

SOΦΦIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 33 / julio-diciembre de 2022

ISSN impreso 1390-3861 / ISSN electrónico 1390-8626



ABYA
YALA | UPS

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

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

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

La revista utiliza los sistemas anti plagio  

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

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

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



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

Scopus®



SciELO Ecuador

BASE

Clarivate Analytics

C.I.R.C.
EC3metrics

Google scholar

OCLC WorldCat®

CLASE
Clase Latinoamericana en
Ciencias Sociales y Humanidades

THE Philosopher's INDEX

EBSCOhost

PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

MIAR

DIRECTORIOS SELECTIVOS

latindex

Journal Seeker
Research Bible

HEMEROTECAS SELECTIVAS

UAEM
re@alyc.org 3.0

REDIB
Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS



POLÍTICAS DE COPYRIGHT DE LAS EDITORIALES Y AUTOARCHIVO



OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



CATÁLOGO DE BIBLIOTECAS INTERNACIONALES UNIVERSITARIAS





Wageningen University



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA



Maastricht University



REDES SOCIALES Y ACADÉMICAS



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



Twitter: https://twitter.com/revista_sophia



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



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



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

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 33, julio-diciembre de 2022. Editora responsable: Post. Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordón. Domicilio de la publicación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Casilla postal: 2074, Cuenca-Ecuador. Teléfono: (+593) 2831745, Cuenca-Ecuador. Correo electrónico: revista-sophia@ups.edu.ec

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

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

EDITORA JEFA / EDITOR-IN-CHIEF

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

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

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

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

COEDITORES INTERNACIONALES / INTERNATIONAL COEDITORS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dra. Patricia Cecilia Bravo Mancera, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba/Ecuador
Dr. Fabián Castiglione, Instituto Superior de Formación Docente Espíritu Santo, Quilmes/Argentina
Dra. Ana Castro Zubizarreta, Universidad de Cantabria, Cantabria/España
Dr. José Cavalcante Lacerda Junior, Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus/Brasil
Dr. Jesús Conill Sancho, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Carlos A. Cullen Soriano, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Raimundo De Teixeira Barradas, Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus/Brasil
Dr. Enrique Domingo Dussel Ambrosini, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México
Dr. Juan Escamez Sánchez, Universidad Católica de Valencia, Valencia/España
Dr. José Ramón Fabelo Corzo, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla/México
Dr. Ramón F. Ferreiro, Nova Southeastern University (NSU), Florida/Estados Unidos
Dra. Claudia Figueroa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja/Colombia
Dr. Juan Luis Fuentes, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dra. María García Amilburu, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid/España
Dr. Fernando Gil Cantero, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dr. José Enrique Gómez Álvarez, Universidad Panamericana y Asociación Filosófica, Ciudad de México/México
Dr. José Luis Gómez Martínez, Universidad de Georgia, Athens/Estados Unidos
Dr. Vicent Gozálviz Pérez, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. José Luis Guzón Nestar, Centro Educativo Salesiano Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dr. Pablo Manuel Guadarrama González, Universidad Central de las Villas, Santa Clara/Cuba
Dra. Lucila Gutiérrez Santana, Universidad de Colima, Colima/México
Dra. Ruth Heilbronn, Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña, Wycombe/ Gran Bretaña y UCL Institute of Education, London, London/United Kindom
Dr. Pádraig Hogan, National University of Ireland, Maynooth/Irlanda
Dr. Kureethadam Joshtröm, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia
Dr. Gonzalo Jover Olmeda, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dr. Sebastián Kaufmann Salinas, Universidad Alberto Hurtado, Santiago/Chile
Dr. José Antonio Lago Formoso, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
Dr. Jorge Luis León González, Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cienfuegos/Cuba
Dr. Ramón Lucas Lucas, Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, Italia
Dr. Walter Marcelo Madueña, Instituto Superior Don Bosco, Unidad orgánica de la Universidad Católica de Angola, Luanda/Angola/Costa Atlántica de África
Dr. Jair Miranda De Paiva, Universidad Federal de Espíritu Santo (UFES) Centro Universitario Norte de Espíritu Santo, San Mateo/Brasil
Dr. Agustín Domingo Moratalla, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Juan Antonio Nicolás Marín, Universidad de Granada, Granada/España
Dra. Nancy Ochoa Antich, Investigadora Independiente, Quito/Ecuador
Dr. Dieudonné Oteko Olabiyi Eniyankitan, Institut Supérieur de Philosophie et des sciences humaines Don Bosco. Institut 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, Valencia/España
Dr. Luis Porta, Universidad Nacional de Mar de la Plata, Buenos Aires/Argentina
Dr. Rafael Repiso Caballero, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Logroño/España

