infancia manifiestan indicadores que desestabilizan el sistema familiar del cual son parte. Dicho desajuste es considerado como una de las principales condiciones que motiva a los padres de familia a solicitar un tratamiento de psicoterapia, ya que en el trasfondo de un escenario como éste, se esconden fantasmas de la trama familiar, de tal manera que el momento de diagnóstico se convierte en una situación delicada, pues lejos de establecerse un encuadre de trabajo adecuado, puede fomentarse un sistema clasificatorio y así, correr el riesgo de encerrar al niño en un cuadro sintomatológico cuando éste, está apenas en vías de constituirse.

Con respecto a la función que el diagnóstico clínico y psiquiátrico desempeña en los centros escolares, Paiva y Oliva (2014) consideran que éste, no debe centrarse únicamente al dictamen y clasificación de conductas o comportamientos mediante el uso exclusivo de manuales como el DSM-IV, revelan, por el contrario, que al ser una herramienta que se amalgama en la constitución subjetiva de cualquier estudiante, debiese tener en cuenta el contexto donde un fenómeno se observa.

En este sentido, Ramírez (2007) considera que para paliar esta situación es necesario desarrollar un ética de la escucha por parte de quie-

nes se encuentran a cargo la labor docente una intervención psicoanalítica que tenga como finalidad centrarse en los deseos propios del sujeto mediante una escucha libre, se considera una propuesta relevante una intervención enfocada únicamente a emitir diagnósticos sobre una base de manuales predeterminados, y aunado a ello se corresponda un determinado tipo de tratamiento, corre el riesgo de dejar de lado el deseo propio del sujeto ya que no vela por la escucha de las necesidades reales.

a disyuntiva que aquí entra en juego es el deseo mismo del niño frente al discurso médico y escolar, a esta situación Mannoni le considera como una dinámica de segregación ya que al ser éste representado como una persona “enferma”, sus deseos se encontrarán subordinados a los del especialista o profesor. En este sentido, vale la pena reflexionar sobre las tendencias que hay sobre la medicalización con respecto al obrar de un estudiante que no se encuentra dentro de los parámetros de “normalidad”, para lo cual se retoma como marco de referencia lo escrito por la autora Mannoni (2005) sobre que:

La educación ha cedido el paso a la instrucción; ésta se ha convertido en una empresa imposible y ha cedido su sitio a la medicina. La escuela paralela construida sobre la noción de fantasma de equipo médico constituye para el niño un lugar de vida aún más patógeno que el de la escuela (pp. 61-62).

Ante esta situación en donde el diagnóstico juega un papel fundamental en el tratamiento con niños, Lora (2007) en su artículo referente a la práctica con infantes desde un enfoque psicoanalítico, enuncia que desde esta perspectiva no basta con implementar procesos de valoración psicodiagnóstica, es necesario en su caso, el despliegue de un proceso de entrevistas clínicas para dilucidar qué de lo problemático que manifiesta el niño, ha sido configurado y transmitido por el discurso de los padres.

Hasta aquí se ha observado cómo el cosmos de la subjetividad puede pensarse y reflexionarse desde el marco de atención a la diversidad, y cómo la escuela como espacio de formación según Reyes, (2009), constituye un pilar fundamental para pensar una nueva educación:

La construcción de una sociedad se da en la educación y no solamente por la producción de saberes si no por la producción de la subjetividad [...] Ninguna pedagogía ha podido dejar de lado elementos sociales inmersos en los procesos de aprendizaje, es más, la concepción de educación se amplía porque ya no se refiere simplemente a la construcción de saberes dentro de las aulas, o lo que llamamos educación formal; hoy se abre hacia la función socializadora de la educación formal que aparece

visible en el escenario de las aulas. Lo cual permite un espacio de una educación-otra jugada en espacios diferentes a las aulas porque no es el material físico sino la relación con los otros [...] (p. 18).

Derivado de lo anterior, para Aguerrondo (2008) resulta necesario re-estructurar los hilos que ofician de base el vivir y sentir del alumno y docente en el espacio escolar:

La educación, y la escuela si es que somos capaces de una nueva visión, tienen la posibilidad de dar más integración en un mundo de desiguales, pero también habría que aceptar que son más desiguales porque la escuela no supo reaccionar a tiempo para responder y atender adecuadamente a lo que pasaba. Y las diferencias siguen agrandándose: en el primer mundo hay esfuerzos de cambio, y las escuelas están reaccionando y están tratando de adelantarse a la diversidad y al riesgo. Sin embargo, el impedimento principal para las nuevas propuestas no está en el nivel de desarrollo de la sociedad, no es un problema de ser un país rico o pobre, sino de querer o no volver a lo viejo, de mirada retrospectiva o prospectiva. Los sistemas escolares en crisis son la mejor oportunidad para producir y pensar un cambio entendiendo que la diversidad existirá siempre pero que no tiene por qué estar acompañada por la injusticia (p. 72).

244



## Significar la experiencia docente/alumno

En la investigación desplegada por Parísí y Manzi (2012) en la cual se aborda el tema de la subjetividad desde la formación docente y su impacto en relación con los alumnos, a partir de un proceso de acompañamiento e intervenciones que se llevó a cabo por tres años por un psicólogo con orientación psicoanalítica durante las prácticas profesionales, fue posible entrever cómo la figura docente formadora de subjetividades está todavía anclada a una mera transmisión de conocimientos, además de cómo la autoridad como figura de confianza y de identificación ha perdido el lugar y el significado que antes impartía. Los hechos relevantes que se confluyen para detonar estas situaciones se circunscriben en dos aristas; por una parte la misma formación docente no les depara las herramientas necesarias para desarrollar cabalmente su trabajo; por otra, es tan sutil el sentimiento de desamparo que no se da un anclaje entre los chicos y el profesor, lo cual aniquila todo intento de interiorización de normas y respeto como medio estratégico.

Con base en el estudio de Rincón (2011) que tuvo como objetivo analizar las representaciones de los docentes en torno a la construcción simbólica de la infancia, puede observarse cómo el factor aula en este

sentido, juega un papel de transformación pues se percibe que el imaginario infantil se re-elabora, es decir al ingresar los niños a la escuela se los considera como inquietos, bruscos, gritones, crueles entre ellos, en su mayoría viviendo horas de soledad, en situaciones de vulnerabilidad y a su vez, tiernos, divergentes y divertidos, carentes de afecto y con familias muy diversas en su composición, distantes en ocasiones, tímidos o temerosos en algunos casos, ávidos no sólo de explorar y conocer, sino también de afecto y contención. Esta investigación da cuenta de que el imaginario infantil va cambiando en función del plano intersubjetivo y diversos contextos donde se va trazando su historia, se coincide además en la idea de que la interacción maestro-alumno es fundamental en términos de afectividad, pues a partir de la historicidad misma del cuerpo docente, puede poseerse una comprensión clara de todo lo que representa la primera infancia y su influenciabilidad.

Cabe mencionar que este proceso de afectividad existente entre docente/alumno tiene sus implicaciones según Ruiz (2011) en la temática del fracaso escolar; mediante un análisis sobre los cauces que configuran el fracaso escolar en los estudiantes, se observa que éste, en México, se asocia a diversos factores, entre ellos, un programa de estudios con contenidos desvinculados de la vida diaria, una subvaloración de las áreas ajenas a las matemáticas y al español, una evaluación del desempeño generalmente a través de pruebas escritas y tergiversada hasta cierto punto, por los vínculos afectivos y subjetividad del profesor.

La forma de abordar esta temática parece un punto medular en todo proceso de enseñanza, pues hoy por hoy se tienen distintas connotaciones de por qué un estudiante fracasa en la escuela. La reflexión que se hace sobre si se fracasa en la escuela o, ella misma fracasa como dispositivo educativo, parece ser un terreno en el cual se entretrejen varios aspectos que van más allá de la enseñanza, pues habrá de retomarse y re-elaborar aquellos proyectos de Estado, concomitantes a la constitución y formación del ser docente en tanto ser psíquico y ser social.

Al llamado de esta temática se sabe que entran a escena diferentes factores, pero si bien, uno de ellos guarda estrecha relación, es el saber puesto en la figura del adulto como lo devela Palma y Tapia (2006):

Para construir aprendizaje es necesario el conocimiento del otro para poder transformarlo con el saber y las vivencias personales. El saber que el aprendiente tiene y con el cual transforma el saber del otro, son sus preguntas y la posibilidad de ser respondidas [...] La verdad no enferma, lo que enferma es el falso conocimiento en tanto no se desea conocer con la excusa de no sufrir. El secreto produce violencia sobre quien lo padece

y sobre quien lo ejecuta, coartando la autoría de pensamiento. Mientras que lo reprimido es elaborable, lo ausente, a partir del secreto, queda fuera del alcance de la elaboración (p.104).

Al analizar las implicaciones que tiene la figura docente con respecto a las prácticas educativas, Domínguez (2011) rescata varios factores que van más allá de dicho ejercicio; por una parte, se tiene como barrera la saturación del programa curricular en donde el mecanicismo o repetición es la base, asimismo, no se cuenta con autonomía para elaborar o re-elaborar los instrumentos mediante los cuales pueda identificarse el aprendizaje alcanzado por sus educandos y finalmente, la labor extra curricular es una constante que forma parte de la subjetividad misma del cuerpo docente. Todas estas situaciones generan una ambivalencia de sentimientos en los profesores que se traducen en desgaste emocional, la percepción del aula para ellos es como la de un refugio, pues en ese escenario pueden ejercer con libre albedrío su propia labor. El factor cultural en este proceso investigativo demanda un análisis minucioso, pues el advenimiento del ser docente como ente psíquico y social viene a instalarse en interacción con otros docentes, con otras historias, de tal manera que su realidad estará en función de la sujeción que se haga con esa cultura donde se desenvuelva.

En esta sintonía puede considerarse que el ser humano se ve consignado a un vaivén histórico que por naturaleza, habrá de otorgarle una cualidad y ciertos actos de moralidad que procuraran su bienestar, sin embargo el costo que debe sortearse para salvaguardar la singularidad de cada persona puede ser alto si se no se tienen en cuenta sus necesidades o demandas. Sobre estas líneas es preciso revisar el pensamiento de Freud (1930):

No parece posible impulsar a los seres humanos, mediante algún tipo de influjo, a trasmudar su naturaleza en la de una termita: defenderá siempre su demanda de libertad individual en contra de la voluntad de la masa. Buena parte de la brega de la humanidad girar en torno de una tarea: hallar un equilibrio acorde a fines, vale decir, dispensador de felicidad, entre esas demandas individuales y las exigencias culturales de la masa; y uno de los problemas que atañen a su destino es saber si mediante determinada configuración cultural ese equilibrio puede alcanzarse o si el conflicto es insalvable [...] no puede soslayarse la medida en que la cultura se edifica sobre la renuncia de lo pulsional, el alto grado en que se basa, precisamente, en la no satisfacción (mediante sofocación, represión, ¿o qué otra cosa?) de poderosas pulsiones. Esta “denegación cultural” gobierna el vasto ámbito de los vínculos sociales entre los hombres; ya sabemos que esta es la causa de la hostilidad contra la que se ven precisadas a luchar todas las culturas (pp. 94-96).

Rescatar la subjetividad del ser docente constituye así, un aspecto fundamental en el terreno de atención a la diversidad, de acuerdo con Cadavid (2016) es importante salvaguardar y priorizar su historicidad, ya que de esa manera pueden establecerse los filtros que viabilicen su práctica educativa y las relaciones que sostenga con los demás. Menciona la autora que:

[...] se presenta la necesidad de rescatar al sujeto maestro en la complejidad de sus vivencias generacionales y a partir de la construcción de sentido desde los acontecimientos representativos de la comunidad, lo que lleva a la producción colectiva de conocimiento y a la configuración de nuevas formas de pensar y crear la educación y que ayudan a constituir su identidad en dominios tanto corporales, como mentales, afectivos, colectivos y culturales, leídos en situaciones determinadas, las cuales convergen en su subjetividad y se constituyen en huellas vitales como vestigios perennes que afectan, fundan y dan significado a su propia existencia, a partir de acontecimientos representativos (p. 342).

247  
S

Teniendo en cuenta estas elucidaciones vale la pena tener en consideración lo que desde la disciplina del psicoanálisis puede desdoblarse como un medio auxiliar para privilegiar la constitución subjetiva del ser docente en su praxis con sus alumnos.

La primera alusión que hace Freud (1913) a la pedagogía se centra en que el docente, en tanto adulto con deseos y motivaciones inconscientes y con una historia particular, no quede enajenado de su propia vida infantil y vivencias que configuraron su cualidad de sujeto:

El gran interés de la pedagogía por el psicoanálisis descansa en una tesis que se ha vuelto evidente. Sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil, y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia (p. 191).

El pensamiento que Freud (1932) establecería acerca del vínculo entre la pedagogía y el psicoanálisis, radica en lo siguiente: el hecho de que ambos constructos analizan el sistema de relaciones que un sujeto puede sostener con su contexto inmediato y la forma en que éste, puede incidir en la experiencia académica y/o procesos afectivos del mismo, resulta en una cuestión medular, ya que mientras uno centra sus esfuerzos en brindar una atención integral a sus educandos, el otro, al ser un referente clínico que aboga por la estabilidad mental de una persona, puede ofrecerse como un conjunto de orientaciones teórico-prácticas.

En el prólogo que Freud hace sobre la obra de Aichhorn (2006) *Juventud desamparada*, puede observarse que si bien es cierto el psicoanálisis no puede sustituir a la pedagogía, sí puede ofrecerse como una herramienta para abordar distintas desavenencias que conforman al sujeto. Sobre esta temática se muestra cómo la dinámica de la transferencia pensada en términos de una reeducación social puede ser un parte aguas en la construcción subjetiva del estudiante:

Cuando hablamos de la transferencia en relación con la reeducación social, queremos significar la respuesta emocional del alumno hacia el educador; el consejero o el terapeuta, según sea el caso, sin querer decir con esto que tenga lugar exactamente en la misma forma que en un psicoanálisis [...] La necesidad de crear en el niño buenas relaciones hacia su mentor es de capital importancia. El reeducador no puede dejar esto a la suerte; debe deliberadamente conseguirlo y encararse con el hecho de que sin ello es imposible cualquier trabajo efectivo (pp. 111-114).

La trama transferencial que se viene desdibujando en esta tónica apunta a reconsiderar, desde las normativas públicas, el objetivo de la función pedagógica; pues así como existen diversas formas de entender y reconocer al sujeto, de igual manera existen medios para acometer en contra de su subjetividad. Ante ello, Alejandro Reyes (2009) en su estudio sobre las adolescencias devela que:

Desde las escuelas secundarias que posibilitan el encuentro adolescente, intercultural e intergeneracional, donde los adolescentes se construyen y reconstruyen, éstos parecen exigir nuevos dispositivos curriculares e institucionales y una nueva relación pedagógica; basados en su reconocimiento como actores sociales, en su capacidad de diálogo y en su diversidad sociocultural e identitaria, que consideren los distintos sentidos que la escuela y la educación adquieren e identificando a través de ellos potencialidades y necesidades educativas (p. 171).

Esta dinámica de la transferencia implica, más allá de tener cierto grado de empatía por la cotidianeidad de los estudiantes, desarrollar un compromiso moral que privilegie la responsabilidad hacia el educando, por ejemplo, a la hora de desarrollar una planificación que se encuentra sujeta a unos planes y programas curriculares y que además, tiene como prioridad que el alumno conozca, desarrolle y ejecute ciertos conocimientos, resulta necesario reflexionar sobre si lo que está predeterminado como aprendizaje, es realmente lo que desean aprender los estudiantes, en este sentido Báez (2013) enuncia que:

El mundo feliz en la educación, al pasar por la reflexión de la transferencia en su campo, no tiene muy buenos asideros; no se trata de crear el método para que todos los educandos aprendan y aprendan sin esfuerzo y, menos, aprendan lo que ellos en su intención de satisfacción prematura quieran. Un deseo, anclado a la transferencia, asume una responsabilidad con el otro; esto implica que un sujeto con deseo no cercena el deseo del otro; al contrario, la dinámica de la transferencia connota la necesidad de advertir la existencia del otro para poder llegar a su cometido de satisfacción; sola así podríamos pensar en una educación para el sujeto y para una posible sociedad autónomos y auto-determinantes (p. 189).

Si bien es cierto que lo que impera en estas líneas es la preservación del deseo, es porque su génesis trasciende hacia los diques de una verdad de difícil discernimiento. A este respecto Fazio (2013) expresa que:

El deseo respecto al sujeto es una variable enigmática, no controlada y no responde a ningún método de medición estándar, está atravesado por múltiples condicionantes, no hay el deseo puro. Es necesario desde una perspectiva psicoanalítica, distinguir entre el saber escolar o educativo, del que se ocupan los educadores, los maestros y otro tipo de saber, el saber del inconsciente del que se ocupa el psicoanálisis, un saber que no se puede enseñar, sin conocimiento, un saber que no se sabe, que está del mismo lado que el goce. Hay, podría decirse, una conexión entre este saber y la satisfacción inconsciente, que opera mediante la repetición, la insistencia: el síntoma es un saber que se repite y fuerza a su desciframiento y tiene una función anudar al goce (pp. 26-27).

Ante la importancia de asimilar un saber cómo el que la disciplina del psicoanálisis ofrece para la comprensión del sujeto, puede entreverse que quien se disponga en esta travesía, debiese tener en cuenta, al menos, la existencia de un espectro de apariencia nebulosa para la conciencia, es decir de un sistema que viene a configurar parte de la historia del hombre, a ello Tres (2012) refiere lo siguiente:

Para que se pueda desarrollar el pensamiento, el niño deberá saber “algo” de su mundo psíquico. Es así como relacionará y explorará las compatibilidades con sus deseos. Es un saber que el sujeto no sabe que tiene y que le es desconocido por su propia división constitutiva. Es el saber del inconsciente que deviene consciente mediante la cura psicoanalítica. Lo que no quiere decir, que sin cura no se pueda saber. Pues el ser humano tiene la posibilidad de conectarse con algo de ese saber a través de las transacciones creativas o en el peor de los casos, mediante las formaciones sintomáticas que muestran la ignorancia por no querer saber (p. 74-75).

La tarea o enredo que aquí se viene proponiendo dentro del marco educativo representa para los mismos sistemas y educadores, una situación embarazosa, pues si bien es cierto existe la disposición por urdir la maraña que día a día se presenta con la diversidad, ello remite re-pensar el acto educativo, es decir, tienen que revisarse desde las estructuras gubernamentales hasta los rincones del aula, el ciclo de acciones que despliega cada Nación para saber qué sujeto desea producir y ver en un futuro. Teniendo en cuenta que este ejercicio reflexivo debe instaurarse desde las políticas y prácticas educativas, Vetö (2013) señala que:

La educación no debe apuntar, sin embargo, solamente a la sofocación de las pulsiones, al dominio sobre sus exteriorizaciones, sino que debe crear seres humanos capaces para la cultura y socialmente útiles, es decir, proveer medios para la sublimación de las energías pulsionales en metas y objetos socialmente valorados [...] (p. 33).

250



Dentro de los pensadores que acudieron al llamado vincular entre la educación y el psicoanálisis se encuentra Anna Freud (2007), quien en su intento por cimentar las bases de una higiene mental en los primeros años de vida, exhortará a una formación especial de los maestros con respecto al aparato psíquico infantil, de tal manera que pudiesen estar en condiciones para encararse a un sujeto con deseo propio. En su obra la autora resalta tres aportaciones:

[...] creemos que ya hoy el psicoanálisis brinda tres aspectos a la pedagogía. En primer lugar, contribuye a la crítica de las normas pedagógicas existentes. Luego, como doctrina de los instintos, del inconsciente y teoría de la libido, amplía el conocimiento que el pedagogo tiene del hombre, y aguza su entendimiento de las complejas relaciones entre el niño y los adultos que lo educan. Por fin, en tanto método terapéutico, es decir, como análisis del niño, procura remediar todos los daños que éste pueda haber sufrido en el curso de su educación (p. 91).

Alvarado (2005) establece que la relación que existe entre educación y psicoanálisis como punto de dialogo y reflexión, apunta a establecer un encuadre de trabajo que pueda posibilitar en medida de lo posible, una mejor experiencia educativa. Ambas disciplinas develan en su praxis un objetivo en común, a saber de la coyuntura simbolizada en la transmisión de un saber o una verdad, pues el designio que persigue cada una de éstas permea o re-estructura aquellos componentes que sostienen la subjetividad del hombre. De esta manera se puede aludir a lo que Winnicott (1936) refiere:

Hay muchas maneras de concebir la naturaleza humana, y según una de ellas vemos que las personas están envueltas en una vida interior y una vida exterior. La exterior es bastante obvia, aunque gran parte de sus motivaciones son oscuras e inconscientes, incluso profundamente enterradas. La vida interior es principalmente un asunto del inconsciente. Existe una interacción entre esta vida interior y la exterior en las personas sanas, de modo tal que el mundo externo nos es enriquecido por nuestro propio mundo interno, al cual podemos fácilmente colocarlo en las personas y las cosas con las que entramos en contacto; además, nuestro mundo interno es modificado por el contacto con lo externamente real, así que a medida que transcurre el tiempo llegamos a sentirnos más seguros de nosotros mismos, en el sentido de tener más clara la distinción entre las dos realidades (p. 935).

Hasta aquí, se ha visto y se ha dado cuenta de la relación existente entre la educación y el psicoanálisis, sus antecedentes no son limitados en cuanto a temporalidad se refiere, ni coartados en cuanto a su contenido se vislumbra, la primacía de la cual ambos gozan, es la de un supuesto “saber”. Un símil que en esta causa parece reencontrarse se remite a una partida de ajedrez; los movimientos y causes que se van sorteando día a día en un campo de batalla, donde lo real y lo fantasmático entran a escena, y en donde el deseo y sofocamiento tienen cabida, lo único a salvaguardar es la existencia del rey (deseo del otro) a contra de la arbitrariedad con que se lo trate y de la simpleza con que se lo cuente, de tal manera que los diques para su aprehensión, serán, no presa fácil para aquellos que tienen la sutil intención de velar por la verdad.

Con ello es necesario remitirse a lo enunciado por Sierra (2016):

[...] entra en juego un aspecto de gran relevancia dentro de los aportes que el psicoanálisis puede realizar en el campo educativo, y es considerar el concepto de la subjetividad... Lo que se busca desde esta perspectiva psicológica es el hecho de brindar a la comunidad académica un espacio de escucha, la escucha analítica, con la cual se le apuesta a ir abriendo al interior de las Instituciones educativas los espacios para que surja la palabra en los procesos grupales e individuales para ir entendiendo aquellas dimensiones o aspectos psicológicos que se movilizan en las diferentes problemáticas de la escuela y sus actores, para ir encontrando aquello que desconocían o no se había pensado dentro de los procesos psíquicos de tales actores y llevar a nuevas metodologías pedagógicas que brinden real Libertad al Sujeto educacional (pp. 86-87).



## Conclusiones

Las intelecciones que han sido posibilitadas mediante este análisis bibliográfico, refieren que lo que se irradia en la cotidianeidad escolar en materia de atención a la diversidad, es una invitación como señala Peralta (2009) para que los centros escolares puedan re-pensar el enigma de la subjetividad, es decir que los docentes puedan reflexionar sobre aquellos mecanismos mediante los cuales sus estudiantes, pueden representarse ante sí mismos y ante los demás como seres únicos.

Aunado a lo anterior, otro eslabón que demanda ser atendido y escuchado es el relacionado con la constitución subjetiva del ser docente; el tener en cuenta su historicidad amalgamada por procesos psíquicos y factores socioculturales, es una situación que exige consideración.

Se encontró en estudios como el de Susinos y Rodríguez (2011) y Saldarriaga (2016) que la apuesta de la escuela por el desarrollo de procesos de subjetivación y participación de sus estudiantes, en donde se tenga en cuenta su voz y deseo, representa una oportunidad ineludible que bien puede inscribirse como punta de lanza para ofrecer una respuesta educativa integra.

Por otra parte, el hecho de no considerar aspectos individuales y sociales en vías de la construcción psicosocial del educando, representa como visualiza Pacheco (2015) un cuadro de riesgos que apuntan a la exclusión o discriminación mediatizado por indicadores de violencia.

Uno de los grandes retos que enfrentan los centros escolares para hacer frente a los procesos de exclusión y discriminación que están a la orden del día, van más allá de un ajuste metodológico en el quehacer educativo, las comprensiones develadas por Gómez (2010) señalan que es necesario re-pensar al alumno como sujeto, es decir a una persona que no sólo está en la escuela para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades, sino que está en ella también, para pensarse y constituirse como un ser con identidad propia, capaz de diferenciarse y reconocerse, a partir del relación intersubjetiva con los demás.

Este ideal al que apunta toda escuela inclusiva no puede llevarse a cabo sin un condimento esencial, a saber de la constitución subjetiva del ser docente. Así como es importante rescatar la subjetividad del alumno para atender a la diversidad, de igual manera lo es el priorizar la historicidad del maestro para que a partir de una comprensión y análisis propio, pueda re-dirigir su obrar y praxis con respecto a sus alumnos y congéneres. En este aspecto se concuerda con lo revelado por Cadavid (2016), a saber de que la subjetividad del maestro cobra suma relevancia cuando se

pretende hacer un cambio y transformaciones de fondo en las prácticas educativas.

La tarea que aquí se propone no es fácil de asir, las políticas y prácticas educativas habrán de reflexionar sobre los sujetos que están en vías de construcción; más allá de brindarles las herramientas para que logren ajustarse e incluirse a una sociedad de consumo y competitividad, es necesario re-establecer los cimientos que sustenten el reconocimiento y respeto por el otro.

Otro aspecto que viene a ponerse en tela de juicio de acuerdo con Paiva y Oliva (2014), es el uso excesivo de los manuales diagnósticos como el DSM-IV para catalogar no sólo el comportamiento de un alumno, sino también para enjuiciar sus actitudes y características psicológicas, las consideraciones que fueron reveladas por los autores demuestran que el diagnóstico clínico y psiquiátrico al tener un poder subjetivante en el proceso de los estudiantes, puede correr el riesgo de encasillarlos y etiquetarlos a lo largo de su vida si no se tiene en cuenta el contexto e historicidad de los mismos, es decir su propia subjetividad.

Los aspectos que trascienden en la praxis educativa para atender la diversidad y reconocer las singularidades de cada estudiante se divisan en dos aristas; mientras que por una parte se considera necesario reflexionar sobre el enigma de la subjetividad docente/alumno, por otro, es importante reconocer y triangular la dinámica epistemológica que en este caso tiene la educación con disciplinas como las ciencias sociales y el psicoanálisis.

Para Aulagnier (2007) la escuela desempeña un papel esencial en la vida de sus actores, pues si se considera como un espacio en donde se piensa y se configura no sólo el estudiante, sino también el maestro, es decir como un escenario instituyente de determinadas subjetividades, es porque a partir de ella pueden soldarse nuevas formas o medios que posibiliten una mejor experiencia educativa.

Dejar de lado la singularidad de cada maestro puede resultar un riesgo hablando en términos de prácticas educativas, es importante reconocer desde las principales estructuras organizacionales la articulación que pueda hacerse de la vida personal y profesional del mismo. Re-incorporar a las propuestas de formación docente un trayecto de comprensión personal se apuntalaría en este sentido, como un constructo holístico que tendría su principal impacto en la calidad educativa.

Dadas las elucidaciones preponderadas en este artículo, se entrevé que un tema que habrá de re-tomarse a posteriori en materia de investigación educativa, en materia de atención a la diversidad, es sin duda

alguna, el hecho de considerar la subjetividad del cuerpo docente. Si bien es cierto que se han presentado algunas bases que ofician el proceder de los centros escolares para atender el derrotero de la diversidad, privilegiando el dualismo reconocimiento/diferencia, es menester mencionar que con ello se abre una panorámica por entero compleja que demanda ser atendida, es decir se habla de que hay que resignificar la historicidad del cuerpo docente, pero ello a su vez requiere pensar los términos en los cuales se pretende cubrir este objetivo, no sólo basta con establecer procesos de capacitación e información para saber cómo desarrollar prácticas inclusivas, es necesario ir más allá y establecer espacios para que el docente tenga la oportunidad de emprender esa travesía de introspección, que le permita reflexionar sobre sus deseos y motivaciones inconscientes.

254



## Bibliografía

- AGUERRONDO, Inés  
2008 Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas Revista Trimestral de Educación Comparada*, 61-80.
- AICHHORN, August  
2006 *Juventud desamparada*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- ALVARADO CALDERÓN, Kathia  
2005 ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1-18.
- BÁEZ, Jairo  
2013 Psicoanálisis y educación “O el psicoanálisis en la educación superior”. *Revista Tesis Psicológica*, 184-191.
- BLEICHMAR, Silvia  
2008 *Violencias social-violencia escolar, de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Recuperado de <https://goo.gl/JShKtv>
- CADAVID MARÍN, Ángela María  
2016 La subjetividad al rescate del sujeto histórico en la investigación educativa. *Revista Plumilla Educativa. Universidad de Manizales*, 337-343.
- CÚPICH, ZARDEL Jacobo & CAMPOS BEDOLLA, Mónica Leticia  
2008 Discapacidad y subjetividad: algunas implicaciones en el ámbito educativo. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 885-909.
- DOMÍNGUEZ CASTILLO, Carolina  
2011 *La persona del maestro: implicaciones del trabajo docente*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <https://goo.gl/GNnavtB>
- ECHEITA SARRIONANDÍA, Gerardo & SANDOVAL MENA, Marta  
2002 Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 31-48.
- ELGARTE, Roberto Julio  
2009 Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 317-328.

- ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés, MIRETE RUIZ, Ana Belén, MAQUILÓN SÁNCHEZ, Javier J., IZQUIERDO RUS, Tomás; LÓPEZ HIDALGO, Juana Isabel; ORCAJADA SÁNCHEZ, Noelia & SÁNCHEZ MARTÍN, Micaela  
 2012 La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 135-144.
- FAZIO, Gastón  
 2013 El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*, 20-33.
- FREUD, Anna  
 2007 *Introducción del psicoanálisis para educadores*. México, Distrito Federal: Paidós Educador.
- FREUD, Sigmund  
 1913 *Totem y tabú y otras obras. El interés por el psicoanálisis*. Recuperado de <https://goo.gl/SFjoMZ>  
 1930 *El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras*. Recuperado de <https://goo.gl/SbihEc>  
 1932 *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. Recuperado de <https://goo.gl/XZAiNw>
- GARNIQUE-CASTRO, Felicita & GUTIÉRREZ-VIDRIO, Silvia  
 2012 Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 577-593.
- GIL SERNA, Marien Alexandra  
 2009 Subjetividad: un tejido por construir. *Revista Plumilla Educativa, Universidad de Manizales*, 41-49.
- GÓMEZ, Sandra María  
 2010 Procesos de escolarización y nuevas subjetividades. *Revista Diálogos pedagógicos*, 40-55.
- GONZÁLEZ REY, Fernando  
 2008 Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 225-243.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis, MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina & BEZERRA, Marília  
 2016 Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural- histórica. *Revista puertorriqueña de psicología*, 260-274.
- HESSE, Hermann  
 2015 *Bajo la rueda*. Distrito Federal, México: Editores Mexicanos Unidos, S.A.
- JOAQUI ROBLES, Darwin & ORTIZ GRANJA, Dorys Noemy  
 2017 Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 195-218.
- JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel, COMBONI SALINAS, Sonia & GARNIQUE CASTRO, Fely  
 2010 De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 41-83
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN  
 1993 Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <https://goo.gl/vDYz5w>
- LORA, María Elena  
 2007 El psicoanálisis y el diagnóstico con niños. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 209-218.
- MANNONI, Maud  
 2005 *La educación imposible*. México Distrito Federal: Siglo XXI.

- MELLADO HERNÁNDEZ, María Elena, CHAUCONO CATRINAO, Juan Carlos; HUECHE OÑATE, Marianela Clementina, & ARAVENA KENNIGS, Omar Andrés  
2017 Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 1-14.
- PACHECO-SALAZAR, Berenice  
2015 Reflexiones sobre la no atención a la diversidad como violencia de la escuela. *Revista Ciencia y Sociedad*, 663-684.
- PAIVA CORNEJO, Francisco, & OLIVA FIGUEROA, Iván  
2014 El diagnóstico en la escuela como proceso de subjetivación: complejidad, aprendizaje y dominios de observación. *Polis, Revista Latinoamericana*, 131-143.
- PALMA, Evelyn & TAPIA, Silvia  
2006 De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender. *Revista de Psicología*, 95-111.
- PERALTA IDROVO, Luis Francisco  
2009 Subjetividad: lugar de la esperanza “Lo que depende, lo que da miedo, lo que educa”. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 39-64.
- PARISÍ, Elio Rodolfo & MANZI, Adrián  
2012 Intervenciones psicoanalíticas en el trabajo grupal con alumnos de profesores y profesores de primaria y secundaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 45-61.
- PARRILLA LATAS, Ángeles  
2002 Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* 11-29.
- RAMÍREZ ESCOBAR, Jesús Manuel  
2007 Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-11.
- RESTREPO GARCÍA, Paula Andrea  
2014 Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea. *Revista Plumilla Educativa, Universidad de Manizales*, 73-84.
- REYES, Alejandro  
2009 La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 147-174.
- REYES, Bécquer  
2009 La educación construye sujetos... cuando no los destruye. La prioridad de la acumulación de la información se presta a la destrucción de la subjetividad. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la educación*, 15-36
- RINCÓN VERDUGO, Cecilia  
2011 La construcción simbólica de la infancia: una mirada desde los imaginarios presentes en el discurso de maestros y maestras de jardines infantiles y escuelas de Bogotá. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <https://goo.gl/S14reW>
- ROJAS, María Cristina  
2008 Psicoanálisis con niños: un enfoque vincular. *Vínculo - Revista do NESME*, 37-44.

- ROSANO OCHOA, Santiago  
 2008 *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. V Encuentro Internacional, las transformaciones de la formación docente frente a los actuales desafíos. La cultura de la diversidad y la educación inclusiva. Ecuador.
- RUIZ SALDAÑA, Lorenza  
 2011 *¿Quién fracasa en el fracaso escolar?* XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <https://goo.gl/WVaQXk>
- SALDARRIAGA-VÉLEZ, Jaime Alberto  
 2016 Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1389-1404.
- SIERRA VARÓN, César Augusto  
 2016 Psicoanálisis y educación. La apertura de un nuevo conocimiento. *Revista Poiésis*, 79-90.
- SOCOLOVSKI BATISTA, Mara  
 2014 *La institución escolar y sus efectos en la estructuración del sujeto*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Recuperado de <https://goo.gl/VEFFHj>
- SURIA MARTÍNEZ, Raquel  
 2012 Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 96-109.
- SUSINOS RADA, Teresa & RODRÍGUEZ-HOYOS, Carlos  
 2011 La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15-30.
- TERRONES RODRÍGUEZ, Antonio Luis  
 2017 La construcción de la intersubjetividad desde la Hermenéutica trascendental. *Revista Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 175-192.
- TRES BORJA, Itziar  
 2012 *Sobre la educación y el psicoanálisis: De lo imposible a lo posible*. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente. 71-78.
- UNESCO  
 1994 *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Recuperado de <https://goo.gl/42Ao3t>  
 2015 *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. Recuperado de <https://goo.gl/iLwXWf>
- VELÁZQUEZ, BARRAGÁN, Elizabeth  
 2010 *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://goo.gl/DXn3kK>
- VETÒ HONORATO, Silvana  
 2013 Psicoanálisis, educación y política: Elementos de ideología política en las perspectivas educacionales de Sigmund Freud. *Revista Sujeto, subjetividad y Cultura*. 21-35.
- WINNICOTT, Donald  
 1936 *Higiene mental del preescolar*. Recuperado de <https://goo.gl/XtffPcW>



ZALDÚA, Graciela & LENTA, María Malena

2011 Niños, niñas y adolescentes excluidos y procesos de subjetivación. Una perspectiva desde los protagonistas. *Anuario de Investigaciones*, 18, 311-320.

Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de febrero de 2018

Fecha de aprobación del documento: 15 de mayo de 2018

Fechas de publicación del documento: 15 de julio de 2018

258



# LA EPISTEME NEOLIBERAL Y LA REPOLITIZACIÓN ESTUDIANTIL EMANCIPATORIA EN BRASIL Y CHILE

---

## The neoliberal episteme and the emancipatory student repolitization in Brazil and Chile

*HÉCTOR MARCELO RODRÍGUEZ MANCILLA\**

Observatorio de las Metrópolis de Brasil / Río de Janeiro-Brasil  
marcelor26@yahoo.es  
Código ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3982-3736>

*MARCELA ELIANA BETANCOURT SÁEZ\*\**

Universidad Central de Chile / Santiago-Chile  
marcebeta@gmail.com  
Código ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9108-3347>

*RENÉ ANTONIO VARAS GONZÁLEZ\*\*\**

Universidad de las Américas / Santiago-Chile  
varas.rene@gmail.com  
Código ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0161-025X>

**Forma sugerida de citar:** Rodríguez Mancilla, Héctor Marcelo, Betancourt Sáez, Marcela Eliana, & Varas González, René Antonio (2018). La episteme neoliberal y la repolitización estudiantil emancipatoria en Brasil y Chile. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), pp. 259-286.

---

\* Doctor (c) Programa de Postgraduación en Planeamiento Urbano y Regional. Investigador del Observatorio de las Metrópolis de Brasil.

\*\* Magíster en Educación. Doctora (c) Programa de Postgraduación en Educación. Académica asociada Facultad de Educación. Académica e investigadora para la Facultad de Educación en los niveles de pregrado y postgrado en la Universidad Central de Chile ubicada en Santiago.

\*\*\* Sociólogo investigador miembro del Foro Nacional de Educación para Todos. Magíster (c) Programa de Postgraduación en Políticas Públicas y Formación Humana. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas.

### Resumen

El presente trabajo se desarrolla bajo el objetivo de un análisis crítico vinculado a la relación entre los fundamentos ideológicos que se generan a la base de una episteme de posicionamiento neoliberal, las profundas consecuencias que ha tenido la creciente privatización de la educación formal acontecida en las últimas décadas en Latinoamérica y las multitudinarias movilizaciones emancipatorias estudiantiles, ocurridas recientemente en países como Chile y Brasil. A partir de una exhaustiva recapitulación de la literatura especializada, se genera el sentido que demuestra en una creciente e instalada tendencia a la privatización vivenciada en el ámbito de la educación, la causal de la precarización de las condiciones relacionales y del aprendizaje desde la perspectiva de funcionamiento interno de la escuela, y a su vez busca despolitizar al sujeto estudiantil, volviéndolo un reproductor del sistema neoliberal, desarticulado e individualista. Sin embargo, al mismo tiempo en que el estudiante vivencia situaciones de despolitización, las movilizaciones emancipatorias a un sistema heredado repolitizan la cuestión estudiantil, al reivindicar la idea de que la educación es y debe ser comprendida socialmente como un derecho humano fundamental y como un importante espacio de construcción de ciudadanía en vinculación con diferentes proyectos democráticos. Se concluye problematizando este proceso que desde su desenvolvimiento va presentando limitaciones desde la índole socio-políticas por toda aquella dificultad de conseguir la articulación de proyectos que sean alternativos al neoliberalismo.

260



### Palabras clave

Educación formal, neoliberalismo, movimiento estudiantil, epistemología, ciudadanía, democracia.

### Abstract

The present academic work is developed under the objective of a critical analysis linked to the relationship between the ideological foundations that are generated on the basis of an episteme of neoliberal positioning, the profound consequences that the increasing privatization of formal education occurred in the last decades in Latin America and the multitudinous student emancipatory mobilizations, recently occurred in countries like Chile and Brazil. From an exhaustive recapitulation of the specialized literature, it generates the sense that shows in a growing and installed tendency to privatization experienced in the field of education, the cause of the precarization of relational conditions and learning from the perspective of internal functioning of the school, and in turn seeks to depoliticize the student subject, making it a player of the neoliberal, disarticulated and individualistic system. However, at the same time that the student experiences situations of depoliticization, the emancipatory mobilizations to an inherited system re-politicize the student question, to claim the idea that education is and must be understood with a social look, as a fundamental human right and as an important space for the construction of citizenship in connection with different democratic projects. It concludes problematizing this process that since its development is presenting limitations from the socio-political nature for all the difficulty of achieving articulation of projects that are alternative to neoliberalism.

### Keywords

Formal education, neoliberalism, student movement, epistemology, citizenship, democracy.

## Introducción

Hoy por hoy, de acuerdo con Katz & Mutz (2017) y Elboj (2010), se ha venido intensificando la idea de que los sistemas educativos formales están en crisis. Una crisis que es, según Nieves y Gerardo (2017), tanto de hori-

zonte de sentido y significación política del proceso de formación para la vida social, como de las condiciones institucionales para el desarrollo de la calidad de la educación pública y los saberes que permiten su funcionamiento. La educación formal es un espacio de reflexión sobre la sociedad en movimiento, dado que es en el sistema educativo que la sociedad se reproduce como cultura. De ahí que se opte por un tipo de socialización, en donde el conocimiento, las ideologías y sus usos, presuponen caminos para la reproducción de la vida y su “supuesto” mejoramiento.

La Filosofía de la Educación, para Cervantes & Fernández (2011), Izazaga (2011) y Maris (2012), entendida como una actividad reflexiva-comprensiva al respecto de los presupuestos articuladores del sistema educativo, cumple un papel central en el debate crítico. Es en el intersticio de los espacios de conflicto y normalización que la crítica cabe como actividad movilizadora, sistemática y provocativa en torno al devenir educativo. El hecho educativo es, sobre todo, un espacio social que condensa relaciones diversas y divergentes entre sujetos sociales e institucionales. Es un espacio en tensión que actualiza una totalidad, que para Osorio (2012) es una unidad múltiple, contradictoria y compleja, que evidencia las visiones de mundo que han sido construidas históricamente y que presentan continuidades y rupturas. Esto es así porque las transformaciones sociales devienen de conflictos de intereses, que ponen en juego formas de organización económica, social, política, y cultural de la sociedad, para lo cual se construyen sistemas de conocimiento que justifican tales formas de organización.

Visto de esta manera, la discusión en torno a la relación “sujeto-objeto de conocimiento” en los sistemas educativos requiere de un análisis sobre las mediaciones que configuran el conjunto de tensiones entre las concepciones y usos de la ciencia moderna y la ideología; y la estructuración del poder constituido y el poder constituyente en el desarrollo de la sociedad capitalista contemporánea. El posicionamiento epistemológico da cuenta del examen crítico de límites y tensiones ideológicas existentes en los regímenes estatutarios de conocimientos, que legitiman un cierto tipo de orden social e institucional, en donde se construyen los problemas y sus supuestas soluciones, en vista de la reproducción y reestructuración de tal orden.

En la perspectiva de Wallerstein (2001), y Brenner, Peck & Theodore (2010) vivimos una tendencia histórica a la mercantilización galopante de todas las esferas de la vida. Esta tendencia, concordando con Croso & Magalhães (2016), Vergara (2015), Coutinho (2011), también se expresa en la educación, lo que se ha intensificado con la episteme neoliberal. Por ello, urge resituar el debate epistemológico para examinar los fundamentos de las transformaciones recientes de la educación. En este



sentido, el objetivo de este trabajo es problematizar la relación conflictiva entre la episteme del sistema educativo neoliberal contemporáneo y las epistemes o respuestas crítico-emancipatorias de los movimientos estudiantiles de Brasil y Chile, a partir de un análisis de recapitulación histórico-conceptual de la literatura especializada. Se trata de defender la tesis de que las estrategias de consolidación de la episteme neoliberal y sus implicancias en la restructuración del rol del Estado y del sistema educacional, han generado procesos de despolitización y fragmentación de la ciudadanía política. Este proceso conflictivo, al mismo tiempo, ha creado las condiciones para la re-politización de la cuestión estudiantil, que está orientada a la democratización de la sociedad y la revaloración de la educación como un derecho humano, pero que presenta limitaciones dada la dificultad de articular la construcción de proyectos socio-políticos alternativos al neoliberalismo.

262



Para el desarrollo de este argumento central, en primer lugar, situamos la problemática epistemológica en el marco del desarrollo de las ciencias modernas y la tensión que ésta tiene con los aspectos ideológicos, para generar un marco de reflexión sobre la politización de la educación. Se trata de caracterizar este debate y adoptar una posición epistémico-analítica. En segundo lugar, se realiza una recapitulación de las premisas centrales que han influido en la fundamentación de una episteme neoliberal de la sociedad en general y del sistema educativo en particular en América Latina, relacionando las nociones de ciudadanía y la tendencia a la mercantilización del sistema educativo. En tercer lugar, se reflexiona en torno al proceso de precarización de la educación como ámbito de lo público y lo político, situándonos en las realidades pensadas desde vertientes críticas en Brasil y Chile, aludiendo al concepto de democracia y la situación de despolitización del sujeto estudiantil. En cuarto lugar, se relacionan y distinguen las nuevas epistemes que surgieron de las recientes movilizaciones estudiantiles en Brasil y Chile, que resignifican críticamente la estructuración del sistema educativo fundamentado en el lucro, lo que conduce a la necesidad de repolitización. Finalmente establecemos una síntesis reflexiva del análisis, sus implicancias, limitaciones y potenciales hipótesis o caminos investigativos en el campo de la epistemología y la filosofía de la educación.

## La epistemología: tensiones entre la ciencia y la ideología

¿Qué y cómo se conoce?, ¿para qué se conoce?, ¿cuáles sistemas de conocimientos se asumen como más verosímiles y útiles?, ¿qué intereses y fun-

damentos definen los conocimientos institucionalizados?, ¿qué se debe conocer para qué tipo de sociedad?; y ¿qué tipo de sujeto se construye con el proceso educativo? Estas son algunas de las preguntas más relevantes para Maris (2012) y Rodríguez (2009), que han fundado gran parte de los debates sobre educación, sociedad y subjetividad. Responder a estas preguntas no puede reducirse a un campo específico del saber que fragmenta la totalidad social. Por el contrario, son preguntas que, en la línea de pensamiento de Collado (2017) y Nieves y Gerardo (2017), requieren de un esfuerzo de integración, abstracción y comprensión crítica, incluso de transformación paradigmática de la educación en diálogo con la ecología de saberes, y de búsquedas de sentidos alternativos a la epistemología dominante según Guerrero (2010); puesto que hay una disputa constante por la apropiación teórica de la realidad social y una tensión, en clave de Gramsci (1995), entre la hegemonía de la razón, el saber científico y las ideologías que configuran la hegemonía.<sup>1</sup>

Hoy se presentan dos tipos de mistificaciones que han sido instaladas desde las Ciencias Sociales hegemónicas, y que han impactado las diversas formas de producir conocimiento. Por un lado, el relativismo posmodernista que desvaloriza la construcción de teorías sobre la totalidad del sistema social, en donde se desvanece la capacidad explicativa de la realidad social; y por otro lado; la predominancia casi absoluta de lo que se denomina como realidad concreta promovida por un empirismo ingenuo, por el poder de los datos y la información llamada “directa”. De lo que se trata, en definitiva nos dice Osorio (2012), es elaborar conocimientos que integren lo visible y lo oculto, la superficie y la estructura, que permita integrar lo que organiza lo diverso y lo particular.

La ciencia moderna dominante se ha instalado en el sentido común como el conocimiento que produce más verdad en la sociedad y que es más útil para el desarrollo y progreso de la misma. Este proceso, de acuerdo con Mignolo (2000), Dussel (1994), y Quijano & Wallerstein (1992), ha sido parte importante de la consolidación del proyecto histórico de la sociedad moderna-colonial europea occidentalizada, y, según Wallerstein (2001), y Arrighi (1999), en la expansión del sistema-mundo capitalista. La premisa central refiere a que las propias contradicciones y problemas que genera el sistema capitalista, plantea la necesidad de crear ámbitos de conocimiento “científico” para abordar tales problemas, y así asegurar no solo su reproducción, sino también la transferencia internacional de políticas, valores, normas y comportamientos, que asumen un carácter mundial.

Esta visión, fundada en la corriente específica de pensamiento como lo fue, y lo es el positivismo de fines del siglo XVIII y principio del siglo XIX, según Löwy (1994) ha puesto en el centro del debate la necesidad de construir un pensamiento “objetivo” y universal. Es bien conocida la sentencia de que la sociedad es comandada por leyes naturales universales e inmutables, que son independientes de la voluntad humana, son objetivas y están libres de prejuicios e ideologías que afecten el estatus científico del conocimiento. La respuesta crítica vino por el lado del historicismo primero como respuesta conservadora de la filosofía iluminista y luego como crítica a las instituciones sociales y formas de pensamiento como históricamente relativas.

La filosofía historicista de la ciencia parece ser la más adecuada para el problema planteado, ya que se sitúa en criterios de racionalidad externa, es decir sometido a condicionamientos sociales, lo que conecta con la cuestión de la ideología. En esta línea es que, en palabras de Pérez (1998): “el campo de la epistemología constituye un lugar propicio para la crítica de los fundamentos y lógicas que animan el mundo, como también de las formas del saber que revisten el poder de la razón científica” (p. 7).