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

CONSEJO INTERNACIONAL DE REVISORES / INTERNATIONAL REVIEWERS BOARD

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

Dra. María José Caram, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba/España
Dra. Elsa Beatriz Cárdenas Sempértégui, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja/Ecuador
Dr. Pablo Carranza, Universidad Nacional de Río Negro, Río Negro/Argentina
Dr. Carlos Augusto Casanova Guerra, Centro de Estudios Tomistas, Universidad Santo Tomás, Santiago/Chile
Dra. María Inés Castellano, Centro de Estudios Filosóficos y Teológicos, Córdoba/Argentina
Dr. Demian Casaubon, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Mstr. José Antonio Castorina, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Juan H. Cepeda, Universidad Santo Tomás, Bogotá/Colombia
Dr. Vinicio Alexander Chávez Vaca, Universidad Internacional del Ecuador, Quito/Ecuador
Dr. Mauricio Chaspal Escudero, Universidad de Santiago de Chile, Santiago/Chile
Dr. Francisco Alonso Chica Cañas, Universidad Santo Tomás, Santiago/Chile
Dr. Maximiliano Basilio Cladakis, Universidad de San Martín, Buenos Aires /Argentina
Mstr. Francisco Cordero, Universidad Tecnológica de Chile, Santiago/Chile
Dra. Yoskira Naylett Cordero De Jiménez, Universidad Politécnica Estatal de Carchi/Ecuador
Dr. Javier Corona Fernández, Universidad de Guanajuato, Guanajuato/México
Dr. Antonio Correa Iglesias, Universidad de Miami, Miami/Estados Unidos
Dr. Antonio Cremades Begines, Universidad de Sevilla, Sevilla/España.
Dr. Miguel Francisco Crespo, Escuela Latinoamericana de Pensamiento y Diseños Sistemáticos, Coahuila/México
Dr. Richard De La Cuadra, Xavier Educational Academy, Houston/Estados Unidos
Dra. Janice Defehr, The Taos Institute, Winnipeg/Canada
Dr. Balaganapathi Devarakonda, Dravidian University, Kuppam/India
Dr. Jorge Aurelio Díaz, Universidad Católica de Colombia, Bogotá/Colombia
Dra. Andrea Alejandra Díaz, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Javier Echenique Sosa, Universidad Andrés Bello, Santiago/Chile
Dr. Javier Echeverría, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid/España
Dr. Omar Escalona Vivas, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas/Venezuela
Dra. Chaxiraxi María Escuela Cruz, Universidad de La Laguna, Tenerife/España
Dr. Luciano Espinoza Rubio, Universidad de Salamanca, Salamanca/España
Dr. Javier Alejandro Espinoza San Juan, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile
Post. Dr. Francisco Farnum Castro, Universidad de Panamá, Bella Vista/Panamá
Dra. Inés Fernández Mouján, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Horacio Ferreyra, CONICET, Buenos Aires/Argentina
Dr. Rodrigo Figueroa Weitzman, Universidad Andrés Bello, Santiago/Chile
Dr. Ernesto Flores Sierra, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito/Ecuador
Dr. Cristóbal Friz Echeverría, Universidad de Santiago de Chile, Santiago/Chile
Dr. Roberto Agustín Follari, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza/Argentina
Dr. Dante Augusto Galeffi, Universidad Federal de Bahía, Salvador/Brasil
Dr. Wenceslao García Puchades, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Jonathan García Campos, Universidad Juárez del Estado de Durango, Durango/México
Dra. Teresa Gargiulo, Universidad de Congreso, Mendoza/Argentina
Dra. Aleidá Carolina Gelpí Acosta, Universidad de Puerto Rico en Bayamón, Bayamón/Puerto Rico
Dr. Fabián Giménez Gatto, Instituto de Profesores Artigas, Montevideo/Uruguay
Dra. Laura Gioscia Villar, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay

Dr. Facundo Giuliano, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Juan David Gómez Osorio, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dr. José Domingo Gómez Rozas (Txomin), Universidad de País Vasco, Bilbao/España
Dr. José Luis González Geraldo, Universidad de Castilla - La Mancha, Toledo/España
Dra. Lucero González, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México
Dr. Javier González Solas, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dra. Yuliana Gómez Zapata, Tecnológico de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dra. Cristiane María Cornelia Gottschalk, Universidade de São Paulo, São Paulo/Brasil
Dr. Javier García Calandín, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dra. Gabriela Grajales García, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Chiapas/México
Dr. Javier Guardado Mendoza, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Veracruz/México
Dr. Samuel Guerra Bravo, Investigador Independiente, Quito/Ecuador
Dr. Jónas Gustafsson, Investigador Independiente, Dinamarca
Dr. Ernesto Andrés Hermann Acosta, Universidad Tecnológica Equinoccial, Quito/Ecuador
Mstr. Nadia Hernández Soto, Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano, Monterrey/México
Dr. Francisco Javier Herrero Hernández, Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), Salamanca/España
Dr. Édison Francisco Higuera Aguirre, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito/Ecuador
Dr. José Ramón Holguín Brito, Asociación de Rectores de Universidades del Caribe y América, ARCA, Santo Domingo/República Dominicana
Dr. André Hubert Robinet, Universidad Católica del Norte-Antofagasta, Antofagasta/Chile
Dr. Felipe Martín Huete, Universidad de Granada, Granada/España
Dr. Damián Islas Mondragón, Universidad Juárez del Estado de Durango, Durango/México
Mstr. Lilian Jaramillo Naranjo, Universidad Central del Ecuador, Quito/Ecuador
Dr. John Christopher Kommalapudi, Ethiopian Civil Service University, Adís Adeba/Etiopía
Dr. Guillermo Lariguet, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba/España
Dr. Camilo Larrea Oña, Investigador Independiente, Quito/Ecuador.
Dr. Xavier Laudo, Universitat Oberta de Catalunya, Catalunya/España
Dr. Heber Leal Jara, Universidad de Concepción, Concepción/Chile
Dra. Natalia Lerussi, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Orlando Lima, Universidad Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México/México
Dr. Idalmis López Sanchez, Instituto Latinoamericano y Caribeño, La Habana/Cuba
Mstr. Luis Rodolfo López Morocho, Ministerio de Educación, Quito/Ecuador
Dr. (c) Cristian López, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dr. Julio López Saco, Universidad Central de Venezuela, Caracas/Venezuela
Dra. Inmaculada López Francés, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Samuel López Olvera, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México/México
Dra. María Del Mar Lorenzo Moledo, Universidad de Santiago de Compostela, Coruña/España
Dr. José Feliz Lozano Aguilar, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia/España
Dra. María Luján Christiansen, Universidad de Guanajuato, Guanajuato/México
Dra. Gloria Luque Moya, Centro María Zambrano Asociado a la UNED, Madrid/España
Dra. Delia Manzanero, Red Europea de Alumni, Madrid/España
Dra. Josseilín Jansenka Marcano Ortega, Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabe-
llo, Carabobo/Venezuela
Dra. Inés Márquez, Universidad Federal de Bahía, Salvador/Brasil
Dr. Xicoténcatl Martínez Ruiz, Revista Innovación Educativa, Ciudad de México/México