La tarea de la epistemología consiste, según Castells (1971) en determinar la demarcación entre teoría e ideología, y entre diversos tipos de ideologías, que están presentes en todo tipo de investigación, ya sea de forma explícita o implícita. La producción de conocimientos, es decir, la práctica teórica, tiene una autonomía relativa con respecto a la estructura social. No hay ningún objeto puramente teórico. La práctica teórica está determinada socialmente en su uso y en su contenido científico con las ideologías sociales. Habría, por ende, la imposibilidad, tanto de una independencia total de la teoría con respecto a la articulación con la sociedad, como de la existencia de objetivos teóricos equivalentes a todas las clases sociales. El aspecto ideológico, para Castells (1978), actúa como sistema que organiza el espacio relacional a partir de una red de símbolos cargados de sentido, los cuales tendrán un efecto social de legitimación. Al comunicarse da un proceso de racionalización de ciertos intereses que se presentan como expresión de un interés general y como comunicación bajo ciertos códigos que condicionarán los procesos de interpretación. Estos sistemas permean las relaciones sociales y acompañan los ciclos de acumulación de capital.

Para Löwy (1994) es Goldmann quien representa la tentativa más importante, según, al formular una solución marxista-historicista al problema de la objetividad científico-social, y construir una sociología diferencial del conocimiento. La tesis central consiste en que: la estructura categorial de la conciencia del investigador o la investigadora es un hecho

social que se relaciona con las aspiraciones e intereses de los diferentes grupos sociales. En este sentido, las visiones del mundo social, las ideologías y las utopías de las clases sociales conforman de manera decisiva (directa o indirectamente, implícita o explícitamente, consciente o inconscientemente) el proceso de conocimiento de la sociedad. El pensamiento es condicionado no sólo por su posición de clase, también por otras pertenencias sociales no clasistas y relativamente autónomas con respecto a las clases sociales: religión, generaciones, nacionalidad, cultura, sexo. La visión social del mundo es desviada, a su vez, por su vinculación a ciertas categorías sociales (estudiante, burocracia, intelectuales, etc.), o a ciertas organizaciones (partidos, iglesias, sectas, círculos). Hay, por tanto, una autonomía relativa y no una independencia total en el proceso de conocimiento, en la medida en que el papel del horizonte de visibilidad es decisivo para la propia constitución del campo cognitivo.

Ahora bien, asumir estas premisas tiene importantes implicancias para el análisis histórico-social y político-intelectual sobre la relación entre sociedad, subjetividad y educación. Las tensiones entre el saber de la ciencia y la ideología, posibilita la comprensión de las confrontaciones entre visiones del mundo y el aspecto funcional del sistema educativo formal al orden social hegemónico que lo contiene y promueve. En esta línea, se presenta a continuación una síntesis sobre los fundamentos de la episteme neoliberal y su relación con la ciudadanía, en vista de entender la tendencia a la mercantilización de la educación.

## La episteme neoliberal y la ciudadanía: la mercantilización

La episteme neoliberal la definimos como los supuestos que están a la base de la fundamentación de los procesos de neoliberalización<sup>2</sup> de las instituciones sociales. Son las principales re-estructuraciones en torno a la relación entre el Estado, el mercado y la sociedad, que enfatizan nociones específicas del sujeto, de la educación y de la sociedad, y que caracterizan los cambios contemporáneos en América Latina en general y Chile en particular.

Parte de los presupuestos de la episteme neoliberal, se remiten al viejo liberalismo. Para Skinner (2004), Hobbes es uno de los ideólogos más importante del liberalismo: “Él sostenía que la condición de la naturaleza humana es aquella en la que vivimos completamente ‘disociados’ del resto de los hombres, subsistiendo como una mera multitud en estado de soledad, en la que ‘cada hombre es enemigo de los demás’ (p. 122).

Si ha de existir un pacto político, sólo puede tomar la forma de un acuerdo entre todos y cada uno de los miembros individuales de la “multitud”, y no como miembros de una comunidad.

Esta corriente de pensamiento para Coutinho (2011) y Lázaro (2001), asume que el bien común solo existe como suma de beneficios individuales, cuando en un contexto de incremento generalizado de riquezas todos obtienen ganancias, sin excepción, aunque sea de manera desigual, lo que denominan como el bien o interés de todos. Esta idea se asimilará posteriormente a la idea de progreso entre el siglo XIX y el siglo XX, y más tarde al concepto de desarrollo, en su acepción económica.

El liberalismo afianza las ideas desarrollistas en educación, y su posicionamiento frente al Estado, en favor de dejar hacer a los individuos sus actividades económicas, supedita la educación al mercado, suponiendo que el interés individual de todas y todos es volverse un agente económico competitivo en un mercado del trabajo jerarquizado. De esta manera, Ruiz (2010), asevera que: “a partir de 1870 son las posiciones liberales las que irán definiendo el marco global del sistema educacional” (p. 44).

Smith (2015) afirmaba que el máximo nivel de bienestar social se genera cuando cada individuo, en forma egoísta, persigue su bienestar individual, y nada más que ello; de esta manera, el egoísmo es un “altruismo” no intencionado, no basado en la compasión u otro tipo de sentimiento hacia el otro, sino como consecuencia de la primacía de la eficacia económica, de la racionalidad instrumental, que contribuye a la generación de riquezas. De este modo, la desigualdad de riquezas entre individuos se da por sentada y justificada por las diferentes capacidades que aquellos tendrían para acrecentarla.

Las diferencias doctrinales entre el liberalismo y el neoliberalismo no son muy grandes. Si bien sus ideas fundamentales son prácticamente las mismas, no dejan de tener sus particularidades. Entre éstas, cabe destacar el rechazo del neoliberalismo al reconocimiento de la igualdad como un rasgo natural de la humanidad o un valor positivo, si esta quiere decir algo distinto de las relaciones de reciprocidad comercial o política característica de la celebración de un contrato, al que se concurre voluntariamente y que persigue el interés propio, pero que no necesariamente produce beneficios equivalentes a todas las partes. Otra especificidad del neoliberalismo es la negación de la vida como un derecho que la sociedad deba garantizar. Más allá de la protección contra el asesinato por parte de otro individuo o del Estado, éste no debe actuar, debiendo abandonar a su suerte a quienes no sean capaces de insertarse exitosamente en el mercado del trabajo, aunque eso implique no poder subsistir.

Poniendo el ejemplo de Chile como experimento del neoliberalismo, el ideólogo neoliberal más influyente en la construcción del discurso que hasta el día de hoy estructura las políticas públicas en el campo de la educación chilena, fue, y es, Milton Friedman. Milton Friedman y Rose Friedman (1980), son explícitos al decir que: “en la educación, los padres e hijos son los consumidores, y el administrador de la escuela y los profesores, los productores” (p. 220). Para Friedman y sus discípulos chilenos, los ‘chicago Boys’, la educación es un servicio económico de valorización del “capital humano” de los estudiantes, que desarrolla en ellos tanto los valores de una “sociedad de mercado libre” como las habilidades que les permitan competir y desempeñarse exitosamente en los mercados, sobre todo en el mercado del trabajo, atribuyéndole un carácter moral a los criterios técnicos de eficiencia y eficacia económica.

Así, la educación debía quedar determinada por: a) la búsqueda del máximo beneficio económico posible en la producción, venta o compra de la educación. Los individuos tienden por naturaleza y deben poder vender o comprar la mejor mercancía al más bajo precio posible, principio de racionalidad instrumental sobre costos y beneficios que extendido al plano ético (ascético o filantrópico) tendría entre sus consecuencias, la de elevar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes alcanzados; b) la competencia como ley o principio de interacción que confronta a los individuos, en tanto agentes económicos interesados en apropiarse y/o acumular de forma privada riquezas, incluido el bien educación. Competencia entre los sostenedores de las escuelas para mantener y/o incrementar su matrícula e ingresos financieros; o entre los y las profesoras, para evitar castigos o percibir incentivos salariales; o entre estudiantes, y entre familias, para acceder a la oferta selectiva de matrícula por parte de escuelas más o menos exclusivas, o a otros beneficios o privilegios, incluidas nuevas oportunidades educativas. Competencia que solo es posible con, c) la segmentación de la oferta educacional, estableciendo alternativas que sintonicen con la pluralidad de preferencias y capacidades académicas y de compra de cada familia o individuo; alternativas validadas en su adquisición o extintas por falta de demanda.

Vergara (2015) señala que tanto Hayek como Friedman, consideran que la única obligación del Estado es proporcionar un subsidio básico para cubrir el gasto de la formación básica en escuelas particulares, asegurando un nivel medio de dichas escuelas. Si los padres quieren que sus hijos accedan a una mejor educación, deberán “sufragar el gasto adicional”, pues es un precioso bien que mientras más se acrecenté, asistiendo por ejemplo a la educación superior, producirá mayores ingresos futuros

a los hijos, pues la inversión privada en educación tiene mayores niveles de retorno que la que se realiza en otras formas de capital.

Lucro, competencia y segmentación son lógicas subsidiadas por el Estado de Chile a través de políticas de reconocimiento oficial y de financiamiento fiscal, de evaluación estandarizada y de responsabilizar a las y los estudiantes, a los y las profesoras, además de los sostenedores, por los resultados de aprendizajes alcanzados, y des-responsabilizar al Estado.

Bajo estas concepciones liberales en principio y neoliberales posteriormente, la cuestión de la ciudadanía pasa a constituirse en un tema central. El desarrollo del discurso de la ciudadanía moderna está vinculado al surgimiento de la modernidad y al Estado, como forma de organización política. Si bien, como plantea Sandoval (2008):

El discurso de la ciudadanía encuentra alguna de sus raíces en la experiencia de la polis ateniense o el derecho romano, el concepto de ciudadano que compartimos en nuestros días, no se empezó a forjar sino a partir de los siglos XVI y XVII, gracias a la estabilización y concentración del poder político en una unidad territorialmente definida, llamada Estado (p. 159).

El Estado, como invención, es la institución que concentra el poder, el control y la coerción legítima. Su accionar remite a la regulación de la vida social y política en las sociedades, a la vez que construye instituciones y vínculos entre éstas para ir configurando tipos de relaciones sociales y condiciones materiales de existencia.

El enfoque neoliberal, más bien, ha centrado su ideología en el mercado, el individuo y el Estado, siendo este último su escenario de (des) regulación, por lo que la sociedad debe ser entendida a partir del individuo y su relación con el consumo. La producción de la realidad social es vista, entonces, desde el individuo que está integrado o no al orden social instituido por el saber experto (Escobar, 2002). La funcionalización del individuo a este modelo comprende una normatividad limitada, que a fin de cuentas, lo que hace, es mantener discursos y prácticas institucionales regulatorias de las subjetividades que perpetúan el desajuste estructural no distributivo e inequitativo.

En contraposición, hay un modelo de ciudadanía republicana socialista, en donde el conjunto de los grupos y clases sociales subalternizadas por relaciones de tipo capitalista, patriarcal, colonialista o asociadas a otras formas de dominación; construyen un proyecto político nacional popular emancipatorio. Este tiende a la dignificación de la vida (humana y de la naturaleza), la construcción de comunidades que posibiliten el

más amplio despliegue de las capacidades humanas para construir libre y creativamente su mundo, transformando a la naturaleza y a la humanidad misma en un proceso de construcción de hegemonía donde el Estado se identifica con, o disuelve en, la sociedad civil a través del ejercicio de la ciudadanía (eliminando su carácter coercitivo). El proyecto político nacional popular emancipador es aquel que logra construir una identidad, un nosotros, a partir del reconocimiento y la lucha por superar relaciones de dominación, que son plurales y concretas, impactando en la construcción de las identidades y comunidades modernas, y por esa vía, en la totalidad social.

El liberalismo y el neoliberalismo rechazarán la relación entre educación (pública) y política, como un caso particular de su rechazo a cualquier intervencionismo estatal más allá del resguardo de la ley, y en consecuencia, niega que la educación deba cumplir un papel en la formación de la ciudadanía, por considerarlo una alternativa asociada a un ideal del bien común particular ante el cual el Estado debe mantenerse neutral.

Es claro que la relación entre la episteme neoliberal, la ciudadanía y la construcción de un sujeto “ciudadano”, a partir del proceso de formación en el sistema educativo formal, está lejos de ser coherente entre sí. Por un lado la episteme neoliberal reproduce un sujeto de mercado, es decir un ciudadano cliente y consumidor, emprendedor y responsable directo de su propio proceso de desarrollo. Por otro lado, la noción de ciudadanía supone el involucramiento en las cuestiones de lo político y lo público, en la construcción de una sociedad que apele a una ética-política que se funda en la mejora equitativa de las condiciones materiales, relacionales y espirituales de la sociedad.

En este orden de ideas, la mercantilización se constituye en el núcleo del problema. Es decir, si el sistema educativo tiene como objetivo la formación para la vida social y la neoliberalización del sistema educativo conduce a la formación a la noción de individuo regido por el mercado, entonces estamos ante un proceso de “mercantilización” de la educación formal. Mercantilización se refiere, de acuerdo con Jessop (2007), al proceso de transformación de aquellos bienes y servicios públicos que no son mercancías plenas, es decir, que no derivan directamente del proceso de trabajo. Mercantilizar la educación significa que la educación de la población se asume como un servicio transable y que opera bajo las leyes del mercado, lo que conduce, por lo tanto, al lucro.

Pues bien, Gundel (2009) sostiene que “no hay ciudadanía si no hay Estado y no hay política si no hay ciudadanía; por lo tanto, la acción ciudadana debe enfocarse hacia el fortalecimiento del Estado y de la política” (p.



39). Esto idea tendrá implicancias para situar un análisis de la cualidad del sistema democrático que se promueve actualmente en los sistemas educativos, pues es en la arena política donde se ponen en juego las versiones de proyectos de sociedad, y que actualmente es dominado por los preceptos de la episteme neoliberal. A seguir se analiza la relación entre educación y democracia, que será necesaria para observar críticamente los procesos de despolitización en el sistema estudiantil y que es una consecuencia directa de la reproducción y profundización del modelo neoliberal.

## La educación y la democracia: la despolitización

Sin duda una de las más importantes consecuencias del sistema neoliberal que domina las acciones del Estado tiene que ver con las implicancias en la estructura y funcionamiento de la educación formal y de la Escuela pública en particular. Desde esta perspectiva, el espacio educativo se construye como reproductor de las configuraciones propias del neoliberalismo y comprende a los estudiantes como “buenos ciudadanos” aquellos que mantendrán el modelo aprendido y reproducido desde la escolaridad.

El ciudadano de la Escuela del neoliberalismo, se constituye a partir de una particular idea de democracia, promovida desde el Estado y naturalizada socialmente, donde se limita la educación a lógicas mercantilistas, que tienden a su privatización en detrimento de la educación pública. De Sousa & Avritzer (2003) identifica esta situación como una concepción hegemónica de democracia, que es la democracia liberal. Se reconfigura el concepto de democracia entendido, en términos de García (2009), como el orden social y político de realización de la dignidad y la libertad humana, en referencia a los derechos humanos, en tanto conjunto de condiciones necesarias para vivir una vida digna y plena, por el paradigma del desarrollo neoliberal. Este significa una opción elitista que excluye cualquier otro sujeto y mecanismo de participación política diferente a la representación electoral. Ese individualismo democrático para Rancière (2014), implica la naturalización de una idea de democracia aceptada por la sociedad moderna que cumple el rol de establecer un sistema relacional individualista e injusto para restringir la igualdad de derechos. En efecto, el individualismo se impone sobre la colectividad, resaltando el distanciamiento interpersonal y la cooperación superficial de las relaciones humanas, y asegurando la despolitización y el desarme de la colectividad en la escuela. En otras palabras, se rompe internamente el espacio social, político y de emancipación que la escuela en sí misma constituye.

Así, las políticas neoliberales, según Barbosa (2011), reducen el papel del Estado en la realización de los derechos atribuyendo a las instituciones públicas un papel subsidiario, o de fortalecimiento de los bienes públicos sólo cuando no consigue una respuesta de la iniciativa privada a las necesidades y demandas sociales, incluyendo a los bienes reconocidos como derechos fundamentales como es la educación.

La acción concreta resulta en un planificado y sistemático desmantelamiento de la escuela pública que en Latinoamérica, no ha sido sólo una tarea de las dictaduras vivenciadas principalmente en las décadas de los 70 y 80. Muy por el contrario, terminadas las dictaduras continúa vulnerándose el derecho a la educación, en un afán privatizador, precarizador y despolitizador. Según la UNICEF (2006), esto tiene repercusiones negativas en relación con la disposición de condiciones efectivas para la participación en el ámbito escolar, y para varias generaciones, pues la infancia tiene derecho, no solo al acceso a la escuela, sino también a la participación dentro de ella. Es la escuela pública el mejor lugar en que el derecho a la participación puede ser desarrollado, dado que es un espacio de diversidad donde todos podrían tener derecho a ser reconocidos como sujetos protagónicos en la construcción del individuo en comunidad, sin distinción de clase, religión, sexo o nacionalidad.

Entonces, desde el enfoque de derecho en educación, siguiendo a Pizarro (2003), es posible entender la real democracia en la escuela como la participación ciudadana y la justicia social, en el sentido que indica Coutinho (1979), de conquista de diferentes instancias que garanticen la verdadera participación con libertad e igualdad; y como apunta Rancière (2014) y Coutinho (2006), donde las instituciones no están al servicio de la preservación del capitalismo en el que abundan segregados y excluidos, ni el Estado al servicio de intereses privados, protegidos por elecciones libres disfrazados de democracia.

En muchos casos, en Latinoamérica para Atria (2010) la propiedad privada está por encima de las personas, quienes a su vez, son definidas por su poder adquisitivo en el mercado y no por la igualdad en el ejercicio de sus derechos. En ese sentido y frente a la privatización de la educación como eje de su precarización, es más importante para la clase empresarial y las elites políticas, el desenvolver dispositivos que, según Bourdieu (2013) permitan cuidar y aumentar los lucros a partir de esta propiedad, a costa de los derechos de las personas. En muchos casos, para el Foro Nacional Educación de Calidad para Todos (2012), existe una constitución que atribuye un peso excesivo a los derechos económicos.

La escuela en su estado de precarización y despolitización, por tanto, naturaliza prácticas no democráticas, pues se constituye como un espacio privado, olvidando el sentido de la escuela pública. Esto es así, siguiendo las ideas de Cerda *et al.* (2004), porque las reformas curriculares, centradas en los contenidos y las metodologías, hacen posible llegar al consenso de cómo debe ser el estudiante que asiste a la escuela: un sujeto capaz de insertarse en la globalización y la productividad. De ahí que, por causa de las acciones de las dictaduras en asociación con posteriores coaliciones de gobierno defensoras del neoliberalismo, se genera una fuerte segmentación del sistema educativo que afecta tanto a la calidad de los aprendizajes sobre todo para los estudiantes de sectores más vulnerados en sus derechos básicos, como a las prácticas internas de los establecimientos educacionales. Cuando la escuela deja de ser un bien público y se convierte en un bien privado, con una lógica interna más ligada a la empresa que a la educación, las soluciones y los intereses son individuales, y es así como se pierden las identidades colectivas y tras de ello los sentidos de la participación. Es por esto que las prácticas internas para la población escolar se constituyen como aquellas que no adhieren a conceptos de participación y representación, pues no representan los intereses del mundo privado gestado en sociedades con un constitucionalismo dictatorial.

Más allá de la condición de carácter segregador, privatizador y despolitizador que esta construcción escolar presenta, resulta interesante visualizar cuáles son las prácticas concretas que hacen de la escuela un espacio no democrático. Dichas prácticas se presentan, por ejemplo, en la interacción profesor-alumno dentro de la sala de aula y abarcan tanto la interacción puntual en relación con contenidos, y otros conjuntos de dinámicas, en referencia a ciertas habilidades específicas conscientes para el profesor y para el estudiante. Es así para Cerda *et al.* (2004) como dentro del aula se vive la tensión entre los espacios de participación con la necesidad de productividad, quedando así docentes y estudiantes atrapados en la lógica de la escasez de tiempo para generar procesos reflexivos, estando éstos fuera del currículum. Esta situación se ve agravada por la cantidad numerosa de estudiantes que forman los cursos, especialmente en las escuelas que cubren los sectores más pobres. La participación no es un objetivo de aprendizaje y se convierte más bien en un elemento de control de aspecto disciplinar. De este modo, la reflexión se genera en la relación de elementos extracurriculares en un sentido más bien emancipatorio del control de la sala de clases.

Las escuelas se convierten en espacios cerrados que olvidan a las comunidades que contextualizan la territorialidad de los estudiantes. Más

aún cuando la escuela está situada en espacios de pobreza, pues se mantiene una baja expectativa sobre su aprendizaje. El “estigma de la pobreza” genera una homogeneización donde el estudiante es descrito con dificultades, sumado a una desvalorización de sus saberes y de los saberes de sus padres y familias, pues son catalogados de vulnerables. Para Batallán & Varas (2002), estas atribuciones son descritas en conductas supuestamente típicas de “un pobre” desarrolladas en función de conceptualizaciones homogeneizantes. Este trato que, a su vez es descalificador, se aparta del enfoque de derecho y desdibuja al estudiante como sujeto de derecho.

Por otro lado, Batallán (2003) argumenta que el docente también ve precarizado y despolitizado su trabajo, vivenciando la imposición de poder desde las configuraciones superiores de la organización escolar, con un conjunto de significaciones asociadas a violencia simbólica en relación al dominio, disciplinamiento y coerción, lo que pareciera un acuerdo, sólo que éste se hace entre partes no simétricas. En consecuencia, la escuela del neoliberalismo se precariza y despolitiza en la intención de reproducir ese individualismo, productividad, autoritarismo y falta de participación que el modelo requiere para subsistir.

Entonces, en sociedades neoliberales constituidas desde democracias neoliberales, resulta fundamental, de acuerdo con Betancourt (2011), rescatar a la escuela como un espacio de diversidad y democracia participativa, con un potencial elemento emancipatorio, que tensiona el orden establecido, apenas por el hecho de existir, en el enfrentamiento a la segregación social que intenta ser reproducida a partir de la escuela. Es en este espacio donde se puede instalar la claridad de que todos somos diferentes, pero tenemos los mismos derechos, lo que en sí mismo constituye una sociedad democrática a partir del pluralismo. A partir del reconocimiento de la diversidad y la democracia es que llega la emancipación.

No se trata de que la escuela va a cambiar al mundo, pero se requiere de una tentativa concreta para generar un rescate de la utilización que le ha dado la sociedad capitalista, organizada como agente reproductor del capital, con intereses económicos claros, naturalizando prácticas autoritarias y construido desde la desigualdad. Dicho rescate no significa deconstrucción de la escuela, sino más bien de la sociedad toda para la construcción de una democracia real. Sin embargo, la escuela en su masividad y obligatoriedad tiene la tarea de generar culturas democráticas que desde su acción educativa instalen en la cotidianidad los reales sentidos de la democracia participativa. Como señala Redondo (2005), la escuela no puede hacer todo, pero como único espacio social “obligatorio” no se le puede pedir menos. Si estuviéramos realmente interesados en el

derecho a la educación, acceso con equidad para todos, combatiendo las desigualdades y promoviendo la democracia desde los sistemas escolares.

## Epistemes en movimiento: la repolitización

La tendencia a la privatización y por tanto a la mercantilización de la educación, es una realidad en América Latina y el Caribe. Una realidad que impacta directamente en la realización de la educación como un derecho humano fundamental. Los datos mostrados por el trabajo de la *Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação* (CLADE, 2014), y la investigación de la bibliografía más relevante y las transformaciones legislativas, desarrollada por Camila Croso y Giovanna Magalhães (2016), permiten sustentar la tesis de que existe un proceso generalizado de fragilización de los sistemas públicos de educación. Este proceso se caracteriza principalmente por los impactos negativos en las condiciones de trabajo de las y los docentes, en la gestión democrática y en el financiamiento público necesario para el fortalecimiento de la educación pública.

Las autoras evidencian que en todas las Constituciones Nacionales y las leyes generales de educación analizadas, se encuentran leyes que facultan al Estado a transferir competencias relativas a la oferta de la educación pública para el sector privado. No solo esto, también se ha intensificado la incidencia del sector privado en el debate y en la definición de la agenda pública educacional, la cual que no se funda en un debate público que facilite una amplia participación de los actores involucrados directamente en el proceso educativo. Esto viene acompañado del imaginario de que la gestión privada es inherentemente superior que la del sector público. Con relación a las prácticas, las y los activistas entrevistados por Croso & Magalhães (2016), expresan duras críticas sobre la gestión por resultados para docentes y su relación con sus condiciones de trabajo. Se cuestiona, además, el empobrecimiento de la educación, bien como el desarrollo de conductas individualistas, así como la corrupción y la naturalización de una lógica competitiva basada en el premio y el castigo.