Dr. Jethro Masís, Universidad de Costa Rica, San Pedro/Costa Rica
Dra. Claudia María Maya Franco, Universidad de Medellín, Medellín/Colombia
Dr. Eloy Maya Pérez, Universidad de Guanajuato, Campus Celaya-Salvatierra, Guanajuato/México
Dr. Itzel Mayans, Universidad Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México/México
Dr. Aquiles José Medina Marín, Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas/Venezuela
Dr. Aquiles Meduba, Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas/Venezuela
Dr. Oscar Mejía Quintana, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
Dra. Juliana Merçon, Universidad Veracruzana, Veracruz/México
Dra. Paula Cristina Mira Bohórquez, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dr. Jesús Molina, Universidad de Murcia, Murcia/España
Dr. Mauricio Molina Gallardo, Universidad de Costa Rica, San Pedro/ Costa Rica
Dr. Eduardo Gabriel Molino, Instituto Alicia M. de Justo, Buenos Aires/Argentina
Dr. Agostino Molteni, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile
Dra. Laura Elizabeth Montenegro, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador
Dr. Juan Diego Moya, Universidad de Costa Rica, San Pedro/ Costa Rica
Dr. Enrique V. Muñoz Pérez, Universidad Católica de Maule, Maule/Chile
Dr. Rafael Niño De Zepeda G., Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago/Chile
Dr. Matías Oroño, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dra. Andrea Paula Orozco, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá/Colombia
Dr. Delfín Ortega Sánchez, Universidad de Burgos, Burgos/España
Dra. Dorys Noemi Ortiz Granja, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito/Ecuador
Dr. José Manuel Osorio, Universidad San Ignacio de Loyola, La Molina/Perú
Dra. Yanet Padilla Cuellar, Universidad Central “Marta Abreu”, Santa Clara/Cuba
Dr. Daniel Vicente Pallares Domínguez, Universitat Jaime I, Castelló/España
Dra. Diana Melisa Paredes Oviedo, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dr. Álvaro Julio Peláez Cedrés, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México/México
Dr. Luigi Pellegrino, Diócesis de Zacapa, Guatemala
Dr. Sergio Pérez Cortés, Universidad Autónoma de México, Iztapalapa/México
Dra. Andrea Verónica Pérez, Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes/Argentina
Dr. Alipio Omar Pérez Jacinto, Universidad de Ciencias Pedagógicas Rubén Martínez Villena de La Habana, La Habana/Cuba
Dr. Antonio Pérez, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela, Caracas/Venezuela
Dra. Isis Angélica Pernas Álvarez, Universidad de Cuenca, Cuenca/Ecuador
Dra. Michael A. Peters, University of Waikato, Hamilton/Nueva Zelanda
Dr. Edgar Osvaldo Pineda, Universidad Santo Tomas de Villavicencio, Villavicencio/Colombia
Dr. Iván Alfonso Pinedo Cantillo, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. Edward Andrés Posada Gómez, Pontificia Universidad Bolivariana, Antioquia/Colombia
Dra. Miriam Prieto, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid/España
Dr. Xavier Puig Peñalosa, Universidad del País Vasco, Bilbao/España
Dr. Luis Guillermo Quijano Restrepo, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira/Colombia
Dr. Pablo Hernando José Quintanilla Pérez, Universidad Católica del Perú, San Miguel/Perú
Dr. Ciro Diego Radicelli García, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba/Ecuador
Dr. Vicente Raga Rosaleny, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
Mstr. Sandra Ligia Ramírez Orozco, Universidad Católica de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. José Antonio Ramírez Díaz, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Guadalajara/México
Dra. Eva Reyes Gacitúa, Universidad Católica del Norte, Antofagasta/Chile

Dr. Javier Gustavo Río, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires/Argentina
Dra. Ruth Selene Ríos Estrada, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Xochimilco/México
Dra. Susie Riva Mossman, Creighton University, Omaha/United States
Dr. José Alberto Rivera Piragaula, Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, Tarragona/España
Dra. Angélica María Rodríguez Ortiz, Universidad Autónoma de Manizales, Manizales/Colombia
Dr. Mariano Luis Rodríguez González, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
Dr. Francisco Rodríguez Lestegas, Universidad de Santiago de Compostela, Coruña/España
Dr. Pedro Rodríguez Rojas, Universidad Simón Rodríguez, Caracas/Venezuela
Dra. Laura Graciela Rodríguez, Universidad Nacional de La Plata, La Plata/Argentina
Dr. Miguel Giovanni Romero Flores, Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), Quito/Ecuador
Dr. Javier Romero, Universidad de Salamanca, Salamanca/España
Dra. Clara Romero Pérez, Universidad de Huelva, Huelva/España
Dr. Julio Ernesto Rubio Barrios, Tecnológico de Monterrey, Monterrey/México
Dra. María José Rubio, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ibarra/Ecuador
Dr. Adelmo Sabogal Padilla, Academir Charter School Miami, Miami/Estados Unidos
Dr. Carlos Skliar, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires/Argentina
Dr. Carlos Sanhueza, Universidad de Chile, Santiago/Chile
Dr. Freddy Orlando Santamaría Velasco, Pontificia Universidad Bolivariana, Medellín/Colombia
Dr. Jacir Sansón Junior, Universidad Espírito Santo, San Mateo/Brasil
Dra. Nancy Santana, Revista Ágora-Trujillo, Trujillo/Venezuela
Mstr. Dalia Santa Cruz Vera, Universidad Católica de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. Ricardo Florentino Salas Astraín, Universidad Católica de Temuco, Temuco/Chile
Dr. Ángel Alonso Salas, Colegio de Ciencias y Humanidades Plante Azcapotzalco de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México
Dr. Raúl Francisco Sebastián Solanes, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dr. Vicente Serrano Marín, Universidad Autónoma de Chile, Providencia/Chile
Dra. Natalia Sgreccia, Universidad Nacional de Rosario, Rosario/Argentina
Dr. José Emilio Silvae Aparisi, Universidad de Valencia, Valencia/España
Mstr. Verónica Patricia Simbaña Gallardo, Universidad Central del Ecuador, Quito/Ecuador
Mstr. Sandra Siqueira, Facultad Salesiana Don Bosco Manaus –Amazonas-, Manaus/Brasil
Dr. Orlando Solano Pinzón, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá/Colombia
Dr. David Alfonso Solís Nova, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile
Dra. Carol Del Carmen Terán González, Universidad de Los Andes, Mérida/Venezuela
Dr. Iván Gregorio Torres Pacheco, Universidad de Carabobo, Carabobo/Venezuela
Dr. Jesús Turiso Sebastián, Universidad Veracruzana, Veracruz/México
Mstr. Manuel Antonio Unigarro Gutiérrez, Universidad Cooperativa de Colombia, Medellín/Colombia
Dr. Mariano Ernesto Ure, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires/Argentina
Dra. Mónica Elizabeth Valencia, Universidad de Carabobo, Carabobo/Venezuela
Dr. Iván Daniel Valenzuela Macareno, Universidad Libre, Bogotá/Colombia
Dr. Carlos Eduardo Valenzuela, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. Jesús Valverde Berrocoso, Universidad de Extremadura, Badajoz/España
Dr. Sergio Octavio Valle Mijangos, Universidad Tecnológica de Tabasco, Tabasco/México
Mstr. Mirta Ala Vargas Pérez, Universidad del Valle de Puebla, Puebla/México
Mstr. Anabella Beatriz Vázquez Morales, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay

Dra. Victoria Vásquez Verdera, Universidad de Valencia, Valencia/España
Post. Dra. Dolores Vélez Jiménez, Universidad Iberoamericana (UNIBE), Asunción, Paraguay
Dra. Marcela Venebra Muñoz, Universidad Autónoma del Estado de Toluca/México
Dra. Jessica Lourdes Villamar Muñoz, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador
Dr. Marcelo Villamarín Carrascal, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Quito/Ecuador
Dra. Carmen VÍllora Sánchez, Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, Madrid/España
Dr. Juan Pablo Viola, Universidad de Piura, Piura/Perú
Dr. Frank Bolívar Viteri Bazante, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador
Mstr. Eduard Mauricio Wong Jaramillo, Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia, Quindío/Colombia
Dr. Jaime Yáñez Canal, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. José María Zamora Calvo, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid/España

CONSEJO TÉCNICO / THE BOARD OF MANAGEMENT

Técnico OJS: Dr. Ángel Luis Torres Toukoumidis
Técnica Marcalyc: Lcda. Carmen Soledad Aguilar Loja
Coordinador Community Manager: Lcdo. Christian Gabriel Arpi Fernández
Divulgación: Msc. Jefferson Alexander Moreno Guaicha

SERVICIO DE PUBLICACIONES / PUBLICATIONS SERVICE

Coordinación Abya-Yala: Hernán Hermosa Mantilla
Corrección y estilo: Paulina Torres Proaño
Diagramación: Martha Vinueza Manosalvas
Diseño de portada: Marco Vinicio Gutiérrez Campos
Traducción: Joaquín Crespo

CONSEJO DE PUBLICACIONES / PUBLISHING BOARD

Dr. Juan Cárdenas, sdb
PRESIDENTE

Dr. Javier Herrán Gómez (Abya-Yala)
Dr. José Juncosa Blasco (Abya-Yala)
Dr. Juan Pablo Salgado (Vicerrector de Investigación)
Dr. Ángel Torres-Toukoumidis (Editor de Universitas)
Dr. Jaime Padilla Verdugo (Editor de Alteridad)
Dr. John Calle Sigüencia (Editor de Ingenius)
MSc. Sheila Serrano Vincenti (Editora de La Granja)
Dra. Floralba Aguilar Gordón (Editora de Sophia)
MSc. Jorge Cueva Estrada (Editor de Retos)
MSc. Betty Rodas Soto (Editora de Utopía)
MSc. Mónica Ruiz Vásquez (Editora del Noti-UPS)
Dr. Jorge Altamirano Sánchez (Editor Revista Cátedra Unesco)
MSc. David Armendáriz González (Editor Web)

Dr. Ángel Torres
EDITOR GENERAL

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

Juan Cárdenas, sdb

Rector

© Universidad Politécnica Salesiana

Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador

Teléfono: (+593 7) 2 050 000

Fax: (+593 7) 4 088 958

E-mail: srector@ups.edu.ec

CANJE

Se acepta canje con otras publicaciones periódicas.

Dirigirse a:

Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura

Universidad Politécnica Salesiana

Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador

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

Fax: (+593 7) 4 088 958

Correo electrónico: rpublicas@ups.edu.ec

www.ups.edu.ec

Cuenca - Ecuador

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral,
N.º 33, julio-diciembre de 2022.

Editora Jefa:

Post. Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordón

Diseño: Editorial Universitaria Abya-Yala

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

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

Correo electrónico: editorial@abyayala.org

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

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

Correo electrónico: centrograficosalesiano@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.

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 de-

ben discutir con otras personas sin el consentimiento expreso de los editores.

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



Compromiso de los editores

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

los artículos enviados a la publicación a otras personas que no sean autores, revisores y editores. Los editores y el Comité Editorial se comprometen a la confidencialidad de los manuscritos, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso.

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

20



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

CODE OF CONDUCT

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

Authors' commitments

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

22



Commitments of reviewers

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

24



POLÍTICA SOCIAL ABIERTA

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



1. Derechos de autor

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

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

2. Política de Acceso Abierto

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

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

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

3. Derecho de los lectores

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



4. Publicación automática

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

5. Archivado

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

6. Legibilidad en las máquinas e interoperabilidad

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

OPEN SOCIAL POLICY

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



1. Copyright

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

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

2. Open Access policy

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

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

3. Right of readers

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



4. Automatic publishing

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

5. Archiving

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

6. Machine readability and interoperability

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

SOΦΦIA

FILOSOFÍA DE LA MENTE Y EDUCACIÓN
PHILOSOPHY OF THE MIND AND EDUCATION

SUMARIO

Editorial 33-39

ARTÍCULOS/ARTICLES

ARTÍCULOS RELACIONADOS CON EL TEMA CENTRAL

Articles related to the central theme

FILOSOFÍA DE LA MENTE Y ALGUNOS PARADIGMAS DEL APRENDIZAJE

EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Philosophy of mind and some learning paradigms

in educational psychology

José Fernando Ospina-Carmona, Gloria del Carmen Tobón-Vásquez,

Diana Marcela Montoya-Londoño y Javier Taborda-Chaurra 43-69



EL DELIRIO EN LA ESQUIZOFRENIA COMO OBJETO DE ESTUDIO

INTERDISCIPLINARIO EN LA FILOSOFÍA DE LA MENTE

Delusions in schizophrenia as an interdisciplinary phenomena

for the philosophy of mind

Pablo Andrés López Silva y Álvaro Eduardo Cavieres Fernández 71-90

LENGUAJE, INSTITUCIÓN Y PERSONA

Language, institution and person

Gustavo Alfredo Agüero 91-111

LA EXTENSIÓN CORPORAL Y EXTRA-CORPORAL DE LOS SENTIDOS

The bodily and extra-bodily extension of senses

Babu Thaliath 113-141

¿QUÉ PASA DENTRO DE MI CABEZA CUANDO PIENSO?

What happens inside my head when I think?

Taís Oliveira Martins, Marcelo Leandro Eichler y Janine Vieira 143-168

MISCELÁNEOS/ MISCELLANEOUS

ELEMENTOS HERMENÉUTICO-DIALÓGICOS PARA UNA FORMACIÓN

UNIVERSITARIA ECO-RELACIONAL

Hermeneutical-dialogic elements for an eco-relational university education

Fernando José Vergara Henríquez 171-198

ATREVERSE A DECIR LA VERDAD DESDE EL BUEN CIUDADANO GRIEGO,
AL RELATIVISMO DE NIETZSCHE Y EL CUIDADO DE SÍ EN FOUCAULT
Daring to tell the truth from the greek's good citizen,
to Nietzsche's relativism and Foucault's care of the self
César Augusto Ramírez-Giraldo y Rubén Darío Palacio-Mesa 199-224

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN ADOLESCENTES A PARTIR
DE SUS INTERESES Y PREOCUPACIONES
Teaching philosophy in adolescents based
on their interests and concerns
José María Nava Preciado 225-248

AMBIGÜEDAD EN LA CATEGORÍA TECNOLOGÍA EDUCATIVA
Ambiguity in the educational technology category
Freddy Varona Domínguez 249-277

REFERENCIALES DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
SUPERIOR ECUATORIANA
Quality referents in Ecuadorian higher technological education
*Rodrigo Lucio Reinoso-Avecillas
y Darwin Italo Chicaiza-Aucapiña 279-309*

NORMAS EDITORIALES / EDITORIAL GUIDELINES 313-357

CONVOCATORIAS 2022-2025 / ANNOUNCEMENTS 2022-2025 360-365



EDITORIAL

Nos complace presentar la publicación número 33 de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, que en el tema central exhibe diversos enfoques y perspectivas acerca de la Filosofía de la mente, vinculaciones, incidencias y relaciones con la educación.

En este sentido, este volumen trata de responder a cuestiones relevantes como: ¿qué mismo es la mente? ¿cuál es la relación entre procesos mentales y procesos cerebrales? ¿qué es filosofía de la mente? ¿cómo entender las relaciones de la filosofía de la mente con la educación? ¿cuáles son los paradigmas de aprendizaje en el ámbito educacional? ¿cuál es el objeto de estudio de la filosofía de la mente? ¿es posible hablar de la interdisciplinariedad como referente para comprender la filosofía de la mente? ¿cuáles son los elementos vinculantes entre lenguaje, pensamiento e institución? ¿cómo se explica la extensión corporal y extra-corporal de los sentidos? ¿qué sucede en la cabeza del ser humano mientras piensa? ¿qué aspectos definen la estructura mental en el sujeto? ¿qué aspectos mentales inciden en el sujeto para la emisión de un juicio verdadero o falso? ¿cuál es la incidencia de los intereses y preocupaciones en el proceso de enseñanza de filosofía? ¿por qué en la mente del sujeto se producen diferentes ambigüedades en la construcción y/o en el uso de categorías? Las respuestas a estas interrogantes permitirán entender el sentido, significado e importancia de la filosofía de la mente.

El ser humano a través del tiempo siempre ha procurado explicar las diversas problemáticas que surgen sobre sí mismo, sobre el mundo que le rodea y sobre la divinidad, en este sentido, en el esfuerzo de su autocomprensión emerge la necesidad de comprender la relación mente-cuerpo, aspecto central y base para la configuración de la Filosofía de la Mente que con el auge de las ciencias cognitivas y las ciencias computacionales se constituye desde la segunda mitad del siglo XX como aquella que se preocupa por el estudio de los distintos procesos mentales y su relación con el cuerpo representado por su principal dinamizador: el cerebro, aspectos que en conjunto tienen como finalidad establecer la vinculación entre la mente y el comportamiento del sujeto. Respecto al surgimiento de la Filosofía de la Mente, Sanguineti (2008) sostenía que "... surge en el contexto de las ciencias cognitivas y hoy podría considerarse como el sector de estas ciencias que reflexiona filosóficamente sobre

los problemas que ellas plantean” (p. 1). Así mismo, el autor mencionado hace notar que:

En la primera mitad del siglo XX, la Philosophy of Mind aparece como una denominación propia de estudios perfilados con los métodos de la filosofía analítica y que trata de dar un contenido a temas “mentalistas” —percepción, intenciones, representaciones— sin zozobrar ante el reduccionismo fisicalista del empirismo lógico del Círculo de Viena (Sanguineti, 2008, p.1).

No obstante, a lo antes afirmado, es necesario tener presente que los antecedentes de la Filosofía de la Mente ya se encuentran en la misma antigüedad cuando los clásicos como Aristóteles consideraba que todo cuerpo natural que participa de la vida tiene alma, en otras palabras, sostenía que toda materia que tiene vida a su vez tiene forma con lo que pasó del dualismo antropológico platónico (cuerpo-alma) a un hilemorfismo (materia-forma). Los filósofos de la antigüedad ya reflexionaron acerca de la relación entre mente y cuerpo, aspecto que fue reforzado posteriormente en la modernidad con los planteamientos de Descartes (1596-1650) para quien la mente se identificaba con la conciencia y con la autoconciencia, además se proponía distinguirla del cerebro como el espacio de la inteligencia, razón por la cual la mayor parte de estudiosos le reconocen como el primero en formular el problema cuerpo-mente, relación que devino en lo que se conoce como el dualismo cartesiano.

La Filosofía de la Mente ya constituida como tal y al ser una rama de la filosofía se propone el abordaje de las preguntas generales acerca del origen, la esencia y la naturaleza de los fenómenos mentales (percepción, sensación, deseo, decisión, volición, intención, representación y todos los contenidos de la mente) con la finalidad de proporcionar una explicación sistemática del mundo en general. Sanguineti (2008) consideraba que entre las temáticas que le corresponde tratar a la Filosofía de la Mente se encuentran algunas relacionadas con la psicología o con la neurociencia, de ellos menciona:

... la categorización de los actos mentales y su relación con los neurales, las sensaciones o percepciones (los qualia) y la cuestión de la conciencia, la inteligencia y las emociones, la intencionalidad, el yo y la libertad, la causalidad mental, el conocimiento de las “otras mentes”, la racionalidad... sería deseable que la filosofía de la mente,... entronque con una antropología o visión más completa del hombre, enraizada en las nociones de persona humana y de relaciones sociales personales recíprocas (p.1).