La profundización de esta tendencia, en lo económico, lo político, y lo social, ha provocado importantes respuestas estudiantiles y docentes, que demuestran las contradicciones que este proceso de despolitización de la ciudadanía viene consolidando. Dado que no es posible describir la multiplicidad de experiencias de ocupación, y por razones de extensión del texto, se sintetizan las dimensiones más relevantes para el análisis del proceso de repolitización que evidencian los movimientos estudiantiles en Chile primero y Brasil después.

La verdadera importancia de instalar la cultura democrática en la escuela chilena radica en la historia contemporánea del país. Con la perspectiva de esa fallida transición a la democracia, resulta interesante buscar opciones para que la sociedad chilena pueda definitivamente cambiar y conseguir una democracia participativa. En la búsqueda de construir instituciones democráticas, existe una nueva generación de jóvenes que encontraron en la participación y la exigencia a sus derechos básicos la convivencia social y la colectividad. Es precisamente eso lo que está sucediendo en Chile en los últimos diez años, donde un grupo importante de jóvenes estudiantes de educación media se han tornado protagonistas de los procesos sociales, asumiendo el carácter de actores sociales democráticos y repolitizando su paso por la Escuela. Así aparece en el espacio público, un ciudadano prácticamente olvidado, en muchas ocasiones criminalizado sólo por el hecho de ser joven y descartado desde la política pública. Frente a la situación de segregación en que el Estado los ha dispuesto, los secundarios se organizan, salen a las calles a exigir el retorno de la participación y de la justicia social, el fin de las construcciones sociales, políticas, legales y constitucionales que todavía se mantienen dese la dictadura; a partir de las reivindicaciones propias de su generación, como es el derecho a la educación.

Si bien, el movimiento estudiantil chileno tiene una larga data, desde principios del siglo XX a la década de los ochenta<sup>3</sup> donde precisamente son los jóvenes secundarios un grupo de resistencia importante a la dictadura cívico militar encabezada por Pinochet, esta nueva versión del movimiento estudiantil hace su aparición en el año 2006 con la llamada *revolución pinguina*. Todo comienza en el mes de abril cuando los estudiantes secundarios del Liceo Carlos Cousiño ocupan el liceo a modo de protesta por las filtraciones de agua que las autoridades del establecimiento no han mejorado en mucho tiempo. Desde ahí rápidamente otros establecimientos educacionales comienzan a ser ocupados por demandas que hasta ese momento eran solo internas, llegando a ser alrededor de 100 liceos ocupados.

El día 21 de mayo en el tradicional discurso de cuenta pública que los presidentes de Chile realizan, la presidenta Michelle Bachelet, no hace ninguna referencia a las demandas de los estudiantes secundarios, ni a los más de 100 liceos que en ese momento se mantenían ocupados. El Estado de Chile, que se resiste a considerar a los estudiantes secundarios como sujetos políticos y actores sociales conscientes de la falta de derechos básico en el país, subestima la capacidad y convicción política de estos actores. Esto desencadena una verdadera revolución estudiantil con más de

200 liceos ocupados, con masivas concentraciones en las calles que juntan fácilmente 600 000 estudiantes a lo largo del país. En el punto más alto del movimiento, según el Observatorio Chileno de Políticas Educativas OPECH (2010), son 1 000 000 los estudiantes secundarios participando activamente del proceso, de un universo de 1 200 000. Aquí aparece un hecho interesante, pues no solamente adhieren a estas movilizaciones las escuelas públicas, que sin duda son las más afectadas con la precarización, también lo hacen colegios privados, algunos por solidaridad, otros en la exigencia global generada a partir de dichas movilizaciones.

Un movimiento que parte por mejoras particulares de las escuelas crece a nivel nacional y comienza a exigir el fin de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), que como es costumbre en Chile, una ley impuesta por el dictador Pinochet, continuó vigente y determinando la escolaridad de todas y todos los estudiantes chilenos. Esta ley fue promulgada el día 7 de marzo de 1990, cuatro días antes de dejar el poder y mantenida sin problemas por el pacto político gobernante después de la dictadura. La LOCE, para OPECH (2010) vulnera gravemente el derecho a la educación, pues consagra un modelo de gestión y de financiamiento de la educación que se basa en la segregación y la desigualdad, toda vez que le quita la responsabilidad de la Escuela pública al Estado de Chile y se la entrega directamente a los municipios, con lo que abiertamente se termina con el concepto de escuela pública. En un país con una de las mayores organizaciones segregadas de la territorialidad como es Chile, esta situación sólo aumenta la segregación y hace que estudiantes de las zonas más pobres sólo puedan acceder a escuelas todavía más precarizadas que quienes asisten a escuelas en sectores con mayor poder adquisitivo. En este sentido, se puede afirmar que la LOCE trae una fuerte crisis de inequidad para la educación chilena y una feroz crisis de segmentación social para las escuelas, además de consagrar la posibilidad de lucrar con la Educación, lo que en resumidas cuentas significaba que el Estado entrega recursos a privados para gestionar sus escuelas, los que a su vez pueden lucrar, además de hacerlo sin ninguna reglamentación.

Las propuestas de los estudiantes son un ejemplo para el país, por cuanto manifiestan la necesidad de reconstruir la democracia chilena, sus demandas son estructurales, en relación con la realidad política y legal como herencia de la dictadura que hasta ese momento la coalición de gobierno “la concertación” no tuvieron voluntad de cambiar, pues ellos llegan al poder en un pacto con la dictadura.<sup>4</sup>

A partir de las movilizaciones del año 2006 una parte importante de la juventud estudiantil de Chile cambia su perspectiva en relación

con su responsabilidad social, convirtiéndose en voces ciudadanas que exigen participación en las decisiones sociales y dentro de sus propias escuelas. Es así como al terminar las movilizaciones del año 2006, se crea una mesa de diálogo de la Educación, donde nuevamente la coalición de gobierno crea pactos para mantener los privilegios de quienes lucraban con la Educación y entrega a los estudiantes el fin de la LOCE pactada, como el gran triunfo del movimiento. Sin embargo, desde la desazón de ese movimiento que no consigue todas las reivindicaciones que se propone, es que el año 2011, vuelve a surgir el malestar y los estudiantes salen nuevamente a la calle. Durante las movilizaciones populares por la educación del año 2011<sup>5</sup>, los estudiantes secundarios llegaron a ocupar hasta mil establecimientos educacionales a lo largo de todo el país durante los meses de junio a octubre.

A estas “tomas” las acompañaron con múltiples actividades internas y en diversos espacios públicos, con la elaboración de demandas locales y con propuestas de reforma a la educación. En barricadas, marchas callejeras y actos artístico-culturales, maratones, performances u ocupaciones de dependencias públicas y de sedes de los partidos políticos oficialistas, o durante las huelgas de hambre; los voceros y voceras de los estudiantes declaraban que su lucha no era tras beneficios personales, pues los cambios que exigían en la educación ya no podrían ser aprovechados por ellas y ellos directamente, sino por las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes que así podrían ejercer su derecho a la educación. Y si bien la gratuidad y el fin al lucro en la educación fueron las exigencias más vistosas para que esta pudiese concretarse como un derecho, también reivindicaron la participación de todos los actores que conformaban la comunidad educativa en la gestión administrativa y pedagógica de cada escuela o liceo, y de la ciudadanía toda, en la formulación de las políticas educativas. De esta manera, sostuvieron, se superaría la mercantilización y el autoritarismo reinante en la educación y en la sociedad chilena, que entre otras manifestaciones, se encarnaba en la desconsideración de sus planteamientos al interior de los liceos y su exclusión de la ciudadanía política, concedida a la población mayor de 18 años a través del derecho a voto.

Todas estas movilizaciones permitieron establecer un debate nacional que acabó vinculando al sistema escolar con las respuestas institucionales a las necesidades y aspiraciones de las personas en otras esferas de la vida humana como la salud, la previsión social y la participación política. Se expandió y fortaleció la crítica a la mercantilización de la vida hasta hacer converger diversos movimientos sociales en la demanda por



la realización de una Asamblea Constituyente que pusiese fin a un orden neoliberal resguardado por la Constitución de 1980, impuesta por Pinochet y sus secuaces. De esta forma, el movimiento de estudiantes secundarios se constituyó como un actor político relevante.

El 31 de agosto de 2016, dada la destitución, vía *impeachment* de la expresidenta Dilma Rouseff por decisión del Senado Federal, Michael Temer, asume la presidencia de Brasil. En medio de esta crisis política y en el marco de una crisis económica global, se intensifica una agenda de reformas neoliberales y de privatizaciones en varios sectores estratégicos, apelando a la necesidad de un ajuste fiscal. Dos medidas causaron controversias y formaron parte del conjunto de determinaciones que condujeron al aumento de la conflictividad social en general, y de la educación en particular. En primer lugar, la Medida Provisoria número 746/2016, referida a Brasil (2016), que amplía la carga horaria anual de 800 a 1400 horas, el retiro de la obligatoriedad de enseñanza en arte y educación física, el énfasis curricular en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias de la naturaleza, ciencia humanas y formación técnica y profesional, siendo posible que se enfatice apenas dos de estas áreas según criterio del sistema de educación; y omisión del estudio de sociología y filosofía. En segundo lugar, la Propuesta de Enmienda Constitucional (PEC) número 241/2016, que congela los gastos públicos, con cifras corregidas por la inflación, para los siguientes 20 años, y que también tiene el potencial de afectar las reglas del reajuste del salario mínimo oficial.

En este contexto de reformas, en octubre de 2016 emerge en São Paulo el mayor movimiento de ocupaciones de la historia de Brasil, que luego se expandió por la mayoría de las ciudades del país. Más de mil escuelas fueron ocupadas por las y los estudiantes en 22 Estados más el Distrito Federal, que se organizaron por la Unión Brasileira de Estudiantes Secundarios (UBE), que es la mayor entidad de representación estudiantil.

Estas movilizaciones tuvieron como antecedente e inspiración, la ocupación de 200 escuelas paulistas en noviembre del 2015. En ese entonces, Flach & Schlesener (2017) refieren que las y los estudiantes se movilizaron contra el proceso de reestructuración del sistema educacional estadual, que implicaba el cierre de 94 escuelas de enseñanza fundamental y enseñanza media, y la reubicación de 311 mil estudiantes y 74 mil profesores. El gobierno de Alckmin se vio obligado a suspender la medida.<sup>6</sup>

La experiencia de 2016 fue un levantamiento generalizado de las y los estudiantes contra el proceso creciente de precarización de la educación pública y de defensa a ésta. El movimiento tuvo que resistir, principalmente, a las fuertes represiones del Estado y a la constante cri-

minalización de los medios de comunicación de masa. Sin duda que el movimiento no fue homogéneo. Por ejemplo, en Goiás, tanto estudiantes como profesores, tomaron las escuelas en respuesta a la propuesta de privatizar la gestión de las escuelas por parte del Marconi Perillo. En São Paulo, se levantó la bandera en contra del escándalo de corrupción vinculado al servicio de comida en el gobierno de Alckim. En Ceará, el abandono y precarización de la educación por parte de Camilo Santana, gatilló las movilizaciones.

Ana Julia, joven de 16 años y representante del movimiento estudiantil del Estado de Paraná, en el pleno del parlamento en octubre del 2016, manifiesta:<sup>7</sup>

(...) Nuestra bandera es la educación, nuestra única bandera es la educación, somos un movimiento a-partidario, somos un movimiento de los estudiantes por los estudiantes, somos un movimiento que se preocupa de las generaciones futuras, que se preocupa de la sociedad, se preocupa del futuro del país..., ¿qué futuro Brasil va a tener si no nos preocupamos con una generación de personas que van a desarrollar sentido crítico, (...) Nosotros tenemos que ser contra un analfabetismo funcional que es un gran problema en Brasil hoy, es por esto que ocupamos nuestras escuelas. (...) precisamos de una reforma que sea debatida, conversada, una reforma que debe ser hecha por los profesionales de la educación..., una escuela sin partido<sup>8</sup> es una escuela sin sentido crítico, una escuela racista, homofóbica, (...) quieren formar un ejército de no pensantes, un ejército que escuche y baje la cabeza, y nosotros no somos eso (...). Nosotros vamos a continuar luchando porque estamos en búsqueda del conocimiento. El movimiento estudiantil nos trajo un conocimiento mucho más grande sobre política y ciudadanía que todo el tiempo que estuvimos sentados en las aulas. A pesar de toda esa ridiculización (...) nosotros todavía conseguimos tener presencia de la felicidad, porque percibimos que dejamos de ser meros adolescentes, nos tornamos en ciudadanos comprometidos.

Las propuestas de democratización y politización de las ocupaciones en São Paulo se construyeron desde la propia experiencia cotidiana de la organización estudiantil. En estos espacios de organización se constata en la investigación de Corsino & Zan (2017) la articulación de una fuerte autonomía de los estudiantes y la tendencia para construir espacios de diálogo democrático, por medio de las aulas abiertas, talleres, y en las tensiones generadas en torno a las oposiciones a la ocupación. A su vez, el estudio de Severo & Correia San Segundo (2017) muestra claramente los procesos de apropiación de capacidades de la agencia de las y

los estudiantes y de comprensión consciente del ambiente escolar como público, lo que fortaleció sentimientos de responsabilidad. Un elemento a destacar según el estudio de Groppo *et al.* (2017), es la experiencia de construcción de una formación política basada en la horizontalidad de las relaciones y potenciación del diálogo intergeneracional.

Larchert (2017), que examinó el movimiento Ocupa generalizado en Brasil en medio de proceso de violencia física e ideológica, descubre que el movimiento fue tomando forma y contenido político institucional a través de la negociación y el conflicto. Contribuyó de manera *sui generis* para la formación crítica, que dio paso a procesos de concientización y problematización de la realidad social y política en términos de Freire (1992). Flach & Schlesener (2017) aseveran que la experiencia del movimiento fue generando cambios en lo individual, por medio de la reflexividad que condujo a una autopercepción, en que el individuo se siente parte activa de la colectividad. Esto fue lo que constituyó el aprendizaje y formación educacional, social y política en el proceso emprendido por los y las estudiantes.

280



## Consideraciones finales

En el abordaje de los movimientos estudiantiles emancipatorios al modelo neoliberal en la educación, se pueden identificar tres nudos críticos fundamentales que contribuyen el debate epistémico sobre sociedad, educación y subjetividad: a) la tendencia a la mercantilización de la educación en América Latina, que se fundamenta en la episteme universalista del liberalismo, niega la comunidad política, enaltece las libertades individuales, y presupone que la educación es un bien de consumo y de lucro; b) esta tendencia implica el avance del desmantelamiento y de la precarización de la educación y la escuela pública, promoviendo una idea de Estado “obeso, ineficiente e ineficaz” para las tareas de mejoramiento de la calidad de la educación, y una idea de sujeto universal de consumo, emprendedor y despolitizado; y c) las movilizaciones estudiantiles en Brasil y Chile, que reivindican la educación como un derecho humano, muestran como característica principal la necesidad de intensificar los procesos de politización de la educación como espacio de deliberación de “lo público” y como espacio de construcción de “lo político”, la democracia y la ciudadanía.

El análisis de recapitulación de la literatura tiene limitaciones por el hecho de establecer decisiones más o menos arbitrarias al respecto de la hipótesis que se propuso para el debate, y la adopción de un tipo de

análisis epistemológico que se centró en identificar los aspectos ideológicos que fundamentan el sistema educativo formal. La hipótesis de la repolitización que se observa con las movilizaciones estudiantiles debe ser profundizada en al menos tres aspectos. En primer lugar, es necesario profundizar sobre el rol que tiene el profesorado y su formación, en la construcción de sujetos políticos. En segundo lugar, es importante analizar tanto los cambios jurídicos y las reestructuraciones institucionales que logran conseguir los movimientos estudiantiles, como las estrategias de fractura de los movimientos por parte del Estado. En tercer lugar, es central, desarrollar estudios de carácter etnográficos y situados para comprender las nuevas formas de politización que se viven en estos espacios de movilización y ocupación de establecimientos educativos.

La relación entre educación, subjetividad y sociedad encuentra en estos espacios de conflicto un lugar privilegiado para profundizar el debate en torno a las transformaciones que el sistema educativo formal requiere para la reconstrucción de una nueva ética y política, fundada en derechos humanos y en la democracia participativa. Cabe destacar que el poder constituido del sistema educacional neoliberal es puesto en tensión por el poder constituyente de las movilizaciones estudiantiles, sobre todo por la denegación por parte del Estado de los espacios efectivos de participación social. Estas movilizaciones claramente van más allá de la cuestión educativa. Es una respuesta a la tendencia a la mercantilización de la vida y al modelo de democracia neoliberal. La alta conflictividad y la apertura de agendas de negociación entre Estados y movimientos, se ve limitada por la imposición de las estructuras de dominación capitalista, que dificultan la construcción de proyectos alternativos de sociedad. Es la crítica a una visión fundada en la idea de la alternancia en el poder y de gestión del modelo neoliberal. Se trata de reconstruir las bases sociales a través de procesos de democratización real, de emancipación, desde la diversidad y para la justicia social, convocando a la ciudadanía a constituirse como sujeto político de transformación. Esta es la bandera más importante que las y los estudiantes levantan desde sus espacios de movilización creativa, plural y autónoma.



## Notas

- 1 El concepto de hegemonía se entiende como la capacidad de dirección de determinados grupos o fracciones sociales sobre otras. O aquellos grupos que se presentan a los demás como aquellos que representan y atienden a los intereses y valores de toda una sociedad, obteniendo el consenso voluntario y la anuencia espontánea, con

lo cual se garantiza la unidad de un bloque social que se mantiene cohesionado y articulado (Gramsci, 1995).

- 2 Neoliberalización se refiere a “las diversas tendencias de cambio regulatorio que se han extendido por todo el sistema capitalista global desde la década de los setenta: se trata de una tendencia que prioriza las respuestas a los problemas de regulación desde una perspectiva basada, orientada e impuesta por el mercado; intensifica la mercantilización de todos los ámbitos de la vida social y moviliza instrumentos financieros especulativos a fin de encontrar nuevos nichos de acumulación de capital” (Brenner, Peck & Theodore, 2010, p. 23).
- 3 Para consulta de este proceso se recomienda ver el documental “Actores secundarios” que reconstruye a partir de sus protagonistas, el movimiento estudiantil a fines de la década de 1980 en Chile. Disponible en: <https://goo.gl/Pu2pCZ>
- 4 La concertación por la democracia fue un pacto político que llega al poder al momento de acabar la dictadura. Esta coalición política es integrada por la Democracia Cristiana (partido que apoyó el golpe de Estado de 1973), Partido Socialista de Chile, Partido por la Democracia y Partido Radical. El primer presidente escogido en elecciones democráticas luego de acabada la dictadura pertenece a dicha coalición. Patricio Aylwin, no solamente apoyó el golpe de Estado, desde el congreso de la República llamó a los militares a tomar el poder en medio de la crisis de 1973.
- 5 Se puede observar este proceso en el documental “La primavera de Chile” en: <https://goo.gl/8B6YL7>
- 6 Del punto de vista de la legalidad del hecho, dos posturas se contrapusieron. Por un lado, se argumentaba la ilegalidad de las ocupaciones fundamentando que la educación al ser un servicio público, no podría interrumpir su funcionamiento, porque estaría afectándose el derecho a la educación garantizado en la Constitución Federal. Sin embargo, en el Estado de Paraná, el ministerio público, afirmó la legitimidad del movimiento, amparándose en el artículo 205 de la Constitución Federal. Este artículo se refiere a que una de las funciones de la educación debe ser la formación en ciudadanía, de lo que se sigue que las ocupaciones, en tanto forma de protesta, se constituirían en una acción válida, en una práctica ciudadana.
- 7 La traducción de este discurso fue realizado por la y los autores. Para consultar el video en: <https://goo.gl/Uh1TBG>
- 8 Escuela sin Partido fue fundada en 2004 por Miguel Nagib. Emerge como respuesta a la llegada al gobierno del Partido de los Trabajadores (PT). El supuesto que articula el sentido de la acción de la Escuela sin Partido, es la idea de que el PT sería el responsable en el proceso de divulgación de ideologías de izquierda en las escuelas. Se trata, por lo tanto, de combatir ese “adoctrinamiento”, para lo cual se presentó una primera propuesta de Ley en 2014. Para consulta visitar este link: <https://goo.gl/JG3mvu>



## Bibliografía

- ARRIGHI, Geovanni  
1999 *El largo siglo XX. Dinero y poder en los orígenes de nuestra época*. Madrid: Akal Editores.
- ATRIA, Fernando  
2010 *Mercado y ciudadanía en la educación*. Chile: Flandes Indiano.

BARBOSA, Francisco

- 2011 La democracia: un concepto base dentro de los sistemas de protección de los derechos humanos. *Revista Derecho del Estado*, (27), 177-191. Recuperado de <https://goo.gl/75jru2>

BATALLÁN, Graciela

- 2003 El Poder de la autoridad en la escuela. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 679-704. Recuperado de <https://goo.gl/ptkWYg>

BATALLÁN Graciela & VARAS, René

- 2002 *Regalones maldadosos, hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido*. Santiago: Editorial LOM.

BETANCOURT, Marcela

- 2011 El desafío de la formación de un pedagogo en educación diferencial, como gestor de una escuela comprensiva. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 10(7), 89-98. Recuperado de <https://goo.gl/MVvjZk>

BOURDIEU, Pierre

- 2013 *A Economia das Trocas Simbólicas*. Sao Paulo: Editorial Perspectiva.

BRENNER, Neil, PECK, Jamie & THEODORE, Nik

- 2011 ¿Y después de la neoliberalización? Estrategias metodológicas para la investigación de las transformaciones regulatorias contemporáneas. *Urban 1*, 21-40. ISSN 2174-3657. Recuperado de <https://goo.gl/KxvdGA> (01 mar. 2018).

BRASIL

- 2016 Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. 2016b. Recuperado de <https://goo.gl/NnCcHt> (2 nov. 2016).

CLADE, Campanha latino-americana pelo direito à educação

- 2014 *Mapeo sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe*. São Paulo: CLADE.

CASTELLS, Manuel

- 1971 *Problemas de investigación en sociología urbana*. Ciudad de México: Espasa, Siglo XXI.

- 1978 *La cuestión urbana*. Ciudad de México: Siglo XXI México.

CERDA, Ana, EGANA, Loreto, VARAS, René, & SANTA CRUZ, Eduardo

- 2004 *El complejo camino de la formación ciudadana*. Santiago Chile: Editorial LOM.

CERVANTES, Rosa María & FERNÁNDEZ, Jorge

- 2011 *Importancia de la Filosofía de la Educación*. En C. R. Rodríguez y J. Fernández-Pérez (Ed.), *Filosofía y Educación. Perspectivas y propuestas* (pp. 47-52). Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.

COLLADO RUANO, Javier

- 2017 Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 55-82

CORSINO, Luciano & ZAN, Dirce

- 2017 A ocupação como proceso de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. © *ETD- Educação Temática Digital Campinas*, 19(1), 26-48. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647751>

COUTINHO, Carlos

- 1979 A democracia como valor universal. *Encontros com a Civilização Brasileira*, 9(1), 33-47.

- 2006 O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. En J. C. F. Lima, e L. M. W. Neves. (Orgs.), *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo* (pp. 173-200). Río de Janeiro: Fiocruz.
- 2011 *Marxismos y política. La dualidad de poderes y otros ensayos*. Chile: LOM.
- CROSO, Camilla & MAGALHÃES, Giovanna
- 2016 Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educ. Soc., Campinas*, 37(134), 17-33. DOI: 10.1590/ES0101-73302016157622
- DE SOUSA, Boaventura & AVRITZER, Leonardo
- 2003 *Para ampliar el canon democrático*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DUSSEL, Enrique
- 1994 *1492: El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. La Paz: Plural Editores.
- ELBOJ, Carmen
- 2010 Crisis económica y educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 8-19. Recuperado de <https://goo.gl/bRe8Dq>
- ESCOBAR, Arturo
- 2002 *Globalización, desarrollo y modernidad*. En Corporación Región (Ed.), *Planeación, participación y desarrollo* (pp. 9-32). Medellín, Colombia.
- FORO NACIONAL EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS
- 2012 *Informe sobre la situación del derecho a la educación en Chile durante el año 2012*. Recuperado de <https://goo.gl/bavNct>
- FLACH, Simone & SCHLESENER, Anita
- 2017 Análises de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. © *ETD- Educação Temática Digital Campinas*, 19(1), 165-186. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647613>
- FREIRE, Paulo
- 1992 *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRIEDMAN, Milton & FRIEDMAN, Rose
- 1980 *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. México: Grijalbo.
- GARCÍA, Ricardo
- 2009 Los enemigos ocultos de los derechos sociales. *Cuadernos Electrónicos Derechos Humanos y Democracia*, (5), 52-73. Recuperado de <https://goo.gl/CfAfJd>
- GRAMSCI, Antonio
- 1995 *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GROPPO, Luís Antonio, TREVISAN, Júnior, BORGES, Livia Furtado, & BENETTI, Andréa Marques
- 2017 Ocupações no sul de minas: autogestão, formação política e diálogo Intergeracional. © *ETD- Educação Temática Digital Campinas*, 19(1), 141-164. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647616>
- GUENDEL, Ludwig
- 2009 *De la retórica a la acción social y de la norma a la institucionalidad: repensando la vigilancia y la exigibilidad ciudadanas*. En Ministerio de Inclusión Económica y Social (coord.). *Políticas sociales e institucionalidad pública* (pp. 12-25). Ecuador: MIES-INFA y UASB Editores.