El estudio de la mente se agudiza a mediados del siglo XX debido al crecimiento paralelo experimentado por la psicología cognitiva y por

las ciencias de la computación (que se propusieron la creación sofisticada de sistemas para la comprensión del funcionamiento del conjunto de redes neuronales del cerebro humano) junto al avance logrado por la neurociencia (especialmente durante los años 80) y el desarrollo de los sistemas de inteligencia artificial que obligaron a la realización de nuevas revisiones, discusiones y propuestas en todos los ámbitos del saber. Antecedentes que en el siglo XXI hacen volver la mirada a la Filosofía de la Mente y al estudio del cerebro como su nuevo objeto de estudio.

De lo anterior, llevado a la comprensión de los procesos educativos, se derivan una serie de cuestiones que se vinculan con el contenido intencional de los estados mentales del docente, del estudiante; de los procesos mentales que ocurren cuando enseñamos y de lo que ocurre en la mente del sujeto que aprende; de las creencias, de los deseos presentes en el momento de la toma de decisiones; de los procesos internos que se suscitan frente a tal o cual comportamiento y/o acciones diversas de los seres humanos. La cuestión que aquí inquieta es: ¿todo cuanto realizamos se encuentra precedido por una acción mental o por leyes físicas-químicas (al estilo de la neurociencia) en las que nada tienen que ver nuestras intenciones. No existe una respuesta única frente al problema, al contrario, existe una multiplicidad de respuestas que dependen de la tendencia categorial y comprensiva de cada uno por ello mismo en los últimos tiempos se evidencia lo que parafraseando a Moya (2006) sería un transitar desde la Filosofía de la Mente hacia la Filosofía de las Neurociencias o hacia la Neurofilosofía bajo las que se pretende abordar aspectos propios de la psicología cognitiva (procesos cognitivos o conciencia) o implicaría lo que estipula Sanguineti (2008) cuando sostiene que:

Dada la importancia de las neurociencias, recientemente se está hablando cada vez más de neurofilosofía o de filosofía de las neurociencias, incluso con sectores “especializados” como la neuroética, que trata de problemas éticos que surgen de las posibilidades de intervención médica o computacional en las capacidades mentales ligadas al cerebro o al sistema nervioso. Por un motivo análogo, podría hablarse también de filosofía de la inteligencia artificial (p.1).

En cualquier caso, esta situación incide notablemente en la comprensión de las ciencias de la cognición, de la conducta, de la bioética, de la psicología y por supuesto de la educación ya que independiente de los abordajes los elementos cognitivos como las operaciones mentales “... sensaciones, percepciones, emociones, procesos conceptuales, decisiones, conciencia, libertad” (Sanguineti, 2008, p.1) siempre seguirán siendo los

mismos y son temas que seguirán siendo una tarea permanente de la educación como reguladora de las prácticas, comportamientos y acciones del ser humano en sociedad.

Este es el contexto en el que surgen las ideas expuestas por los autores de los manuscritos seleccionados y aprobados dentro de la temática central del volumen 33 de nuestra Colección. En esta primera sección, el itinerario de la reflexión es la que se detalla a continuación:

En primera instancia se encuentra el artículo *Filosofía de la mente y algunos paradigmas del aprendizaje en Psicología de la educación*, elaborado por José Fernando Ospina-Carmona; Gloria del Carmen Tobón-Vásquez; Diana Marcela Montoya-Londoño; y Javier Taborda-Chaurra. Los autores se formulan como objetivo central determinar las relaciones existentes entre mente y aprendizaje, abordadas desde la filosofía de la mente, la psicología y la psicología de la educación. Así mismo, procuran explicar a la mente desde diferentes perspectivas y horizontes de comprensión que aplicado a la educación permitirían a los maestros tener la oportunidad de comprender el pensamiento, de comunicarse con los demás y de reconocer que el otro tiene mente. Entre otros aspectos de interés abordan el tema de la relación entre representación, medio y contenido y sus implicaciones en la enseñanza. Además, los escritores hacen referencia a los aportes de las teorías del aprendizaje y reconocen la importancia de la mediación del lenguaje como fundamental en la configuración de la representación del mundo.

Sigue el manuscrito *El delirio en la esquizofrenia como objeto de estudio interdisciplinario en la filosofía de la mente*, elaborado por Pablo Andrés López Silva y Álvaro Eduardo Cavieres Fernández. Los autores analizan el delirio como el fenómeno transdiagnóstico más frecuente en la esquizofrenia y como marca de la psicosis que históricamente ha sido considerado. El estudio de la naturaleza de la mente humana se ha convertido en uno de los temas más relevantes de los últimos tiempos, en este sentido, los escritores sostienen que, en los últimos veinte años, el tema del delirio ha atraído la atención de filósofos, psiquiatras e investigadores en ciencias cognitivas. Es así como el tema del delirio sigue inquietando y generando diversas discusiones conceptuales y empíricas que superan el campo de la retórica y contribuyen para la investigación clínica y experimental, así como también aporta para los avances en cuanto a su tratamiento.

Por su parte, el artículo *Lenguaje, institución y persona*, desarrollado por Gustavo Alfredo Agüero, plantea indagar sobre el pensamiento y el lenguaje como dos conceptos que se encuentran en el núcleo de la constitución como seres racionales. El autor procura analizar el vínculo entre estas dos realidades (pensamiento y lenguaje) como cuestiones



fundamentales y operantes en personas entendidas como seres complejos y como seres de las instituciones; intenta determinar las relaciones entre individuo y comunidad. Defiende la idea de que es la naturaleza conceptual del contenido de nuestros pensamientos y actos lo que hace posible la racionalidad y configura el sistema lingüístico.

Dentro de esta misma línea de reflexión, se encuentra *La extensión corporal y extra-corporal de los sentidos*, estructurado por Babu Thaliath. El autor se plantea reconsiderar la aporicidad imperante de la extensión corporal y extra-corporal de los sentidos y resolverla mediante una analogía metodológica entre la extensión corporal de sensaciones y la extensión extra-corporal de los sentidos de la vista y el oído. Teóricamente intenta establecer una complementariedad entre las epistemologías filosóficas y científicas. Esto puede conducir a una prueba científica, sobre la base de la cual la extensión real de los sentidos corporales y extra-corporales podría ser dictada por una epistemología filosófica y confirmada por una investigación científico-experimental. En este sentido, el escritor establece que, la extensión de los sentidos siguió siendo una aporía no resuelta a lo largo de la historia de la teoría de la percepción. Afirma que, el resurgimiento o rehabilitación de la teoría de la intromisión de la visión en la temprana modernidad cartesiana revirtió estratégicamente la posición predominante del sentido del tacto, que había prevalecido en la filosofía escolástica medieval, a favor del sentido de la vista y desde entonces, la extensión externa de la visión ha permanecido como una aporía, problematizada y discutida en las obras de Descartes, Locke, Molyneux, Berkeley, Condillac, Helmholtz, Gibson y otros.