GUERRERO, Patricio

- 2010 Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia *Sophia: colección de Filosofía de la Educación* 8(1), 101-146. <https://doi.org/10.17163/soph.n8.2010.05>

IZAZAGA, Luis

- 2011 *Reflexiones sobre la Filosofía de la Educación*. En Carmen Romano Rodríguez y Jorge Fernández Pérez (Ed.), *Filosofía y Educación. Perspectivas y propuestas* (pp.53-56). México: Universidad Autónoma de Puebla.

JESSOP, Bob

- 2007 Knowledge as a fictitious commodity: insights and limits of a polanyian perspective. En A. Bugra, y K. Agartan (Ed.), *Reading Karl Polanyi for the Twenty-First Century: market economy as a political project* (pp. 115-133). Nova York: Palgrave Macmillan.

KATZ, Elvis & MUTZ, Andresa

- 2017 Escolas sem partido-produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no brasil. © *ETD- Educação Temática Digital Campinas, 19(1)*, 184-205. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647835>

LARCHERT, Jeanes

- 2017 Cala Boca, Menino! O menino não cala, resiste. © *ETD- Educação Temática Digital Campinas, 19(1)*, 1-22. DOI: 10.20396/etd.v19i0.8647837

LÁZARO, Raquel

- 2001 Adam Smith: interés particular y bien común. *Cuadernos empresa y humanismo*, (84), 4-68, en <http://hdl.handle.net/10171/4471>

LÖWY, Michael

- 1994 *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez editora.

MARIS, Stella

- 2012 *La filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.

MIGNOLO, Walter

- 2000 La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisfério occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Edgar Landier (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-86). Buenos Aires: CLACSO.

NIEVES Loja, & GERARDO, Miguel

- 2017 Hannah Arendt y el problema de la educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 219-235. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.08>

OPECH, Observatorio chileno de Políticas Educativas

- 2010 *De actores secundarios a estudiantes protagonistas*. Santiago: Editorial Quimantú.

OSORIO, Jaime

- 2012 *Fundamentos del análisis social la realidad social y su conocimiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ, Carlos

- 1998 *Hacia un concepto histórico de ciencia: de la epistemología actual a la dialéctica*. Santiago de Chile: LOM.

- PIZARRO, Marino  
2003 Educación Democracia y Participación. *Revista Enfoques Educativos* 5(1), 101-105. Recuperado de <https://goo.gl/y2NVAg>
- QUIJANO, Aníbal & WALLERSTEIN, Immanuel  
1992 Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System, *International Journal of Social Sciences*, 134, 583-591. Recuperado de <https://goo.gl/E6Czww>
- REDONDO, Jesús  
2005 El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en educación? *Revista Última Década* (22), 95-110. Valparaíso: CIDPA <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000100005>
- RODRÍGUEZ, Marcelo  
2009 La educación para la transformación social. La epistemología del intersujeto. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación* (7), 93-118, <https://doi.org/10.17163/soph.n7.2009.04>
- RANCIÈRE, Jacques  
2014 *O Ódio à Democracia*. São Paulo: Editorial Boitempo
- RUIZ, Carlos  
2010 *De la República al mercado*. Santiago: LOM.
- SANDOVAL, Juan  
2008 *Ciudadanía, hegemonía y subjetividad: el caso de los discursos institucionales en Chile*. (Tesis Doctoral). Presentada ante el Departamento de Psicología Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.
- SEVERO, Ricardo & CORREIA SAN SEGUNDO, Mario Augusto  
2017 #ocupetodors-política de socialización entre los estudiantes de las ocupaciones de las escuelas de rio grande do sul. © ETD- *Educação Temática Digital Campinas*, 19(1), 73-98. DOI: 10.20396/etd.v19i1.8647792
- SKINNER, Quentin  
2004 *La libertad antes del liberalismo*. México: Taurus-CIDE.
- SMITH, Adam  
2015 *La riqueza de las naciones*. Edición de Carlos Rodríguez Braun ePub r1.0 Titivillus 09.02.15 Traducción: Carlos Rodríguez Braun Editor digital: Titivillus. Recuperado de <https://goo.gl/LrqMAz>

Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de enero de 2018

Fecha de aprobación del documento: 15 de febrero de 2018

Fechas de publicación del documento: 15 de julio de 2018

# DIALÉCTICA DE LA PLURINACIONALIDAD COMO CRÍTICA DEL ESTADO-NACIÓN LIBERAL

## Dialectics of plurinationality as criticism of the state-nation liberal

HOLGER RODRIGO DÍAZ SALAZAR\*

Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador

hdiaz@ups.edu.ec

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9402-8415>

### Resumen

El artículo estudia la dialéctica como camino de indagación de la plurinacionalidad y su contraparte el vetusto Estado-nación monoétnico ecuatoriano. Indaga: 1) ¿cuál es el fundamento ontológico de la plurinacionalidad? y 2) ¿por qué la plurinacionalidad como planteamiento socio-político niega la homogeneidad del Estado-nación liberal y su correlato el colonialismo externo-interno? Se plantea que el fundamento ontológico de la plurinacionalidad se halla en la sociedad comunitaria (o ser social) y que en su praxis socio-política niega la fetichización del Estado-nación liberal, determinado como instrumento del colonialismo externo-interno de la sociedad. La investigación concibe y aplica el análisis dialéctico de la realidad concreta y la ley de contradicción universal, como inherentes del ser social y del pensamiento que refleja dicha realidad. El estudio concluye que: 1) la dialéctica comprende la categoría de totalidad y es útil para el análisis y explicación de la sociedad en su conjunto, de las partes al todo y del todo a las partes, en mutua interrelación universal; 2) la sociedad comunitaria es una objetivación ontológica de la plurinacionalidad y se manifiesta en la diversidad étnico-cultural del Ecuador, con temporalidades históricas distintas, y en contraposición a la formación económico-social colonial y republicana; y 3) la fetichización del Estado-nación liberal como instrumento del colonialismo externo e interno de la sociedad ecuatoriana aún está vigente y continua cumpliendo esa misma función a través del procesamiento de la colonialidad del poder, la invisibilización ontológica del otro (alter) y la diferenciación colonial racista.

### Palabras clave

Dialéctica, comunidad, Estado, nación, colonialismo.

**Forma sugerida de citar:** Díaz Salazar, Holger Rodrigo (2018). La dialéctica de la plurinacionalidad como crítica del Estado-nación liberal. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), pp. 287-320.

\* Magíster en Estudios Latinoamericanos mención Relaciones Internacionales, Doctor (c) en Ciencias Sociales, docente de la Universidad Politécnica Salesiana.

### Abstract

The article studies the dialectic as a way of investigating the plurinationality and its counterpart the ancient Ecuadorian monoethnic nation-state. Find out: 1) what is the ontological foundation of plurinationality? and 2) why does plurinationality as a socio-political approach deny the homogeneity of the liberal nation-state and its correlate external-internal colonialism? It is argued that the ontological foundation of plurinationality is found in the community society (or social being) and that in its socio-political praxis it denies the fetishization of the liberal nation-state, determined as an instrument of the external-internal colonialism of society. The research conceives and applies the dialectical analysis of concrete reality and the law of universal contradiction, as inherent in the social being and the thought that reflects that reality. The study concludes that: 1) the dialectic comprises the category of totality and is useful for the analysis and explanation of society as a whole, from the parts to the whole and from the whole to the parts, in mutual universal interrelation; 2) the community society is an ontological objectification of plurinationality and manifests itself in the ethnic-cultural diversity of Ecuador, with different historical temporalities, and in opposition to the colonial and republican economic-social formation; and 3) the fetishization of the liberal nation-state as an instrument of external and internal colonialism of Ecuadorian society is still in force and continues to fulfill that same function through the processing of the coloniality of power, the ontological invisibility of the other (alter) and the racist colonial differentiation.

### Keywords

Dialectic, community, state, nation, colonialism.

288



## Introducción

Uno de los problemas contemporáneos de las disciplinas científicas, llámense positivistas y neopositivistas, tiene que ver con la recurrente concepción y aprehensión de la realidad en segmentos y compartimentos estancos. En esta mirada, el libre pensador concibe la realidad desde su subjetividad y subjetivismo, ante objetos que los interpreta fuera de sí, como independientes y sin ninguna relacionalidad, de unos con otros. Lo mismo sucede con los métodos. Según el libre pensador, los métodos de aprehensión de la realidad se han segmentado en múltiples órdenes denominados pluralismo epistemológico y metodológico, olvidando entonces la comprensión de la realidad como totalidad concreta.

Los enfoques de la ciencia desde la perspectiva epistemológica o gnoseológica son múltiples: concordistas, disciplinares, multidisciplinarios, interdisciplinares, y en el mejor de los casos, transdisciplinares; según Falatoonzadeh (2012) no dejan de estar divididas y desunificadas como ciencia y en lo peor de las situaciones desconectadas de la realidad. Un ejemplo de aquello es el estudio de la economía, por un lado, y de la política en las universidades, por otro lado; varios o muchos académicos subjetivistas separan la realidad económica de la vida política real; llegan inclusive a concebir en sus pensamientos esfera pública y esfera privada, a fin de dar cuenta del mundo, como mundo desconectado entre

sí; divorcian entre sociedad política y sociedad civil, como si fueran dos realidades separadas. Además de esa segmentación inherente subyace en los programas curriculares de la universidad (ecuatoriana) un dualismo académico y funcional, como supuesto de realidad, a partir del cual se promueven los estudios universitarios, como si el mundo natural-social estuviera estructurado de ese modo-contenido.

En ese contexto, conforme los planteamientos posmodernos de Mouffe (1999) y Lyotard (1987), las comprensiones de la realidad se han vuelto particularizadas o relativizadas. En tal sentido, conforme a Díaz (2015), el sujeto histórico también se ha invisibilizado u ocultado bajo la abstracción metafísica del ser que olvida el ámbito colonial del otro como distinto y bajo condiciones coloniales cada vez más reconstituidas.

Y desde el horizonte ontológico, la nihilidad o nulidad (como negación) del ser social significa la coesidad, la reificación o la alienación, como pérdida de identidad y negación de la esencia humana social (o negación del hombre por el propio hombre). Lessa (2015) denota que bajo la alienación, el alter, como individuo y parte substancial del género humano, es pensado como objeto; en la sociedad capitalista como mercancía, desligado, desvirtuado y denigrado de sus relaciones humanas, de su ser social. En la perspectiva de Alcántara (2014), en ese conjunto de relaciones cosificadas o alienadas no hay cabida para la condición de autonomía y libertad humana, si se entiende que la libertad es la elección de alternativas posibles concretas, en el ámbito de la comunidad histórica-espacial a la que pertenece cada hombre y mujer y sólo allí se realiza la vida humana, en sus condiciones específicas.

En su forma concreta, el ser social tiene correspondencia con la comunidad social en el conjunto con otras, a fin de sobrevivir y devenir en el espacio-tiempo histórico, sin dejar de ser lo que fue en su esencia y lo que es en el presente. La comunidad como ser social, en su formación, forma y contenido histórico (historicidad), se opone a cualquier esencialismo, monismo, monadismo o particularismo histórico, porque la comunidad social es una sociedad comunitaria que en el criterio de Bautista (2014) da fundamento a las relaciones singulares y universales de la sociedad presente. Y todo aquello que la minusvalora, como el Estado-nación o el capitalismo global a través de la incontrolabilidad del capital y la expoliación del trabajo, es una contradicción que puede y debe ser superada por la dialéctica cualitativa de la negación de la negación del Estado-nación (sustitución de lo viejo por lo nuevo) y por otra matriz civilizatoria de naturaleza comunitaria que en el lenguaje de las sociedades indígenas y afro latinoamericanas tiene correspondencia con la plurinacionalidad de las sociedades



como práctica de la libertad política de procesos de autodeterminación y autogobiernos comunitarios, como producto de praxis milenarias.

En este contexto general, el artículo se aproxima al estudio de la dialéctica como camino de indagación de la plurinacionalidad que confronta el vetusto Estado-nación monoétnico moderno y ecuatoriano, porque la manera de acercarse a la realidad de la cosa misma es valiéndose de la dialéctica, como camino de indagación ontológica de la realidad y el pensamiento como reflejo de esa realidad y no como un campo del pensamiento epistemológico o subjetivo que interpreta la realidad. Se concibe la dialéctica como un movimiento de la realidad concreta, en que el mundo se explica por lo que es él mismo (su propia naturaleza) y no por algo externo a él (como campo metafísico). De acuerdo con Bruno (2011) y Kosik (1976), el pensamiento dialéctico concibe la realidad como una totalidad estructurada que se desarrolla y crea, es decir, como totalidad concreta.

En la concepción marxista la dialéctica es crítica y revolucionaria, puesto que conceptúa y comprende toda realidad como histórica y transitoria, y de acuerdo con Kohan (2014), no “le teme al antagonismo de la contradicción” (p. 3); se entiende que no existe dialéctica sin la contradicción de su propio ser en su movimiento, en su procesualidad e historicidad originaria. En este sentido, la plurinacionalidad como manifestación ontológica del ser social de las sociedades indígenas no escapa a la ley histórica de la contingencia, la transitoriedad, la contradicción y la irreversibilidad de los procesos sociales. En esta mirada, la plurinacionalidad como expresión del ser social viene a ser la negación de la homogeneidad del Estado-nación liberal y de contraposición a todo proceso de colonialismo externo-interno de la sociedad.

De lo que se ha enunciado supra, el artículo se plantea profundizar dos preguntas de estudio: 1) ¿cuál es el fundamento ontológico de la plurinacionalidad a partir del caso ecuatoriano? y 2) ¿por qué la plurinacionalidad como planteamiento socio-político niega la homogeneidad del Estado-nación liberal y su correlato de colonialismo externo-interno? Como mensaje fundamental se establece que el fundamento ontológico de la plurinacionalidad se halla en la comunidad o sociedad comunitaria (como ser social) y que en su praxis socio-política niega la fetichización del Estado-nación liberal como el instrumento del colonialismo externo-interno de la sociedad civil.

El artículo se estructura en tres pautas analíticas: 1) la primera línea de estudio se refiere a la comprensión de la dialéctica como camino heurístico ontológico; 2) la segunda pauta hace referencia a la comprensión de la sociedad comunitaria (ser social) como manifestación ontológica de la

plurinacionalidad y su manifestación en la diversidad étnica-cultural del Ecuador, en el contexto de una formación social abigarrada, contrapuesta a una formación económico-social republicana; y 3) la tercera línea de estudio tiene que ver con la fetichización del Estado-nación liberal como instrumento primordial del colonialismo externo-interno de la sociedad.

## La dialéctica como camino ontológico de estudio

Aunque la dialéctica está presente en todas las civilizaciones del mundo, no obstante, son los griegos quienes la desarrollan en su pensamiento filosófico y como modalidad de explicación de la realidad. Konder (2008) sostiene que en la Grecia antigua, la dialéctica era el arte del diálogo; también era considerada como aquella peculiaridad que les facilitaba los instrumentos necesarios para comprender la esencia de lo que hacían y de las actividades profesionales a las que se dedicaban. Uno de los pensadores radicales griegos fue Heráclito de Efeso, quien sostenía que todo existe en permanente cambio y que el conflicto es el padre y el rey de todas las cosas. Heráclito negaba la existencia de cualquier estabilidad en el ser, cosa que perturbó a muchos pensadores griegos, quienes dieron paso al pensamiento de otro pensador, Parménides. Este autor, a diferencia de Heráclito enseñaba que la esencia profunda del ser era inmutable. Y el movimiento en cambio era un fenómeno superficial. El pensamiento de Parménides, de tipo metafísico, se impuso sobre el pensamiento de Heráclito. En las sociedades posteriores prevaleció la postura metafísica debido a la sociedad de clases y a sus clases dominantes. De este modo se obnubiló la dialéctica heraclitiana hasta la aparición del filósofo alemán Hegel, quien vuelve a retomarla, sin extrapolarla de la metafísica del ser. El filósofo alemán concluía que el principio de contradicción no podía ser suprimida de la consciencia del sujeto y de la realidad objetiva. Aún la dialéctica continuaba patas arriba. Quien la enderezará será Karl Marx con aquello que se denomina materialismo histórico.

Debido a las tergiversaciones o suplantaciones que ha padecido el pensamiento de Marx y Engels y de modo particular la misma dialéctica, cabe preguntarse por lo que no es la dialéctica marxista. Varias respuestas son posibles: no es un manual de conceptos ni un catecismo de fe (mitificación) ni una doctrina dogmática que hay que seguir al pie de la letra ni una ciencia inmutable, arcaica y petrificada. Es todo lo contrario. Bruno (2011) manifiesta que es una ciencia de la crítica radical de la sociedad, de los procesos históricos y culturales, micro y macro globales y de auto-



crítica radical de los sujetos comprometidos con la praxis histórica y de transformación de la sociedad de clases.

Otra problemática que cabe aclarar tiene que ver con las definiciones terminológicas en las que incurren algunos intelectuales, sobre todo ecuatorianos, a la hora de definir los objetos y relaciones sociales, como independientes entre sí, sin conexión alguna. Por ejemplo, esfera pública y privada, teoría o práctica o de aquel principio de identidad de la lógica formal que define un juicio de valor como  $A = A$  (la mesa es idéntica a la mesa), como si la realidad fuera así. Al contrario, la dialéctica marxista atraviesa todos los campos de la realidad, no descuida las partes con otras partes ni las partes con el todo, porque la realidad es una totalidad concreta en el sentido que le confiere Kosik (1976). Por eso hay que estar atentos a la totalidad de las interrelaciones e interacciones ontológicas que aparecen como fenómenos y procesos y esconden lo substancial del ser.

En la visión marxiana, la dialéctica es una visión fluida y dinámica de la sociedad e histórica (léase como historicidad) de los hechos económicos y sociales. La siguiente cita de Engels y Marx (2006) en la obra, *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana (y otros escritos sobre Feuerbach)* ofrece un panorama global de dicha perspectiva:

Los hombres hacen su historia, cualesquiera que sean los rumbos de ésta, al perseguir cada cual sus fines propios con la conciencia y la voluntad de lo que hacen; y la resultante de estas numerosas voluntades, proyectadas en diversas direcciones, y de su múltiple influencia sobre el mundo exterior, es precisamente la historia. Importa, pues, también lo que quieran los muchos individuos. La voluntad está movida por la pasión o por la reflexión. Pero los resortes que, a su vez, mueven directamente a éstas, son muy diversos. Unas veces, son objetos exteriores; otras veces, motivos ideales: ambición, “pasión por la verdad y la justicia”, odio personal, y también manías individuales de todo género. Pero, por una parte, ya veíamos que las muchas voluntades individuales que actúan en la historia producen casi siempre resultados muy distintos de los perseguidos —a veces, incluso contrarios—, y, por tanto, sus móviles tienen una importancia puramente secundaria en cuanto al resultado total. Por otra parte, hay que preguntarse qué fuerzas propulsoras actúan, a su vez, detrás de esos móviles, qué causas históricas son las que en las cabezas de los hombres se transforman en estos móviles (pp. 43-44).

Marx y Engels, a diferencia de Hegel (idealista) ponen el acento de la dialéctica sobre fundamentos materialistas y revolucionarios. En este sentido, la historia de los pueblos y civilizaciones avanza a través de procesos contradictorios que se suceden unos a otros, en procesos no lineales

y curvilíneos, de continuidad y discontinuidad. Por lo mismo, el despliegue de la realidad lleva consigo la negación de la negación como superación del momento previo en otro superior que contiene los elementos del anterior. Un ejemplo al respecto lo escribe Erice (2013), al referirse a las ideas de Herber Marcuse:

En términos socio-históricos significa que, por lo general, las crisis y colapsos no son accidentes ni perturbaciones externas, sino que manifiestan la verdadera naturaleza de la cosa y, por ende, proporcionan la base para entender la esencia del sistema social existente. Significa además que las potencialidades intrínsecas del hombre y de las cosas sólo pueden desarrollarse en la sociedad mediante la muerte del orden social en el que antes se originaron. Hegel dice que cuando algo se convierte en su opuesto, cuando se contradice a sí mismo, expresa su esencia.

Cuando, como dice Marx, la idea y la práctica corriente de la justicia y la igualdad conducen a la injusticia y la desigualdad, cuando el libre intercambio de equivalentes produce, por una parte, la explotación, y por otra, la acumulación de la riqueza, dichas contradicciones pertenecen también a la esencia de las relaciones sociales existentes. La contradicción es el motor del progreso (pp. 8-9).

293



Otra dimensión de la dialéctica marxista tiene que ver con la categoría<sup>1</sup> de totalidad, entendida como la unidad del todo con el todo y del todo con las partes, a diferencia de la separatividad o la relatividad de todo en el todo, propio del pensamiento posmoderno. Lukács (1970) quien ha desarrollado más la idea de totalidad en la *Historia y conciencia de clase*, afirma que incluso en estudios concretos no hay que perder de vista la “relación con la sociedad como totalidad. Porque solamente en esta relación aparece en sus determinaciones esenciales la conciencia que los hombres pueden tener de su existencia en cada momento” (Lukács, 1970, p. 80). De tal modo, la categoría de totalidad es indispensable para pensar y explicar la plurinacionalidad de la sociedad en todas sus determinaciones e interacciones socio-históricas y culturales.

## La sociedad comunitaria como manifestación ontológica de la plurinacionalidad en el contexto de una formación social-espacial abigarrada

Una de las opciones de explicación de la cuestión nacional ecuatoriana es aquella de la formación social-espacial abigarrada, con tiempos históricos diferenciados entre sí, entreveramientos socio-culturales y terri-

toriales diversos, en la contradictoria unicidad del territorio delimitado por el Estado.

A fin de explicar la categoría de formación social y espacial, ligada a la vez, —como hay que entender— a la de formación económica, se acudirá a la versión marxiana.

Un primer hallazgo explicativo se encuentra en las obras de Karl Marx y Federico Engels, ya sea en la *Contribución a la crítica de la economía política* (1989) o en la *Ideología alemana* (1974), cuando hacen referencia a la formación económico-social. En relación con la *Contribución a la crítica de la economía política*, Marx parte del supuesto siguiente: las condiciones materiales de vida son el componente indispensable en que se levanta la vida y la historia misma de los hombres. Piensan que ni las relaciones jurídicas, ni la forma de Estado, ni la evolución general del espíritu humano pueden ser entendidas por sí mismas, ya que esas relaciones y forma de Estado tienen sus orígenes en las condiciones materiales de existencia o de vida. En este sentido, la forma de la sociedad civil —en la denominación que le da Hegel— hay que buscarla en la economía política. En la *Ideología alemana*, Marx y Engels (1974) expresan la misma idea, al hacer referencia a las condiciones de vida, vinculada a los individuos reales y sus acciones. El siguiente enunciado manifiesta correctamente la expresión anterior: “La primera premisa de toda historia humana es, naturalmente, la existencia de individuos humanos vivientes. El primer Estado de hecho comprobable es, por tanto, la organización corpórea de estos individuos y, como consecuencia de ello, su comportamiento hacia el resto de la naturaleza” (Marx y Engels, 1974, p. 19). El término *naturalmente* expresa ser-vivo-existente y humano, es decir, correspondiente a la especie humana, por tanto, individual (calidad de individuo), social y relacionado también con la naturaleza que es a la vez inorgánica y orgánica; en este andamiaje del ser caben diferentes niveles del ser (inorgánico, orgánico y social) relacionados entre sí.

De tal modo, la historia humana y la existencia de individuos vivientes representa la existencia y coexistencia de seres humanos entre sí. Marx y Engels (1974) se refieren a que el ser humano al diferenciarse de los animales, por ese mismo hecho empiezan a producir sus medios de vida: “Al producir sus medios de vida, el hombre produce indirectamente su propia vida material” (p. 19). Lo que está detrás de la producción de los medios de vida es el trabajo, en sentido amplio, como “condición básica y fundamental de la vida humana” que a la vez, ese mismo “trabajo ha creado al propio hombre” (p. 371).

Prosiguen Marx y Engels (1974), la forma en que los seres humanos fabrican sus medios de vida, depende sobre todo de la naturaleza misma de los medios de vida con que se encuentran a cada paso. Pero esa forma de producción no es solo reproducción de la existencia física de los individuos, sino ante todo es, una forma determinada de actividad de los hombres, una modalidad definida de expresar su vida y un delimitado modo de vida de los individuos. Y los individuos son lo que son, por causa de como expresan su vida misma. A partir de este momento Marx y Engels (1974) trazan el concepto general de producción, cuyo contenido queda relacionado con lo que producen y con el modo de como producen los hombres. Marx y Engels concluyen que: “Lo que los individuos son depende, por tanto, de las condiciones materiales de su producción” (Marx y Engels, 1974, p. 20). Esta lógica de producción es lo que se llama momento productivo.

Existe otro elemento que incorporan los autores en su explicación, se refieren a que la producción social vital está determinada por el grado de desarrollo de las fuerzas productivas materiales vinculadas con relaciones de producción que en su conjunto configuran la base económica de la sociedad y sobre esta estructura se levanta la superestructura jurídica y política de la sociedad. A ésta dimensión de la sociedad, le corresponde definidas modalidades de conciencia social. Las fuerzas productivas y las relaciones de producción siempre están en conflicto o contradicción continua.

En el ámbito de la formación social, en Marx (1989) es inexistente una nueva formación social si aún no se han desarrollado todas las fuerzas productivas dentro de ella. Por lo que no aparecen nuevas y superiores relaciones de producción si es que no han madurado dentro de la sociedad antigua, las condiciones materiales para su existencia. Marx expone a grandes rasgos la preexistencia de varios modos de producción, v.gr. asiático, antiguo, feudal y burgués moderno que son equiparables a épocas de la formación social económica de la sociedad humana y con esta se cierra la prehistoria de la sociedad. Esta tipificación corresponde a la realidad europea y a las estudiadas por Marx, pero no sirve para la explicación de todas las realidades históricas mundiales, por eso, no es plausible acogerlas tal como las enuncia Marx para nuestros pueblos de América que conllevan otros procesos distintos y variados en los espacios-tiempos históricos.

A partir de la categoría de formación económico-social concebido por Marx, Tapia (2002) en concordancia con las ideas de René Zavaleta (2015) formula una *sui generis* explicación para dar cuenta de la coexistencia de varios modos de producción en el nivel del momento pro-



ductivo de la multisociedad boliviana. Otros pensadores, dice Tapia, han concebido la categoría como unidad estructural y superestructural en la que ésta es la que da unidad a aquella variedad “de modos de producción al nivel del momento económico” (Tapia, 2002, p. 308). Y la esfera de la superestructura contendría componentes de tradiciones anteriores que son refuncionalizados por la sociedad capitalista y que terminarían siendo parte de “una nueva cualidad político-social” (p. 308).

Una de las dificultades con que tropieza la categoría de formación económico-social es la de no permitir la comprensión de otros modos de producción ni la articulación de éstos en sociedades heterogéneas, como son las sociedades indígenas de América Latina determinadas dentro de cada país. Por eso, la apuesta que realiza Tapia (2002) con la categoría de formación social abigarrada resulta pertinente para desentrañar y explicar la estructura y superestructura de la sociedad ecuatoriana en su conjunto.

Tapia (2002) menciona que una formación social abigarrada se caracteriza por la coexistencia de diversas temporalidades o tiempos históricos, cuestión que se define en el nivel del momento productivo. La noción de tiempo histórico no es equiparable al de modo de producción, debido a la existencia de otros modos de producción, particularmente en sociedades agrícolas como la boliviana, la ecuatoriana y otras del mundo contemporáneo. De tal manera que en una formación social abigarrada, además de la coexistencia de relaciones sociales y jurídicas de producción, también existen heterogeneidades de tiempos históricos que son especificidades de diversidad profunda o de diferencias en las estructuras políticas y la cultura. A la vez hay que añadir la diversidad de modalidades políticas y de matrices sociales de generación.

Siendo así la realidad sociopolítica ecuatoriana -por extensión latinoamericana-, existe por un lado, la esfera política del Estado nacional con características jurídicas formales, y por otro lado, una serie de estructuras locales de autoridad, diversas, que no representan a la autoridad nacional ni tampoco son designadas por el gobierno nacional; se trata más bien de modalidades locales endógenas y de tipo milenario y ancestral que organizan la vida social de las sociedades locales.

En suma, la formación social abigarrada, según Tapia (2002):

Se caracteriza, entonces, por contener tiempos históricos diversos, de lo cual una expresión más particularizada es la coexistencia de varios modos de producción; la existencia de varias formas políticas de matriz diversa o heterogénea, que se expresa en la existencia de un conjunto de estructuras locales de autoridad diversas entre sí y un estado más o menos moderno y nacional, pero que no mantiene relaciones de orga-

nicidad con las anteriores y, en consecuencia, es un estado más o menos aparente (p. 310).

La apariencia del Estado se ve reflejado en un conjunto de comunidades culturales y de producciones heterogéneas e inconclusas que no han encontrado asidero en la totalidad de la sociedad civil en su conjunto. El Estado es aparente, porque en aquellas sociedades heterogéneas, todavía no se ha desarrollado el sistema capitalista en su composición formal ni se ha escindido en forma definitiva el proceso histórico entre productor y medios de producción. En otras palabras, si se considera la concepción marxiana (Marx, 1980), no se ha desarrollado todavía el proceso de *acumulación originaria*, como previa a la *acumulación capitalista*. Sin embargo, se puede evidenciar que la acumulación originaria o lo que Harvey (2004) denomina *acumulación por desposesión*, hoy se extiende mediada por el Estado, a otros procesos de la vida social, como la mercantilización y la privatización de las tierras, territorios, los agronegocios, entre otros procesos que resultan catastróficos para los países en desposesión capitalista.

En la explicación dada por Tapia (2002), la formación social abigarrada es la composición de extensos márgenes de segmentación con procesos de conjunción de varios modos de producción y de conjunción de estructuras y superestructuras, afines a sus propias cosmovisiones. En otras palabras, se trata de:

Un proceso de totalización orgánica incompleta, del modo de producción dominante al nivel sobre todo del momento productivo, y de una unificación aparente de todo lo que no ha sido transformado en su sustancia social pero se contiene bajo la dominación de un estado o régimen superestructural que demarca los horizontes del sistema actual de esa diversidad sobre el cual reclama y postula la legitimidad como gobierno nacional (Tapia, 2002, p. 310).

En el contexto de la formación social-espacial abigarrada, el Instituto Geográfico Militar (2017) atestigua que el Estado ecuatoriano a través de la Constitución de 2008, finalmente ha reconocido catorce nacionalidades de origen milenario y ancestral, con pueblos que reconocen lenguas ancestrales y habitan territorios en enclaves comunitarios y/o comunales. En este mismo sentido, la Carta Política del Estado, CPE (Corporación de Estudios y Publicaciones, 2015) concibe que las nacionalidades están constituidas por indígenas, y por pueblos, como el afroecuatoriano, montubio y blanco-mestizo. Sin embargo, cabe preguntarse por lo que está más allá de dicho reconocimiento, es decir, ¿qué es lo que substancia aquella diversidad social o está en la base misma de las nacio-

nalidades indígenas y pueblos, en su ser social y por lo que es motivo de lucha histórica?

## La sociedad comunitaria en la base de la nacionalidad indígena

Una respuesta aproximativa a la pregunta anterior es mostrar que la comunidad o la sociedad comunitaria, con sus respectivas estructuras socio-culturales, económicas y políticas están en la base de la configuración de cada nacionalidad y pueblos. En otras palabras, el fundamento de la nacionalidad se halla substanciada en la sociedad comunitaria de origen milenario y ancestral, en la práctica cotidiana de relaciones y redes de parentesco y consanguinidad que se extienden más allá de la tercera, inclusive cuarta generación. La formulación objetiva que se introducirá aquí es la del ayllu andino, como núcleo fundamental de la sociedad comunitaria, extensiva no sólo al caso ecuatoriano sino también al contexto panandino. ¿Qué es o qué le caracteriza a una sociedad comunitaria?

En la comprensión de Kusch (1976), la sociedad comunitaria implica un modo de vida, un modo de vivir, un modo de “estar siendo” (p. 153), un modo de existir el mundo de la vida típicamente panandino que se fundamenta en el ayllu. El ayllu es una experiencia fundamental y de vida de las sociedades comunitarias indígenas del Ecuador, y según Moya (1995) también de las culturas andinas en general; la sociedad comunitaria es la base sobre la cual se levanta la estructura social y organizativa comunitaria primigenia.

Según Bautista (2012) el ayllu es una sociedad comunitaria de parientes, con fuertes lazos de parentesco y afinidad. El ayllu en conjunción con otros configura una sociedad comunitaria más amplia. Esta genera un modo de relación y de reciprocidades ad intra y ad extra. Bautista sostiene que: “El *Ayllu* indica no una comunidad a secas, sino la congregación siempre extensiva de *parientes potenciales*; de modo que la comunidad, por principio, se determina como una comunidad abierta” (Bautista, 2014, p. 142). Calapucha (2012) refiriéndose al ayllu amazónico de Arajuno-Ecuador asevera que el ayllu es la familia ampliada o muntun (castellanizada de montón) y es referencia y autorreferencia para cada persona. En los kichwas amazónicos la comunidad es también el ayllu que se constituye en los ayllukuna (familias); de tal modo que el ayllu es el fundamento de la sociedad indígena y ninguna acción social se desarrolla sin la participación de los ayllukuna.

Así también, para Espinoza Soriano (1990) la sociedad comunitaria originaria es una estructura suprafamiliar, extensa, en la que sus miembros aunados en familias nucleares-simples y en familias nucleares-compuestas, desde tiempos preincásicos, estaban y continúan hoy vinculados por el parentesco real o de sangre. La unión de las unidades domésticas (familias nucleares-simples y familias nucleares-compuestas) en la configuración de sociedades comunitarias más amplias fue fundamental para el trabajo colectivo. El ayllu como sociedad comunitaria originaria, junto con otras configura siempre una sociedad comunitaria mucho más grande o *jatun ayllu* (gran familia), a fin de organizarse y resistir los embates de la sociedad política y el dominio del capitalismo global.

En el pasado prehispánico, el conjunto de comunidades originarias compuesta por agricultores compartían diferentes pisos ecológicos. Según Mariátegui (2007) ese tipo de comunidad se extendió más allá de la conquista, con la denominación de “comunismo agrario del allyu” (p. 50). Mariátegui al interpretar la realidad peruana sostuvo que el “comunismo agrario del ayllu era el núcleo central de la comunidad indígena y de la “comunidad bajo el coloniaje” (p. 50) que se extendió incluso a la república. Sin embargo, las disposiciones legales coloniales fueron las que transformaron a la sociedad comunitaria indígena en “una rueda de su maquinaria administrativa y fiscal” (p. 50). El régimen agrario colonial estableció el reemplazo de una buena parte de las comunidades agrarias indígenas a cambio de latifundios de propiedad privada, cultivados por los indígenas sujeta a una organización feudal. Mariátegui menciona que el ayllu o comunidad continúa conservando su idiosincrasia natural, como una institución casi familiar subsistente que permanece más allá de la conquista con sus principios constitutivos.

Castro Pozo en el marco de “Nuestra comunidad indígena” (en Marzal, 1998, p. 468) muestra que la comunidad se fundamenta en la propiedad común y en los lazos consanguíneos. Y la tierra le pertenece también a la comunidad que usufructúa de la producción.

Se ha referido supra que los pueblos indígenas de Ecuador y de América latina fundamentan su modo de ser y de vivir en la sociedad comunitaria. En los andes esas comunidades son ad intra y ad extra, aunque más endogámicas. Ad intra, de acuerdo con Albó y Ramón (1995), las comunidades forman sus nuevos hogares, comparten un “territorio”, “con un sistema propio de gobierno” (p. 92), un medio natural, una lengua, una cultura, una identidad y una misma raíz histórica, dando origen a las nacionalidades indígenas (caso Ecuador) o las naciones (caso Bolivia).

En la praxis social, cada una de las comunidades está autocontenida, relacionada con otras con las que compite por recursos y relaciones que contienen conflictos reales o potenciales. La sociedad comunitaria como organización social elige las particularidades culturales que adoptan como lo propio de su identidad, sean estas, prácticas, representaciones simbólicas, fiestas, danzas, empleos y giros lingüísticos del idioma, etc. En la perspectiva de Groppo y Cenerini (2012), la sociedad comunitaria es el espacio geopolítico en que se construye y se manifiesta la identidad, ligada de hecho a la tierra, el territorio y la territorialidad. El territorio es considerado como parte inherente de su sociedad y en construcción, de ahí que no sólo sea un espacio administrativo, sino también un espacio “de carácter cultural, lingüístico o de marginación” (p. 12) y de relaciones de poder.

En la Amazonía ecuatoriana, en el criterio de la coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica –COICA y asumido por Calapucha (2012), el territorio es entendido como una totalidad relacional natural y social, todo está provisto de vida. Calapucha (2012) manifiesta que:

Los montes, valles, ríos y lagunas que se identifican con la existencia de un pueblo indígena y que le han provisto de sus medios de vida; la riqueza heredada de sus antepasados y el legado que están obligados a entregar a sus descendientes; un espacio en el que cada pequeña parte, cada manifestación de la vida, cada expresión de la naturaleza es sagrada en la memoria y en la experiencia colectiva de ese pueblo y que se comparte en íntima interrelación con el resto de los seres vivos respetando su natural evolución como única garantía del mutuo desenvolvimiento (p. 36).

Cabe aclarar que lo que sostiene Calapucha (2012) no puede generalizarse a otros lugares y regiones amazónicas, porque los patrones, racionalidades y percepciones en las sociedades amazónicas no son naturales sino construcciones culturales e ideológicas (sistema de creencias). Estas formas del ser social corresponden a la superestructura de las sociedades indígenas.

En suma, la sociedad comunitaria es la base ontológica de la nacionalidad indígena identificada en los hechos en territorios comunitarios y con gobiernos territoriales comunitarios. Estos ejercen autoridad en territorios determinados, tienen la representación político-jurídica, constituyen el espacio de participación y deciden sobre sus aspectos sociales, políticos, económicos y culturales. Conforme al Consejo de gobierno de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador -CONAIE

(2007), los gobiernos territoriales comunitarios tienen mecanismos de participación a través de asambleas comunitarias, consejos ampliados, congresos, entre otras modalidades para la toma de decisiones colectivas, lo que les permite procesos de decisión, de planificación y de la organización de múltiples formas de productividad, comercio, educación, salud, etc. En adelante para referirse a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, se dirá CONAIE.

En el contexto andino, según la CONAIE (2012) y Rivadeneira (2014), los gobiernos territoriales comunitarios consideran y se rigen por varios principios de realidad, como parte de su filosofía integral: relacionalidad, complementariedad, dualidad, reciprocidad, dualidad y comunitariedad.

Así como el ayllu es a la sociedad comunitaria, así la sociedad comunitaria es a la nacionalidad indígena que configura la plurinacionalidad. Empero, cabe aclarar que los términos nacionalidad y nación indígenas no son equiparables con el de la nación moderna de Bottasso (2010), puesto que la concepción de la nación moderna evoluciona en el marco liberal de nación, inclusive articulado al Estado moderno.

En el siguiente acápite se estudiará la problemática histórico-espacial de la plurinacionalidad.



## La plurinacionalidad como problemática histórica

Según Ramón (1992), hasta el año de 1975, las reivindicaciones indígenas no habían aparecido en el debate político del Ecuador, pero en 1977 con la invitación que realiza el Instituto Ecuatoriano de Antropología de Otavalo (Ecuador) a Yuri Zubritski, se abre una puerta al debate sobre el Estado plurinacional.

En el testimonio de Almeida (2016), se trata de que el Estado debía considerar a los indígenas no como campesinos ni como pobres, sino como pueblos que han mantenido sus lenguas, culturas, territorios y su memoria histórica, porque las sociedades indígenas tenían derecho a su propia libertad política, a autogobernarse y a no permitir que otros asumieran el rol que les correspondía a sí mismos.

Almeida (2016) menciona que Zubritski refiriéndose a los términos de nacionalidad y plurinacionalidad partía del derecho que tienen los pueblos a su identidad, pertenencia y capacidad organizativa autónoma. Zubritski planteaba que el concepto de campesino empleado en la lucha por la tierra no ofrecía la conciencia de pertenencia; tampoco el concepto de indio era adecuado para los pueblos de América; en una

lucha que debía entenderse por razones universales de nacionalidad no era suficiente que los indígenas se piensen como explotados. Para el etnógrafo ruso, lengua, cultura, historia específica y memoria colectiva sólo podían constituirse en una colectividad común por medio de largos procesos históricos. Por lo que las categorías de comunidad, pueblo, nacionalidad y nación eran pertinentes y articulaban la historia y la política de los pueblos indígenas. Zubritski aseveraba que no se trata de apostar por la secesión del Estado o de establecer un segundo Estado, como lo interpretarían posteriormente políticos ecuatorianos.

Al respecto, Ortiz Crespo (1992) alude una circunstancia particular del Presidente Rodrigo Borja (periodo 1988-1992), quien precisando el significado de Estado, nación, acuerdo o tratado, territorio, pueblo y soberanía y dirigiéndose a la cúpula de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador y otros representantes del movimiento indígena en 1990, enfatizó que la soberanía del Estado no puede ser puesta en discusión por alguna persona o alguna organización interna; les reafirmó el derecho que tiene el Estado sobre el subsuelo y sobre el espacio aéreo que pertenecen al Estado y ninguna persona puede discutir, les recordó que —ustedes no son un Estado dentro de otro Estado, porque ustedes están sometidos, como todos los demás ecuatorianos, sin privilegio alguno, a las mismas leyes, a la misma Constitución y a las mismas autoridades estatales— (p. 111). Otro político ecuatoriano, Jaime Nebot, del Partido Social Cristiano, había sostenido análoga opinión.

En la explicación de Almeida (2016), la mejor manera de recoger, aglutinar, apostar y asumir la dimensión política de esas nociones era a través del concepto de Estado plurinacional. En los hechos históricos, el concepto de Estado plurinacional dejó de ser un planteamiento teórico y pasó a ser una propuesta política en el lustro de los años 80 (siglo XX), durante el Encuentro de los Pueblos Indígenas celebrado en la ciudad de Puyo. Alfredo Viteri, líder kichwa de Sarayacu cumplió un rol importante en ese acontecimiento. Tampoco hay que olvidar que los shuar en la década anterior, con la influencia de algunos sacerdotes salesianos vinculados al Vicariato Apostólico de Méndez, ya habían planteado y criticado al Estado ecuatoriano, lo habían considerado ajeno a los pueblos indígenas; los shuar sostenían que el Estado no había reconocido sus derechos históricos ni había respetado sus identidades y diferencias ni había intentado por lo menos remediar los males que las transnacionales venían causando al medio ambiente en los lugares donde ellos habitaban.

Entre los años 1983 y 1988, la CONAIE (1986) como representante legítima del movimiento indígena ecuatoriano, concomitantemente con

la discusión de la plurinacionalidad del país, acentuó el reconocimiento político de la pluriculturalidad y multilingüismo del Ecuador. Su propuesta fundamental era el reconocimiento de la plurinacionalidad del Ecuador y la institucionalización del Estado plurinacional. Algunos acontecimientos coadyuvaron al planteamiento de la propuesta, tal como el *Acuerdo de Sarayacu* (1989) y según Almeida *et al.* (1993), Moreno y Figueroa (1992) el levantamiento indígena del Inti Raymi (fiesta del sol) de 1990.

Otros intelectuales de las ciencias sociales ecuatorianas, tales como Ayala (1992), Ortiz Crespo (1992), Acosta y Martínez (2009), Ávila Santamaría (2011), por nombrar sólo algunos, a su debido tiempo participaron en el debate para el esclarecimiento de la plurinacionalidad. Estos intelectuales entendieron que la demanda de las sociedades indígenas sobre su reconocimiento como nacionalidades era uno de los mayores cuestionamientos a la estructura de la sociedad y del Estado ecuatoriano. Por ejemplo, Ayala (1992) afirmaba que “se ha comenzado hablar del reconocimiento de las nacionalidades indígenas del país; y su consiguiente autodeterminación. Se ha planteado con fuerza la necesidad de que el Ecuador se reconozca como un país plurinacional, multiétnico, pluricultural” (p. 31); Así también, Ortiz Crespo (1992) reconocía la heterogeneidad cultural del país, como concepto de un antiguo fenómeno: “el fenómeno existía desde antiguo, pero solamente el desarrollo de las ciencias sociales ecuatorianas permitió su descubrimiento y conceptualización en las últimas décadas” (p. 98).

En suma, los autores antes mencionados sostuvieron que la realidad ecuatoriana en principio era heterogénea y compleja, compuesta de sociedades plurales y diversas.

En este contexto de complejidad de complejos es en donde aparecen los conceptos de plurinacionalidad e interculturalidad que reinventan el Estado ecuatoriano. Por consiguiente se analizarán estos términos.

¿Cuál es el contenido de la plurinacionalidad y qué relación existe con el principio intercultural?

En la terminología de la CONAIE (2001), la plurinacionalidad “es el principio político que garantiza el pleno ejercicio de los derechos de todas las nacionalidades que existen en el país” (p. 37) y el Estado plurinacional “Es la organización política y jurídica de los Pueblos y Nacionalidades del país. El Estado Plurinacional surge cuando varios pueblos y nacionalidades se unen bajo un mismo gobierno y Constitución” (CONAIE, 2001: p. 35). De tal modo, el proyecto político de la organización incorpora la plurinacionalidad como principio político y el Estado plurinacional como organización política y jurídica de las nacionalidades



y pueblos del Ecuador. De otra parte, el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador –CODENPE (2011a), creado a partir del marco jurídico y político de la Constitución Política del Estado del año 1998, sostiene que la plurinacionalidad se fundamenta en la diversidad real e irrefutable objetividad de las nacionalidades y pueblos del Ecuador, quienes edificaron entidades económicas, políticas y culturales históricas diferenciadas; el CODENPE (2011a) asevera que la CONAIE:

Reconoce el derecho de las nacionalidades a su territorio, autonomía política administrativa interna, es decir a determinar su propio proceso de desarrollo económico, social, cultural, científico y tecnológico para garantizar el desarrollo de su identidad cultural y política y por ende al desarrollo integral del Estado Plurinacional (p. 25).

304



¿En qué medida se relacionan la plurinacionalidad con la interculturalidad?

En la concepción de la CONAIE (2012), la interculturalidad se entiende como el principio político e ideológico de reconocimiento y praxis de las personas, comunidades, pueblos y naciones con la intencionalidad de construir y vivir en relaciones justas, simétricas, equitativas y armónicas con otras sociedades originarias (afro-ecuatorianos, montubios y mestizos) en el marco del Estado plurinacional y la sociedad intercultural. Para el CODENPE (2011b), la interculturalidad no es sólo diálogo de culturas, sino también praxis, en el horizonte de relación entre culturas en conflicto que confluyen en una organización de poder que se modeló como producto de la colonia y de la modernidad.

Para Walsh (2012) la interculturalidad hace referencia al principio de respeto de la diversidad de las nacionalidades y pueblos del Ecuador y a la construcción democrática del país que pasa por una tercera vía crítica, “que considera el “problema estructural-colonial-racial” (p. 91). En esta misma perspectiva, Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) comprenden que se trata de decolonizar las relaciones de poder, ser y saber, en la dirección de lo que actualmente se denomina *el giro decolonial*. En la actualidad, la interculturalidad es una cuestión ideal y no real; en otras palabras, es un relato que olvida la diferenciación de clases concretas de la sociedad y no se plantea el problema concreto de la lucha de clases que es lo real.

El debate político del Estado plurinacional e intercultural en el planteamiento de varios autores, tales como, Alta, Iturralde y López-Basols (1998), Almeida, Arrobo y Ojeda (2005) y González, Cal y Mayor y Ortiz-T. (2010), también articula otras discusiones ontológicas relacionadas con la autodeterminación, las autonomías indígenas y según Ospi-

na (2010) los autogobiernos territoriales indígenas, sin exclusión de los afro-ecuatorianos y montubios, de iure como los reconocen la Constitución Política del Estado del año 2008, el Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomías y Descentralización -COOTAD y la Ley de Tierras y Territorios del Ecuador.

En la actualidad, el debate y la discusión acerca de la libre determinación, autonomía y autogobiernos indígenas, afro-ecuatorianos y montubios es ineludible e impostergable, dado que allí se encuentra la razón ontológica de la plurinacionalidad y su liberación política. La existencia y coexistencia de las sociedades comunitarias indígenas, afro-ecuatorianas, montubias y mestizas (populares o del pueblo), como base óptica de la sociedad, no pueden concretarse sin el vínculo con el espacio, el territorio y sus territorialidades propias.

¿Qué significan las demandas de autodeterminación, autonomías y autogobiernos? Se explican a continuación dos perspectivas teóricas.