Cierra esta sección, el artículo ¿Qué pasa dentro de mi cabeza cuando pienso?, presentado por Taís Oliveira Martins, Marcelo Leandro Eichler y Janine Vieira. Los autores se plantean reconocer las representaciones de los seres humanos sobre el funcionamiento del pensamiento, ideas que involucran mente y cerebro; intentan responde a la pregunta orientadora enunciada en el título del documento. Con la investigación realizada, los autores lograron identificar que los niños y niñas asocian el funcionamiento del pensamiento con contextos familiares, contenidos típicos e ideas clave que demuestran sus creencias personales, aspecto que les lleva a los escritores a manifestar que, en todas las edades, el contenido biológico es determinante.

En la sección miscelánea, encontramos una multiplicidad de reflexiones filosóficas provenientes de distintos escenarios geográficos, tendencias ideológicas, enfoques y perspectivas como las que se describen a continuación:

El manuscrito *Elementos hermenéutico-dialógicos para una formación universitaria eco-relacional*, construido por Fernando José Vergara

Henríquez, desarrolla algunos elementos hermenéutico-dialógicos de la pedagogía hermenéutica aplicada a la “formación universitaria” para una educación eco-relacional. En tal sentido, el escritor se plantea realizar una aproximación a la formación universitaria desde la hermenéutica filosófica gadameriana para asumir al diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad, desde el cual establece un modelo dialógico eco-relacional cuyo eje es el lenguaje para la comprensión interhumana de una educación humanizadora fruto del cruce entre los elementos teóricos provenientes la hermenéutica filosófica, de las pedagogías críticas y de los requerimientos de la formación universitaria como comunidad de sentido. El autor concluye que la formación universitaria se juega en el intercambio entre subjetividades y alteridades donde el diálogo es el mediador entre el concepto y la experiencia educativa, ya que el ethos de la educación es el diálogo como, a su vez, el *telos* de la educación es la comprensión interhumana.

Así mismo, el artículo *Atraverse a decir la verdad desde el buen ciudadano griego, al relativismo de Nietzsche y el cuidado de sí en Foucault*, elaborado por César Augusto Ramírez-Giraldo y Rubén Darío Palacio-Mesa, resalta la necesidad de repensar el problema de la verdad misma que a decir de sus autores, a través de la historia de la humanidad ha sido un desafío permanente que ha tenido el ser humano. Los escritores presentan la temática mediante el recorrido de tres momentos de la historia en los que atraverse a decir la verdad se convirtió en fundamento de la filosofía, para ello analizan el problema en la antigua Grecia, luego centran su atención en el cristianismo y las consecuentes críticas realizadas por Nietzsche y finalmente, realizan una reflexión en función de la propuesta de Foucault, con lo que dejan abriendo camino para las nuevas cavilaciones de la problemática de la posverdad.

A continuación, se presenta el documento *Enseñanza de la filosofía en adolescentes a partir de sus intereses y preocupaciones*, organizado por José María Nava Preciado. Este trabajo parte del interés por encontrar estrategias didácticas para propiciar la disquisición filosófica en las y los adolescentes desde el marco de sus propias motivaciones, para lo cual, el autor parte del supuesto de que en las preocupaciones y los razonamientos del estudiantado existe un claro matiz filosófico. El objetivo que el autor se plantea en este artículo es explorar las preguntas ordinarias que los y las jóvenes tienen sobre las rarezas del mundo, y sobre sí mismos, como la base necesaria para construir un proyecto de enseñanza de la filosofía que se configure desde su propia voz. En tal virtud, el escritor está convencido que, desde las interrogaciones e interpelaciones propias del



estudiantado, es posible pensar en la construcción de una agenda para la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas siempre definiendo problemas y temas de interés desde el mundo y de la vida adolescente.

Por su parte, el artículo *Ambigüedad en la categoría tecnología educativa*, elaborado por Freddy Varona Domínguez, pretende mostrar algunos criterios teóricos en torno a la ambigüedad; realiza un acercamiento al decurso de la categoría tecnología y a la imprecisión en su empleo teórico; y finalmente, aborda la categoría tecnología educativa y la ambigüedad que existe en ella y en su utilización, revisa algunas de las causas de la misma. El autor establece como objetivo central de su trabajo el análisis de la ambigüedad en la categoría tecnología educativa.

Finalmente, se encuentra el manuscrito *Referenciales de la calidad en la educación tecnológica superior ecuatoriana*, construido por Rodrigo Lucio Reinoso-Avecillas y Darwin Italo Chicaiza-Aucapiña. Los autores vuelven su mirada al análisis de la calidad de la educación superior tecnológica ecuatoriana, reflexionan acerca de la necesidad de la formación de las capacidades del estudiantado, la revisión de los distintos procesos de gestión administrativa y la propuesta de mejoras en cuanto a la promoción de la cultura institucional, al clima organizacional, a las estrategias y a los instrumentos de seguimiento y de evaluación de este tipo de educación. Estudian una diversidad de modelos de evaluación de los institutos superiores tecnológicos en el Ecuador desde el 2010 al 2020, con la finalidad de visibilizar la necesidad de replantear las políticas públicas desde el Estado y fortalecer la agencia de los institutos.

Estimado lector esperamos que, las ideas expuestas en cada una de las líneas de la publicación número 33 de Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, se conviertan en nuevas semillas para la edificación de nuevas propuestas de reflexión, para nuevas investigaciones, enfoques, perspectivas y/o teorías que paulatinamente contribuyan para la transformación educativa y para la construcción de una sociedad diferente.