Acerca del concepto de autodeterminación, quien mejor propuso enarbolar la liberación nacional de los pueblos fue Vladímir Ilich Uliánov-Lenin (1973). Este autor en “El derecho de las naciones a la autodeterminación” (p. 46) señaló que aunque las naciones son fruto de las revoluciones burguesas, no obstante, las masas y los campesinos cumplen una función de lucha activa por la autodeterminación nacional. Refiriéndose a la cuestión nacional, Lenin reconoce la existencia de naciones opresoras y naciones oprimidas; y quien mejor puede coadyuvar a la liberación de la opresión son los sujetos revolucionarios. Los oprimidos deben luchar por su auténtica liberación nacional.

Otra de las instituciones que ha realizado declaraciones relevantes acerca de la autodeterminación de los pueblos, sobre todo de los pueblos indígenas, son las Naciones Unidas; muchos estados han acatado sus principios y resoluciones. En el contexto de los pueblos indígenas, el principio de la autodeterminación de los pueblos está estipulado con claridad en varios artículos de la declaratoria. Por ejemplo, el artículo 3 de la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas sostiene que: “Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural” (Naciones Unidas, 2008, p. 5). Asimismo, en el artículo 4 la norma afirma que: “Los pueblos indígenas, en ejercicio de su derecho a la libre determinación, tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de medios para financiar sus funciones autónomas” (Naciones Unidas, 2008,



p. 5). En consecuencia, la autodeterminación viene a ser el ejercicio a la libre determinación que tienen las nacionalidades y pueblos indígenas, en cualquier lugar que se encuentren. La declaratoria favorece el derecho de *autonomía* y *autogobierno* como libertad política colectiva de los pueblos; el problema concreto más bien se ubica en la *razón de Estado* y su adscripción ontológica soberana de gobernar o de reclamar para sí la soberanía estatal absoluta en pro del desarrollo capitalista, porque, como menciona Córdova Alarcón (2013), el capitalismo requiere del Estado moderno y de su funcionalidad adscrita para concentrar el poder de decisión sobre el territorio y la gobernabilidad comprendidas para sí.

## El Estado-nación liberal como instrumento del colonialismo externo e interno

306



Desde el siglo XIX hasta el presente siglo, las investigaciones sobre el colonialismo vinculado al Estado moderno y el interés por explicar y reflexionar en torno al colonialismo externo e interno han aumentado. Cabe mencionar algunos autores que permiten recordar dicho interés: Karl Marx y Friedrich Engels, *Materiales para la historia de América Latina* (1972); Frantz Fanon, *Piel negra, máscaras blancas* (2009); Aimé Césaire, *Discurso sobre el colonialismo* (2006); Santiago Castro-Gómez, *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)* (2005); Eduardo Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (2005); Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (2007); Pablo González Casanova, *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI* (2009); Silvia Rivera Cusicanqui, *Violencias (re) encubiertas en Bolivia* (2010); Paulo Henrique Martins, *La decolonialidad de América Latina y la heterotopía de una comunidad de destino solidaria* (2012). El elenco no agota otros pensadores latinoamericanos o fuera de la región que se ocupan de la problemática.

Cabe subrayar que son investigadores de la humanística y de las ciencias sociales que vienen originando otros modos de explicar la concepción del mundo y se han ubicado críticamente en la tangente del capitalismo global.

En la comprensión de Dussel (2007) y Wallerstein (2011), el colonialismo es un proceso histórico y espacial de larga data y desde el siglo XVI vinculado con el capitalismo dominante. La realidad del colonialis-

mo, como categoría analítica vinculada con el capitalismo, también conlleva una problemática estructural y no simplemente racial o cultural. En este mismo horizonte, para González Casanova (2015), el colonialismo está relacionado dialécticamente con la independencia de los países (por ejemplo, latinoamericanos), por el monopolio que un país dominante ejerce sobre otro país; en esa pragmática, se acentúa el coloniaje en la medida que se intensifica el monopolio y viceversa; de tal modo, se genera un círculo vicioso sin salida.

Si bien es cierto que el colonialismo inicialmente ha sido externo, no obstante, los procesos de colonialidad han sido internos, promovidos por las sociedades políticas. En América Latina es un colonialismo que se gesta dentro del Estado-nación vinculado al sistema capitalista mercantilista, industrial y monopólico en expansión. El sistema se acrecentó con los ingentes recursos naturales o materias primas provenientes de los países colonizados y la utilización de mano de obra barata. En otras palabras, según González Casanova (2009), el desarrollo metropolitano solo ha sido posible por causa del subdesarrollo de los países periféricos

González Casanova (2015) entiende el colonialismo interno como un conjunto de relaciones sociales de dominación y explotación entre distintos grupos culturales, cada uno de estos colectivos culturales con sus peculiares estructuras de clase. La dominación y la explotación no se dan en forma pura, sino que están atravesadas por modos de producción distintos, v.gr. la hacienda, el esclavismo, el trabajo asalariado, la aparcería, el peonaje, el huasipungo, entre otras modalidades.

El colonialismo interno del Estado-nación como fenómeno típico del desarrollo del capitalismo significa no la lucha entre etnias ni grupos culturales, sino más bien, la disputa de minorías, pueblos, nacionalidades indígenas y naciones en contra de las clases dominantes, el colonialismo externo y el imperialismo mundial. Tanto el colonialismo extranjero como el intranacional vienen a ser fenómenos estrechamente vinculados al desarrollo del capitalismo dependiente e imperial; en la sugerencia de Robinson (2013), el capitalismo dependiente trae aparejada como consecuencia la lucha de clases, no sólo nacional, sino también transnacional.

En el caso ecuatoriano, el debate y la praxis ante al colonialismo externo e interno vienen desde el horizonte histórico emprendido por el movimiento indígena y otros movimientos sociales. Específicamente, los conceptos de plurinacionalidad e interculturalidad están en la mesa de discusión. Los tres proyectos políticos de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, de los años 1994, 2001 y 2012, ponen el énfasis en el colonialismo y la decolonialidad; según la CONAIE,

la decolonialidad sólo se puede lograr a través de “la construcción de un Nuevo Modelo de Estado y la Nación Plurinacional” (1994, p. 1). El mismo presupuesto teórico se delinea en el proyecto político del año 2001; el movimiento indígena ecuatoriano prosigue estableciendo la meta de la decolonialidad del sistema social y político del país. Con ocasión de la Asamblea Nacional Constituyente desarrollada en Montecristi-Manabí, en el año 2007, propone la declaratoria del Estado plurinacional, unitario, soberano, incluyente, equitativo y laico. Uno de los ejes propositivos de la CONAIE (2007) reza justamente por “La construcción de un Estado plurinacional, que deseche para siempre las sombras coloniales y monoculturales que lo han acompañado desde hace casi 200 años” (p. 5). La propuesta política no estuvo exenta de conflicto entre las mismas organizaciones indígenas.

La proposición de plurinacionalidad e interculturalidad en la coyuntura nacional de la Asamblea Nacional Constituyente desarrollada en Montecristi-Manabí, de los años 2007-2008, como indica Simbaña (2008), se trastornó en disputa, entre las tres grandes organizaciones indígenas del país, la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras, FENOCIN, el Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicos del Ecuador, FEINE y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE; a pesar de las contraposiciones entre las organizaciones, la FENOCIN y la CONAIE coinciden en la abolición de las sombras coloniales de la monoculturalidad estructural y de poder del Estado colonial.

Altmann (2013) considera que el movimiento indígena, al colonialismo interno y externo, lo entiende, describe y critica como “racismo, exclusión y explotación que van de la mano con una invisibilización de los indígenas, sobre todo en su calidad de nacionalidades o sea de actores colectivos que comparten una cultura y una posición social” (p. 133). La crítica del colonialismo interno pasa por poner en tela de juicio la cuestión nacional y el Estado en su conjunto estructural de clase.

## Conclusiones

El interés por el estudio de la dialéctica como modalidad heurística aplicada a la cuestión sociológica e histórica de las sociedades indígenas del Ecuador, si se considera el largo y presente proceso de búsqueda colectiva para encontrar soluciones al régimen de dominación y opresión secular ejercido con los pueblos indígenas, afro-ecuatoriano y montubio, se origina en el seno del proyecto de investigación doctoral *Plurinacionalidad y*

*Estado en el Ecuador durante el gobierno de la Revolución Ciudadana, periodo 2006-2016.* Se trata de un aporte al interés colectivo de los pueblos indígenas del Ecuador.

El estudio de la dialéctica permite analizar la problemática de la plurinacionalidad y la previa-ideación del Estado plurinacional, ante la contradictoria razón de Estado-nación liberal como parte e instrumento del colonialismo externo e interno. En este horizonte, el artículo se propuso indagar dos preguntas fundamentales vinculadas con la ontología de la plurinacionalidad, a saber: ¿cuál es la base ontológica de la plurinacionalidad a partir del caso ecuatoriano? y ¿por qué la plurinacionalidad como relación socio-política niega la homogeneidad del Estado-nación liberal y su correlato de colonialismo externo-interno?

En esa búsqueda se encontraron varios hallazgos que se explican a continuación:

1) Del entendimiento de la dialéctica como camino heurístico ontológico. La dialéctica como diálogo y relación está presente en todas las civilizaciones y culturas humanas del mundo, sin embargo, el pueblo griego a través de sus filósofos orgánicos le dieron sistematicidad y como forma de explicación de la realidad. Por nombrar sólo dos pensadores griegos, Heráclito de Efeso (540-480 a.C., aproximadamente) y Parménides (540-470 a. C., aproximadamente) son dos filósofos dialécticos, con distintas concepciones del ser, inclusive contrapuestas sobre la substancia de la naturaleza y los procesos históricos. Heráclito de Efeso afirmaba que todo existe en permanente cambio y devenir; y el conflicto es el padre y rey de todas las cosas. Por lo tanto, no había estabilidad en el ser. Parménides contemporáneo de Heráclito, al contrario sostenía que la esencia profunda del ser era inmutable y el movimiento o cambio era un fenómeno de superficie. Esta directriz de pensamiento metafísico terminó prevaleciendo sobre la dialéctica heraclitiana.

En las postrimerías de los próximos siglos, la concepción metafísica prevaleció debido a su correspondencia con las sociedades de clase, a los intereses de las clases dominantes, a la preocupación de atar tanto los valores y conceptos, y las instituciones existentes, a fin de impedir que los hombres evitaran la tentación de buscar cambiar el régimen social de su época. La metafísica se tornó hegemónica y especulativa.

En otro siglo, Hegel (1770-1831) retoma la dialéctica sin extraerla de la metafísica del ser. Hegel pensaba que el principio de contradicción no podía suplantarse de la consciencia del sujeto y de la realidad objetiva; aun así, la dialéctica continuaba pies arriba. Será Karl Marx quien la endereza cabeza arriba, poniéndola de pie, con el materialismo histórico.



La dialéctica es una concepción fluida, dinámica y contingente de la sociedad e histórica de los hechos económicos y sociales. Es importante subrayar que en la historia de la sociedad, los actores son individuos dotados de consciencia que ejecutan acciones movidos por la pasión o la reflexión y quienes persiguen determinados fines deseados (finalidades). Sin embargo, esta explicación no es suficiente para entender el curso de la historia humana -a diferencia de la naturaleza-, porque la historia se rige por leyes aún más generales de índole interno que están transversalizadas también por lo fortuito (azar) y la necesidad. En otro orden lógico conceptual, la necesidad, la finalidad y el azar (como circunstancias) parecen ser los móviles de la historicidad humana, sin embargo, la pregunta de Marx (Engels y Marx, 2006) sigue vigente: “qué fuerzas propulsoras actúan, a su vez, detrás de estos móviles, qué causas históricas son las que en las cabezas de los hombres se transforman en móviles” (p. 44).

310



Una respuesta a la pregunta anterior, la ofrecen Engels y Marx (2006), en su obra, *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana (y otros escritos sobre Feuerbach)*, fuente referida en este artículo, al decir de los autores:

(...) si se quiere investigar las fuerzas motrices que -consciente o inconscientemente, y con harta frecuencia inconscientemente -están detrás de estos móviles por los que actúan los hombres en la historia y que constituyen los verdaderos resortes supremos de la historia, no habría que fijarse tanto en los móviles de hombres aislados, por muy relevantes que ellos sean, como en aquellos que mueven a grandes masas, a pueblos en bloque, y, dentro de cada pueblo, a clases enteras; y no momentáneamente, en explosiones rápidas, como fugaces hogueras, sino en acciones continuadas que se traducen en grandes cambios históricos. Indagar las causas determinantes de sus jefes -los llamados grandes hombres- como móviles conscientes, de un modo claro o confuso, en forma directa o bajo un ropaje ideológico e incluso divinizado: he aquí el único camino que puede llevarnos a descubrir las leyes por las que se rige la historia en conjunto, al igual que la de los distintos períodos y países. Todo lo que mueve a los hombres tiene que pasar necesariamente por sus cabezas; pero la forma que adopte dentro de ellas depende en mucho de las circunstancias (p. 45).

Engels y Marx (2006) ponen el énfasis de la dialéctica en fundamentos materialistas y revolucionarios. La historia de las sociedades avanza a través de una trama de procesos contradictorios que devendrían en procesos revolucionarios. Por lo que entonces, cabe considerar la ley de contradicción como motor del progreso humano-social.

Otro elemento importante de la dialéctica es la comprensión y aplicación de la categoría de totalidad para la explicación de la sociedad en su conjunto. La categoría de totalidad comprende niveles de relación analítica de la sociedad que pueden ir desde niveles micro hasta niveles macro y viceversa, con rodeos de la cosa misma. En este sentido, la dialéctica es un método de descomposición del todo unitario, sin cuya acción no puede generarse conocimiento alguno, puesto que la dialéctica no considera los productos y relaciones como algo fijo. Desde una perspectiva científica, siguiendo los planteamientos de Kosik (1976), se valora que la dialéctica conlleva la destrucción de la pseudoconcreción (apariencia fenoménica) mediante: a) la crítica revolucionaria de la praxis de la humanidad que concuerda con el devenir del ser humano, cuyas circunstancias clave son las revoluciones sociales; b) el pensamiento dialéctico que diluye el mundo fetichizado de la apariencia para arribar a la cosa misma y la realidad; y c) la efectivización de la verdad y la construcción de la realidad humana en un proceso ontogenético.

En suma, la dialéctica como camino de estudio permite comprender la realidad en su totalidad; es una ciencia de la crítica radical de la sociedad, de los procesos históricos y sirve de autocritica para los agentes comprometidos con la transformación de la sociedad capitalista. No importa el lugar ni la sociedad que se analice.

En este contexto del texto, la dialéctica se vuelve imprescindible para el análisis de las sociedades plurinacionales y hurgar la complejidad del ser social de las diversidades socio-culturales e identitarias, como es el caso de la cuestión nacional ecuatoriana.

2) En el estudio de la cuestión nacional ecuatoriana se ha optado por la formulación categórica de formación social-espacial abigarrada que comprende tiempos históricos diferenciados entre sí, con entrecruzamientos socio-culturales y territoriales diversos en un estado aparente.

La formación social-espacial abigarrada se caracteriza por la coexistencia de diversas temporalidades históricas -que no es igual a modo de producción-, en la diversidad de espacios-territorios ocupados y habitados por sociedades milenarias y ancestrales. Los tiempos históricos se definen en el nivel del momento productivo que no es igual en todas las nacionalidades indígenas, del pueblo afro-ecuatoriano y montubio. Las temporalidades históricas constituyen también parte substancial de la espacialidad territorial de los pueblos. Las categorías de temporalidad y espacialidad concreta son dos elementos que están presentes en las cosmovisiones de las sociedades indígenas y demás pueblos, allí se construye



la vida misma en su totalidad. La vida misma o vida plena en lengua kichwa ecuatoriana quiere decir *sumak kawsay*.

El *sumak kawsay* o plenitud de vida en las sociedades indígenas se manifiesta en la práctica molecular de las sociedades comunitarias. Tres casos concretos muestran ese modo de vida comunitario.

Un primer caso ejemplar corresponde a las sociedades indígenas del callejón interandino, la vida misma se teje y entreteje en torno a lo que se ha denominado en este artículo sociedades comunitarias que tienen como núcleo de su ser, el ayllu. El ayllu es una sociedad comunitaria de parientes, con fuertes lazos de parentesco y consanguinidad que se extiende más allá de la tercera o cuarta generación. El territorio andino es un buen laboratorio para estudiar las relaciones de parentesco, consanguinidad y afinidad en el contexto del ayllu (familias nucleares simples y familias nucleares compuestas).

Un segundo caso relativo a la nacionalidad shuar-achuar, de la región amazónica ecuatoriana-peruano), corresponde a la comunidad local o doméstica, estudiado por Mader (1999); entre los shuar-achuar cada persona forma parte de una comunidad local o doméstica, cuya pertenencia está determinada por la descendencia y las alianzas matrimoniales; la comunidad doméstica se estructura de una familia extensa que comprende de una a cinco unidades familiares monogámicas y poligámicas.

Un tercer caso específico corresponde al pueblo montubio, gente de la costa ecuatoriana, muchas veces denigrados como “cholos” que han sido estudiados por Álvarez (2016). El pueblo montubio auténtico, a fin de identificarse como yo colectivo, se ha estructurado en un sistema comunal y de comuneros; en sus narraciones y mitos se ven a sí mismos como gente diferente a los blancos y con derecho a sus territorios colectivos ancestrales ocupados de forma ininterrumpida desde hace siglos. El pueblo montubio reclama sus territorios, como parte de su propiedad colectiva en donde desarrollan la vida comunitaria.

Los ejemplos antes mencionados y que no agota para nada la realidad del Ecuador profundo, muestran que las nacionalidades indígenas y otros pueblos (afro-ecuatoriano, montubio, inclusive mestizo) se construyen a partir de la sociedad comunitaria, entendida esta como una comunidad real de parientes vinculada por relaciones de consanguinidad y afinidad.

Así como el ayllu es a la sociedad comunitaria, así la sociedad comunitaria es a la nacionalidad indígena. Esto significa que el conjunto de comunidades indígenas configuran la nacionalidad. Se entiende por nacionalidad la calidad de nación, cuya substancia material e inmaterial representa al conjunto de uno o varios pueblos vinculados por un igual

origen histórico, comparten las mismas características culturales, territorio, lengua originaria y una organización sociopolítica real. En la concepción de la CONAIE (2012), las naciones y pueblos originarios están regidos por sus propias leyes, costumbres y creencias, idiomas originarios y modalidades de organización social, económica y política en sus auténticos territorios de raigambre milenario y ancestral. La existencia y definición de nacionalidad es anterior a la creación del Estado ecuatoriano. La nacionalidad indígena ecuatoriana no coincide con la nacionalidad ecuatoriana de orden blanco-mestiza. La nacionalidad indígena tiene que ver con la relación jurídico-política de los individuos con el Estado plurinacional y sus respectivas naciones originarias.

El reconocimiento histórico de la plurinacionalidad y del Estado plurinacional permite la crítica fehaciente del Estado-nación liberal y su conexión con el colonialismo externo e interno.

3) La estructura del Estado actual muestra la fehaciente fetichización del Estado-nación liberal como instrumento primordial del colonialismo externo-interno de la sociedad y la reificación del mismo para el logro de intereses particulares y la conservación del orden privado.

¿Qué se entiende por fetichización en este caso concreto? La fetichización es la acción y el efecto de fetichizar, es decir, volver fetiche algo (ídolo). En el campo religioso, en su fase primera, inferior, del desarrollo religioso, el fetiche como ídolo era el objeto de adoración de los fieles. Aún sigue siendo así. También en el capitalismo existen fetiches: la mercancía, el dinero y el capital; como objetos materiales se han convertido en fetiches u objetos de adoración; los fetiches son considerados como naturales o son naturalizados en la vida cotidiana, todo parece normal; en la intelectualidad capitalista, la mercancía, el dinero y el capital no son entendidos como expresión de relaciones capitalistas de producción sino como algo natural. En el capitalismo la relación entre las personas deviene en una relación cósmica u objetual que se aglutina en la mercancía y las relaciones mercantiles. El Estado tampoco escapa al principio de fetichización y cosificación mercantil. Todo deviene en mercancía.

Si el Estado moderno desde sus orígenes es el instrumento apropiado del sistema-mundo moderno es también el dispositivo idóneo de la expansión del colonialismo externo y reproducido en lo interno de los países colonizados y actualmente neocolonizados. En el sistema-mundo moderno, el colonialismo, la colonialidad y el Estado-nación fueron fetichizados, como objetos de endiosamiento y réplica sin parangón en la historia de la humanidad.



El colonialismo en perspectiva histórica forma parte de un proceso histórico a través del cual los territorios de ultramar fueron integrados a la economía mundial de los países europeos, en forma desigual. En sentido estricto, el colonialismo fue el control formal de un territorio determinado por parte de un país más poderoso o imperial. El colonialismo conllevó la colonización de los territorios, como proceso de ocupación de los territorios conquistados. La colonización admitió la irrupción violenta de los países europeos en los continentes invadidos. Como resultante de la colonización se originó una etapa colonial caracterizada por la dominación política y legal sobre los pueblos sometidos, se establecieron relaciones económicas y políticas de dependencia para los fines (o intereses) y necesidades de la economía imperial y se formalizaron instituciones de una nueva composición social, diferenciada por la desigualdad racial y cultural. El estado de la situación fue mucho más allá, se inauguró un proceso de colonialidad que perdura hasta la actualidad.

Este proceso de colonialidad es lo que en la investigación de González Casanova (2015) se denomina colonialismo interno que ha sido promovido por las sociedades políticas. El autor estudia el caso mexicano, muy valioso también para otros países del continente de Abya Yala (tierra en plena madurez). González Casanova (2015) entiende el colonialismo interno como una totalidad de relaciones sociales de dominación y explotación entre varios grupos culturales y de clase. Cabe subrayar que la dominación y la explotación de clases subalternas no son puras, sino que están mediadas por distintos modos de producción, como las formas mita, encomienda, reducciones, yanacunas (servidumbre hereditaria), hacienda, esclavismo, trabajo asalariado, aparcería, peonaje, wasipungo (modalidad feudal y explotación de trabajo precario) y otras formas no señaladas aquí. También resulta importante relieves que hoy existen otras formas de esclavitud en el continente Abya Yala que requieren de nuevas investigaciones desde las ciencias sociales.

Finalmente, el Estado-nación liberal cumplió y sigue cumpliendo una función relevante en la reproducción del colonialismo, el neocolonialismo y la colonialidad. Según Dávalos (2013) el Estado-nación moderno desde el principio “procesó la colonialidad del poder, la desaparición ontológica del Otro y la diferencia colonial del racismo” (2013, s/p). En esa óptica, el otro como otro (otredad) debe desaparecer o ser incluido en el sistema-mundo como mano de obra servil y sus bienes naturales como materias primas o commodities.

## Notas

- 1 Marx afirma que: “Las categorías son formas del ser, determinaciones de existencia.” (citado en Lukács, 2007, p. 65). Por lo que aquí se entenderá y utilizará de este modo el término categoría.

## Bibliografía

- ACOSTA, Alberto & MARTÍNEZ, Esperanza (Comps.)  
2009 *Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad*. (1ª Edición). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- ACUERDO DE SARAYACU (9 de mayo)  
1989 Pastaza.
- ALBÓ, Xavier & RAMÓN VALAREZO, Galo  
1995 *Comunidades andinas desde dentro. Dinámicas organizativas y asistencia técnica*. (Primera Edición). Quito: Centro Canadiense de Estudios y Cooperación Internacional, CECI y Ediciones Abya-Yala.
- ALCÂNTARA, Norma  
2014 *Lukács: ontología e alienação*. (1ª Edição). São Paulo: Instituto Lukács.
- ALMEIDA, José *et al.*  
1993 *Sismo étnico en el Ecuador. Varias perspectivas*. (Primera Edición). Quito: Centro de Investigación de los Movimientos Sociales del Ecuador-CEDIME y Ediciones Abya-Yala.
- ALMEIDA, Ileana  
2016 El Estado plurinacional en Ecuador: o la esperanza de supervivencia de los pueblos indígenas. Entrevista a Ileana Almeida. Entrevista realizada por Philipp Altmann en *La Línea de Fuego*. Pensamiento crítico. Recuperado de <https://goo.gl/JGaZ5m> [2017-12-23].
- ALMEIDA, Ileana, ARROBO RODAS, Nidia & OJEDA SEGOVIA, Lautaro  
2005 *Autonomía indígena frente al Estado-nación y a la globalización* (1ª Edición). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- ALTA, Virginia, ITURRALDE, Diego & LÓPEZ-BASSOLS, Marie Anne (Comps.)  
1998 *Memorias del Coloquio Pueblos indígenas y Estado en América Latina*. Quito: Universidad Andina “Simón Bolívar”, Sede Ecuador y Fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y El Caribe, Editorial Abya-Yala.
- ALTMANN, Philipp  
2013 *Interculturalidad y plurinacionalidad como conceptos decoloniales-colonialidad y discurso del movimiento indígena en el Ecuador*. Actas Congreso Internacional América Latina: La autonomía de una región. XV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles, Madrid: Trama Editorial/CEEIB.
- ÁLVAREZ LITBEN, Silvia G.  
2016 La importancia de tener nombre: identidad y derechos territoriales para las comunas de Santa Elena, Ecuador. *Revista de Antropología Experimental*, (16). Universidad de Jaén (España). Recuperado de <http://goo.gl/X1t9v6> [2017-12-26].

ÁVILA SANTAMARÍA, Ramiro

- 2011 *El constitucionalismo transformador. El Estado y el derecho en la Constitución de 2008*. (Primera Edición). Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

AYALA MORA, Enrique

- 1992 2. Estado nacional, soberanía y Estado Plurinacional. En Enrique Ayala *et al.*, *Pueblos indígenas, Estado y derecho*. Biblioteca de Ciencias Sociales, volumen 36, Quito-Ecuador: Corporación Editora Nacional.

BAUTISTA S., Rafael

- 2012 ¿Qué quiere decir comunidad? *Bolivian Studies Journal, Revista de Estudios Bolivianos*, Centro Cultural Indígena Wayna Tambo, 19, 159-189. Recuperado de <https://goo.gl/fjCP76> [2017-11-03].

- 2014 *La descolonización de la política. Introducción a una política comunitaria*. (Primera Edición). La Paz-Bolivia: Agruco/Plural Editores.

BOTTASSO, Juan

- 2010 La globalización y la idea de nación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 9, 113-120. Recuperado de <https://goo.gl/wi8U1x>

BRUNO, Diego

- 2011 La dialéctica histórica de Karl Marx: aproximaciones metodológicas para una teoría del colapso capitalista. En Hic Rhodus, *Crisis capitalista, polémica y controversias* (no. 1 dic 2011). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Recuperado de <https://goo.gl/WpzzyB> [2018-01-03].

CALAPUCHA ANDY, Claudio

- 2012 *Los modelos de desarrollo su repercusión en las prácticas culturales de construcción y del manejo del espacio en la cultura kichwa amazónica. Un análisis comparativo del desarrollo lineal en relación con el sumak kawsay*. (Primera Edición). Serie: Sabiduría Amazónica. Cuenca-Ecuador: UNICEF, DINEIB y Universidad de Cuenca.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago

- 2005 *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. (Primera Edición). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFUGUEL, Ramón (Comps.)

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

CÉSAIRE, Aimé

- 2006 *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid-España: Ediciones Akal, S. A.

CONFEDERACIÓN DE NACIONALIDADES INDÍGENAS DEL ECUADOR-CONAIE

- 1994 *Proyecto político de la CONAIE*. Consejo de Gobierno de la CONAIE, Quito.

- 2001 *Proyecto político de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)*. Aprobado en el I Congreso Nacional de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador (12 de octubre de 2001). Archivo Red de Comunicadores Interculturales Bilingües del Ecuador, REDCI.

- 2007 *Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente. Principios y lineamientos para la nueva constitución del Ecuador. Por un Estado Plurinacional, Unitario, Soberano, Incluyente, Equitativo y Laico.* Quito.
- 2012 *Proyecto político para la construcción del Estado plurinacional. Propuesta desde la visión de la CONAIE.* Quito.
- CONSEJO DE GOBIERNO DE LA CONAIE
- 2007 *Plurinacionalidad, autogobierno y territorio.* Quito.
- CONSEJO DE DESARROLLO DE LAS NACIONALIDADES Y PUEBLOS DEL ECUADOR –CODENPE
- 2011a *Plurinacionalidad.* (Segunda Edición). Módulo 2, Serie: Diálogo de saberes, Quito-Ecuador.
- 2011b *Interculturalidad.* (Segunda Edición). Módulo 3, Serie: Diálogo de saberes, Quito-Ecuador.
- CÓRDOVA ALARCÓN, Luis
- 2013 *Dialéctica de la soberanía. El poder simbólico del Estado moderno.* (1ª Edición). Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- CORPORACIÓN DE ESTUDIOS Y PUBLICACIONES
- 2015 *Constitución de la República del Ecuador.* Versión de bolsillo, Legislación Codificada, Quito-Ecuador: Impresión: Talleres de la Corporación de Estudios y Publicaciones.
- DÁVALOS, Pablo
- 2013 La plurinacionalidad del Estado y las aporías del liberalismo. La línea de Fuego. Pensamiento crítico. Recuperado de <https://goo.gl/gcMLsk> [2018-01-08].
- DÍAZ SALAZAR, Holger Rodrigo
- 2015 La hermenéutica como método para comprender la colonialidad del sujeto de Abya-Yala. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), 47-70. <http://dx.doi.org/10.17163/soph.n19.2015.02>
- DUSSEL, Enrique
- 2007 *Política de la liberación. Historia mundial y crítica.* Colección Estructuras y Procesos, serie: Filosofía, Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- ENGELS, Federico & MARX, Carlos
- 2006 *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana (y otros escritos sobre Feuerbach).* (Primera Edición). Madrid: Fundación de Estudios Socialistas Federico Engels.
- ERICE SEBARES, Francisco
- 2013 *La concepción materialista de la historia: el materialismo histórico.* (Segunda Edición). Colección 6, Introducción al marxismo, volumen 2, Comité Federal: Secretaría de Formación. Madrid: Partido Comunista de España.
- ESPINOZA SORIANO, Waldemar
- 1990 *Los Incas. Economía, sociedad y Estado en la era del Tahuantinsuyo.* (Segunda Edición). Perú: Amaru Editores.
- FALATOONZADEH, Roya Anne
- 2012 La construcción del conocimiento como problema paradigmático. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 13. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala. <http://dx.doi.org/10.17163/soph.n13.2012.15>
- FANON, Frantz
- 2009 *Piel negra, máscaras blancas.* Madrid-España: Ediciones Akal, S. A.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo

2009 *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI*. (Primera Edición). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso.

2015 *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI*. (Primera Edición). México, D.F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO.

GONZÁLEZ, Miguel, CAL Y MAYOR, Araceli Burguete & ORTIZ-T, Pablo (Coords.)

2010 *La autonomía a debate: autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina*. (1ª Edición). Quito: FLACSO, Sede Ecuador, Cooperación Técnica Alemana –GTZ: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas –IWGIA, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social –CIESAS: Universidad Intercultural de Chiapas –UNICH.

GROPPO, Paolo & CENERINI, Carolina

2012 *Una visión del tema de la tierra y el territorio orientada hacia los pueblos indígenas: Un enfoque posible*. Documento de trabajo de la División de Tierras y Aguas 02, Organización de las Naciones Unidas para la agricultura y la alimentación, FAO.

HARVEY, David

2004 *El nuevo imperialismo*. Madrid-España: Ediciones Akal, S. A.

HENRIQUE MARTINS, Paulo

2012 *La decolonialidad de América Latina y la heterotopía de una comunidad de destino solidaria*. (Primera Edición). Buenos Aires: Ediciones CICCUS; Estudios Sociológicos Editora.

INSTITUTO GEOGRÁFICO MILITAR

2017 *Atlas rural del Ecuador*. (Primera Edición). Quito-Ecuador.

KONDER, Leandro

2008 *O que é dialética*. Coleção Primeiros Passos, 23. São Paulo: Brasiliense.

KOSIK, Karel

1976 *Dialética do concreto*. (2ª Edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KUSCH, Rodolfo

1976 *Geocultura del hombre americano*. Colección Estudios Latinoamericanos. Buenos Aires-Argentina.

LANDER, Edgardo (Comp.)

2005 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Instituto Cubano del Libro, La Habana-Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

LENIN, V. I.

1973 *Obras*. Tomo V (1913-1916). Digitalización: Koba, Moscú: Progreso. Recuperado de <https://goo.gl/6D154H> [2018-01-09].

LESSA, Sergio

2015 *Para comprender a ontología de Lukács*. (4ª Edição). São Paulo: Instituto Lukacs.

LUKÁCS, Gyorgy

1970 *Historia y conciencia de clase*. La Habana-Cuba: Editorial de Ciencias Sociales del Instituto del libro.

2007 *Marx, ontología del ser social*. (1ª Edición). España: Ediciones Akal, S. A.

- LYOTARD, Jean-Francois  
 1987 *La posmodernidad (explicada a los niños)*. (Primera Edición). Barcelona-España: Editorial Gedisa, S.A.
- MADER, Elke  
 1999 *Metamorfosis del poder. Persona, mito y visión en la sociedad Shuar y Achuar (Ecuador, Perú)*. Quito: Abya-Yala.
- MARIÁTEGUI José Carlos  
 2007 *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. (Tercera Edición). Colección clásica N° 69, Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas: Editorial Arte.
- MARX, Carlos  
 1980 *El Capital*. En C. Marx, C. y F. Engels, *Obras escogidas*. Tomo II. Moscú: Progreso.  
 1989 *Contribución a la crítica de la economía política*. Moscú-URSS: Editorial Progreso.
- MARX, Carlos & ENGELS, Federico  
 1972 *Materiales para la historia de América Latina*. (Primera Edición). Cuadernos de Pasado y Presente/30, Argentina: Ediciones Pasado y Presente.  
 1974 *La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. (Quinta edición). Coedición: Pueblos Unidos (Montevideo), Barcelona: Ediciones Grijalbo, S. A.
- MARZAL, Manuel  
 1998 *Historia de la Antropología. 1 Antropología indigenista*. (6ª Edición actualizada). Volumen I, Quito: Ediciones Abya-yala.
- MORENO YÁNEZ, Segundo, & FIGUEROA, José  
 1992 *El levantamiento indígena del inti raymi de 1990*. Quito: Fundación Ecuatoriana de Estudios Sociales, FESO y Editorial Abya-Yala.
- MOUFFE, Chantal  
 1999 *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- MOYA, Alba  
 1995 *Atlas de Historia Andina. De la época prehispánica a los albores del siglo XIX*. Licenciatura de Lingüística Andina y Educación Bilingüe, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Cuenca: Universidad de Cuenca, Huella Impresores.
- NACIONES UNIDAS  
 2008 *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos indígenas*. Resolución aprobada por la Asamblea General, [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/61/L. 67 y Add. 1)], 107ª. Sesión plenaria, 13 de septiembre de 2007.
- ORTIZ CRESPO, Gonzalo  
 1992 4. Las tareas inconclusas de nuestra historia...a propósito de la plurinacionalidad y el movimiento indígena. En E. Ayala *et al.*, *Pueblos indios, estado y derecho*. Biblioteca de Ciencias Sociales, volumen 36, Quito-Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- OSPINA PERALTA, Pablo  
 2010 Estado plurinacional y autogobierno territorial. Demandas indígenas en Ecuador. En Miguel González, Araceli Burguete Cal y Mayor y Pablo Ortiz-

T. (Coords.), *La autonomía a debate. Autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador; Cooperación Técnica Alemana –GTZ: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas –IWGIA; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social –CIESAS: Universidad Intercultural de Chiapas –UNICH.

RAMÓN VALAREZO, Galo

1992 1. Estado plurinacional: una propuesta innovadora atrapada en viejos conceptos. En Enrique Ayala et al., *Pueblos indígenas, Estado y derecho*. Biblioteca de Ciencias Sociales, volumen 36, Quito: Corporación Editora Nacional.

RIVADENEIRA, Diego

2014 *Cosmovisión andina*. En Ministerio de Educación, Universidad Politécnica Salesiana Ecuador y Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, *Cosmovisión*. Módulo 1.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia

2010 *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. (Primera Edición). La Mirada Salvaje, La Paz-Bolivia: Editorial Piedra Rota.

ROBINSON, William

2013 *Una teoría sobre el capitalismo global. Producción, clase y Estado en un mundo transnacional*. (Primera Edición en español). México: Siglo XXI Editores.

SIMBAÑA, Floresmilo

2008 La plurinacionalidad en la nueva Constitución. En ILDIS, *Revista La Tendencia*, Revista de análisis político, Análisis: nueva Constitución, Quito-Ecuador: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales -ILDIS y Friedric Ebert Stiftung.

TAPIA, Luis

2002 *La producción del conocimiento local: Historia y política en la obra de René Zavaleta*. (Primera Edición). La Paz-Bolivia: Muela del Diablo Editores, CIDES-UMSA. Recuperado de <https://goo.gl/n95HiU>. [2017-11-03].

WALLERSTEIN, Immanuel

2011 Crisis estructural en el sistema-mundo. Dónde estamos y a dónde nos dirigimos. Artículo publicado en *Monthly Review*, 62(10), 9 pp. Recuperado de <https://goo.gl/UDrgFo>.

WALSH, Catherine

2012 *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya-yala*. Serie Pensamiento decolonial. (1ª Edición). Quito: Ediciones Abya-Yala e Instituto Científico de Culturas Indígenas.

ZAVALETA MERCADO, René

2015 *La autodeterminación de las masas*. (Primera edición). México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO.

Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de febrero de 2018

Fecha de aprobación del documento: 15 de marzo de 2018

Fechas de publicación del documento: 15 de julio de 2018





## 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.

323



## 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.

324



## 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.

325



#### 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 con la UNESCO, este tipo de trabajos se conocen también como: “estudios recapitulativos”

1) **Título (español) / Title (inglés):** El título del artículo deberá ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. Conciso pero informativo, en castellano en la primera línea y en inglés en la segunda línea. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, también los Miembros del Consejo Editorial puede proponer cambios al título del documento.

2) **Datos de Identificación:** Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número 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) **Descriptor (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 con la investigación realizada. Las conclusiones podrán estar asociadas con las recomendaciones, evaluaciones, aplicaciones, sugerencias, nuevas relaciones e hipótesis aceptadas o rechazadas.

**8) Bibliografía:** Es el conjunto de obras utilizadas en la estructuración del texto científico. Deberá incluir únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. Las referencias bibliográficas deberán ordenarse alfabéticamente y ajustarse a las normas internacionales APA, en su sexta edición.

328



### 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:

**Título.** En castellano en la primera línea, en letra Arial 14, con negrita y centrado, con un máximo de 85 caracteres con espacio. En inglés en la segunda línea, en letra Arial 14, en cursiva y con negrita.

**Nombres y apellidos completos de los autores.** Organizados por orden de prelación, se aceptan como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a cada uno de los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número de ORCID.

**Resumen.** Tendrá como extensión mínima 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.

**Descriptorios.** 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 Analytics, ... and all interdisciplinary related disciplines with a philosophical reflection on education

331



## 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.

332



## 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.

333



#### 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 contextualize the theoretical framework with current and important criteria. They will be presented alphabetically by the first last name of the author.

## B. *REVIEWS*

Literature reviews are based on the analysis of major publications on a given topic; Its objective is to define the current state of the problem and to evaluate the investigations carried out. Its structure responds to the phases of the theme/ problem, contributions of researchers or teams, changes in theory or main theoretical currents; unsolved problems; current and future trends (Giordanino, 2011). According to UNESCO, this type of work is also known as “recapitulative studies”

**1) Title (Spanish) /Title (English):** Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

**2) 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.

### 3.2. Guidelines for references

336



#### 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.

339



### 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.

346



### *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:

<b>REPORTS, STUDIES, PROPOSALS, EXPERIENCES</b>	
<b>Valuable items</b>	<b>P.</b>
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

<b>RESEARCHES</b>	
<b>Valuable items</b>	<b>P.</b>
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	



Citaciones Referencias	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
PUNTUACIÓN OBTENIDA	Del total de 50 puntos previsible, este evaluador otorga:	

350



<p><b>OPINIÓN REDACTADA</b> (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>								
	<b>PUBLICABLE</b>	No			Sí			Sí, con condiciones
<p><b>MODIFICACIONES PROPUESTAS</b> (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:	

352



<p><b>REDACTED OPINION</b> (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>								
<b>WORTH PUBLISHING</b>	No			Yes			Yes, with conditions	
<p><b>PROPOSED CHANGES</b> (In case of “Yes, with conditions”)</p>								

## 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.	
<b>DOCUMENTO PORTADA (Cover Letter)</b>	
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.	
<b>MANUSCRITO</b>	
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: <a href="https://doi.org/XXXXXX">https://doi.org/XXXXXX</a>	

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.	
<b>ASPECTOS FORMALES</b>	
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.	
<b>PRESENTACIÓN</b>	
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.	
<b>DOCUMENTOS ANEXOS</b>	
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

<b>1. CHECK OF THE MANUSCRIPT, PRIOR TO SENDING</b>	
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.	
<b>COVER LETTER</b>	
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.	
<b>MANUSCRIPT</b>	
It includes title of the manuscript, abstract, and keywords. All in spanish and english.	

An introduction is included that in order contains: brief presentation of the subject; problem formulation; Idea to defend or hypothesis to prove; objective; Importance of the theme; relevance; methodology; structure of the document.	
The text is within the minimum and maximum extension: In the Review sections: 10,000/11,000 words of text (including references). In the research section: 8,000/9,500 words of text (including references). Reports, Studies: 8,000/9,500 words of text (including references).	
In case of research, the manuscript responds to the structure required in the guidelines (IMRDC).	
In the case of a report, study or review, the manuscript respects the minimum structure required by the guidelines.	
The review work includes three citations from three previous issues of Sophia Journal.	
The manuscript explicitly cites and cites the used sources and materials.	
The methodology described for the research work is clear and concise, allowing its replication, if necessary, by other experts.	
The conclusions follow on objective and problem raised are supported by the results obtained and presented in the form of a synthesis.	
If statistical analyzes have been used, they have been reviewed/contrasted by an expert.	
The citations in the text are strictly in accordance with the APA 6 regulations, reflected in the instructions.	
In case of use of final notes, it has been verified that these are descriptive and cannot be integrated into the general citation system. Footnotes are not acceptable.	
The final references have been rigorously reviewed and only those that have been cited in the text are included.	
The final references conform in style and format to the international standards used in Sophia.	
The number of references is according to the theoretical basis of the study carried out	
DOIs have been included in all References that carry it in the following format: doi: <a href="https://doi.org/XXXXXX">https://doi.org/XXXXXX</a>	
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.	



<b>ASPECTOS FORMALES</b>	
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.	
<b>PRESENTATION</b>	
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	
<b>ANNEXED DOCUMENTS</b>	
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

359



### *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.*

### *Descriptores*

6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO separados por coma (,).

### ***Keywords***

*Los 6 términos referidos en inglés separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.*

### ***Apoyos y soporte financiero de la investigación (opcional)***

Entidad:

País:

Ciudad:

Proyecto subvencionado:

Código de proyecto:



## Cover Letter

### Section (Mark)

Monographic Dossier \_\_\_

Miscellaneous \_\_\_

**Title in Spanish: Arial 14 bold and centered.**

**Maximum 85 characters with spaces**

*Title in English: Arial 14 cursive. Maximum 805 characters with spaces*

### Name author 1 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

### Name author 2 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

### Name author 3 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

361



### *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 (English)*

*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 ..." 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».

363



#### *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

364



**Nota: Una vez haya guardado el documento cumplimentado y firmado, deberá consignarlo a través del sistema OJS en la sección “Ficheros Complementarios”.**

## PRESENTATION

### Cover Letter

Mr. Editor of «Sophia»

Having read the regulations of the journal «Sophia» and analyzed its coverage, thematic area and approach, I consider that this journal is the ideal one for the dissemination of the work that I hereby attach, for which I beg you to be submitted for consideration for publication. The original has the following title “\_\_\_\_\_”, whose authorship corresponds to \_\_\_\_\_.

The authors (s) certify that this work has not been published, nor is it under consideration for publication in any other journal or editorial work.

The author (s) are responsible for their content and have contributed to the conception, design and completion of the work, analysis and interpretation of data, and to have participated in the writing of the text and its revisions, as well as in the approval of the version which is finally referred to as an attachment.

Changes to the content are accepted if they occur after the review process, and also changes in the style of the manuscript by the editorial process of «Sophia».

#### *Transfer of Copyright and Declaration of Conflict of Interest*

The Abya-Yala Publishing House (publishing house of the works of the *Universidad Politécnica Salesiana* of Ecuador) preserves the copyrights of the published works and will favor the reuse of the same. The works are published in the electronic edition of the journal under a Creative Commons Attribution / Noncommercial-No Derivative Works 3.0 Ecuador license: they can be copied, used, disseminated, transmitted and publicly displayed.

The undersigned author partially transfers the copyrights of this work to the *Abya-Yala Publishing House* (Ecuador) (RUC: 1790747123001), for the printed editions.

It is also declared that they have respected the ethical principles of research and are free from any conflict of interest.

In \_\_\_\_ (city), by the \_\_\_\_ days of the month of \_\_\_\_ of 201\_\_

Signed. (By the author or in the case, all the authors)

365



Author first and last name  
Identification document

Signature

Author first and last name  
Identification document

Signature

Author first and last name  
Identification document

Signature

366



**Note: Once saved the completed and signed document, it must be registered through the OJS system in the section “Complementary Files”.**

# Convocatorias 2018-2025 / Anunciamientos 2018-2025

## CONVOCATORIAS 2018 - 2025

---

### 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

368



## Sophia 28

## Filosofía, tecnología e innovación en la educación

Descriptores: Filosofía de la tecnología; fundamentos filosóficos de la tecnología; filosofía de la innovación educativa; filosofía y teorías educativas para la sociedad red; innovación y tecnología educativa; pensamiento computacional; teorías pedagógicas del pensamiento computacional; de la conectividad al pensamiento crítico; nuevas tecnologías y creatividad en la educación; videojuegos y educación; experiencias pedagógicas exitosas con tecnología comunicativa; innovación educativa con dispositivos comunicativos emergentes (Smartphones y Tablets).

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

**Fecha límite para la recepción de manuscritos:** 15 de julio de 2019

**Fecha de publicación de esta edición:** 15 de enero 2020

369



## 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

### 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

372



### Sophia 37

#### Física, metafísica y educación

Descriptores: Reflexiones filosóficas acerca de la interpretación de la física; la metafísica en el siglo XXI; historia de la física y su planteamiento educativo; relaciones entre concepciones de la física en la historia de la filosofía; problema del sentido y de la verdad en la filosofía de la física; naturaleza e implicaciones de la termodinámica; epistemología y principios rectores de las teorías físicas actuales; fundamentos filosóficos de la mecánica cuántica; implicaciones filosóficas de la teoría cuántica; implicaciones filosóficas de la física newtoniana; implicaciones filosóficas de la teoría de la relatividad; estrategias pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje de la física; propuestas educativas para dinamizar la comprensión de la física; implicaciones filosóficas de la física teórica actual.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

**Fecha límite para la recepción de manuscritos:** 15 de diciembre de 2023

**Fecha de publicación de esta edición:** 15 de julio de 2024

## Sophia 38

## El método inductivo en las humanidades y en la pedagogía

Descriptores: La actividad científica y reflexión sobre el método de conocimiento; el método inductivo en las ciencias sociales; inducción, experiencia y acción como fundamento de la pedagogía; los métodos de conocimiento y aprendizaje en las humanidades; valor y límites del método experimental en las ciencias humanas; valor y límites del positivismo pedagógico; reflexiones sobre el método científico e implicaciones en los procesos de aprendizaje; aplicaciones del método inductivo en la educación; utilidad del método inductivo para la psicología; propuestas pedagógicas de carácter inductivo en las ciencias humanas.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

**Fecha límite para la recepción de manuscritos:** 15 de julio de 2024

**Fecha de publicación de esta edición:** 15 de enero de 2025

373



## Announcements 2018 - 2025

---

### 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

### 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

374



## 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

375



## 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 pedagogical foundations of truth; Truth, fact and science; Truth in the social sciences; Truth in the natural sciences; Truth in the exact sciences; Truth in the human sciences; Truth in the sciences of information and communication; New trends, approaches and perspectives on truth; The truth in education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** December 15, 2020

**Publication date of this issue:** July 15, 2021

### Sophia 32

Philosophical reflection on the quality on education

**Descriptors:** Analysis of the concept of “quality” in education; Philosophical, psychological and pedagogical fundamentals of quality in education; Quality and comprehensive and inclusive educational models; Philosophical basis of complex competences in education; Quality and skills in education; Approach of the capacities and educational quality.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

**Deadline for receipt of manuscripts:** July 15, 2021

**Publication date of this issue:** January 15, 2022

### Sophia 33

Philosophy of the mind and education

**Descriptors:** Effects and causes of mental states; The nature of mental states and their importance in education; Monistic responses to the mind-body problem; Theories about the philosophy of mind; The philosophy of mind at the present; Philosophy of mind and its relationship with other sciences; Foun-

dation 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

### 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

378



### 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

379  