Floralba del Rocío Aguilar Gordón
 Editora

Bibliografía

- MOYA, Carlos
 2004 *Filosofía de la Mente*. PUV: Universitat de Valencia
- SANGUINETI, Juan José
 2008 *Filosofía de la Mente*. En *Philosophica*, Enciclopedia filosófica online.
<https://bit.ly/3yYxbMh>

FILOSOFÍA DE LA MENTE Y ALGUNOS PARADIGMAS
DEL APRENDIZAJE EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN*

Philosophy of mind and some learning paradigms
in educational psychology

JOSÉ FERNANDO OSPINA-CARMONA**

Universidad de Caldas, Manizales, Colombia
jose.ospina_c@ucaldas.edu.co
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2223-724X>

GLORIA DEL CARMEN TOBÓN-VÁSQUEZ***

Universidad de Caldas, Manizales, Colombia
gctobon@umanizales.edu.co
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6404-684X>

DIANA MARCELA MONTOYA-LONDOÑO****

Universidad de Caldas-Universidad de Manizales-Manizales, Colombia
diana.montoya@ucaldas.edu.co
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8007-0102>

JAVIER TABORDA-CHAURRA*****

Universidad de Caldas, Manizales, Colombia
javier.taborda@ucaldas.edu.co
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5917-5778>

Forma sugerida de citar: Ospina-Carmona, José Fernando, Tobón-Vásquez, Gloria del Carmen, Montoya-Londoño, Diana Marcela & Taborda-Chaurra, Javier (2022). Filosofía de la mente y algunos paradigmas del aprendizaje en Psicología de la educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, pp. 43-69.

* Esta investigación cuenta con el apoyo de la Universidad de Caldas y de la Universidad de Manizales, de la ciudad de Manizales, Colombia.

** Magister en Filosofía. Docente Departamento de Filosofía. Universidad de Caldas.

*** Doctora en Pensamiento Complejo. Docente Programa de Psicología. Universidad de Manizales.

**** Doctora en Ciencias Cognitivas. Docente Departamento de Estudios Educativos Universidad de Caldas, Docente Programa de Psicología- Universidad de Manizales.

***** Doctor en Educación. Docente Departamento de Estudios Educativos. Universidad de Caldas.

Resumen

El objetivo de esta revisión es dar cuenta de manera organizada de un conjunto de ideas que soportan las relaciones entre mente y aprendizaje, abordadas desde la filosofía de la mente, la psicología y la psicología de la educación. La mente es comprendida desde diferentes perspectivas, sin embargo, si se le da el carácter de conjunto de facultades, se señalaría la existencia de capacidades y disposiciones en los seres humanos, que les constituyen en sujetos que pueden tener creencias, pensar, comunicarse, entre otras actividades. Estas comprensiones permiten a los maestros tener la oportunidad de comprender el pensamiento, y de comunicarse con los demás, es decir, reconocer que el otro tiene mente. Por su parte, la representación hace referencia a algo que representa otra cosa y en estas representaciones, los estados mentales son subsidiarios de una función representacional, por esto, la relación de representación medio y contenido guardan una correlación sustancial que tiene implicaciones importantes en la enseñanza. Con relación al aprendizaje se reconocen las diferentes corrientes que lo han explicado, sin embargo, desde Piaget y Vigotsky, cognitivistas, se reconoce la existencia de un sistema encargado de configurar la representación del mundo, donde es fundamental la mediación del lenguaje. Se concluye que el establecimiento de una relación entre mente y aprendizaje, mediado por la representación, es una oportunidad para apreciar posibilidades de vinculación de una filosofía de la mente con el aprendizaje.

44



Palabras clave

Filosofía, aprendizaje, psicología, educación, representación, mente.

Abstract

The objective of this review is to give an organized account of the set of ideas that support the possible relationship between mind and learning, approached from the philosophy of mind, psychology and psychology of education. The mind is understood from different perspectives, however, if given the character of a set of faculties, it would point to the existence of a set of capacities and dispositions in human beings, which allow them to have beliefs, think, communicate, among other activities. These understandings allow teachers to have the opportunity to understand thought, and to communicate with others, that is, to recognize that the other has a mind. For its part, representation refers to something that represents something else, and in these representations, mental states are subsidiary to a representational function, Thus, the relationship of medium and content representation has a substantial correlation that has important implications in teaching. With regard to learning the different currents that have explained it are recognized, however, Piaget and Vigotsky, cognitive, recognize the existence of a system in charge of configuring the representation of the world, in which the mediation of language is fundamental. It is concluded that the establishment of a relationship between mind and learning, mediated by representation, is an opportunity to appreciate possibilities of linking a philosophy of mind with learning

Keywords

Philosophy, learning, psychology, education, representation, mind.

Introducción

En las últimas siete décadas ha tomado impulso y se ha consolidado un renovado interés por las cuestiones mentales y, en psicopedagogía, por los procesos cognitivos que en ella se asocian con el aprendizaje. En la perspectiva de Ferrater (2004) el constructo de la mente en la historia de la humanidad y en diferentes contextos se ha asociado a conceptos como

el alma, el espíritu, el entendimiento, el intelecto, y la psiquis, equivalencias que normalmente se vinculan a alguna tradición filosófica, período histórico o paradigma en la ciencia (o particularmente en la psicología) sin que haya una unificación conceptual al respecto, puesto que pretender una homogenización semántica, reduciría su potencial polisémico y limitaría las comprensiones sobre este campo de conocimiento. En perspectiva similar podría hablarse del aprendizaje, pero, esencialmente, en relación con lo que se quiere significar con el término; así, cada paradigma le niega, confirma, le ubica o remite de alguna manera a determinada instancia, facultad, potencia o lugar y le define en función de cambio, transformación, construcción, evolución, asociación, modificación de cuestiones tan diversas como conductas, representaciones, esquemas de pensamiento, modelos, ideas, competencias, habilidades, procesos, capacidades, asociaciones, conexiones, entre otros.

En los últimos dos años, en períodos dispersos de tres y cuatro meses, los autores han venido discutiendo asuntos relevantes asociados a la filosofía de la mente y a diferentes vertientes psicológicas y pedagógicas, que permiten describir y explicar el aprendizaje. De tales discusiones emergen acuerdos y desacuerdos, comprensiones e interrogantes que han ayudado intensamente a la edificación de un conjunto de ideas que son las que en lo fundamental dan forma a la presente revisión conceptual.

El objeto de esta revisión se precisa en lo enunciado; es decir, en dar cuenta de manera organizada del conjunto de ideas que soportan una relación posible entre mente y aprendizaje; intentando afincar tal discusión en la filosofía de la mente, la psicología y la psicología de la educación. Para ello, inicialmente, se aborda la mente como constructo desde la filosofía y la teoría de la mente desde la psicología. Como eslabón se acude al asunto de la representación; cuestión que permite un vínculo lógico entre la mente y dos paradigmas del aprendizaje en psicología de la educación. Finalmente, se exponen algunas implicaciones educacionales y se aportan conclusiones en torno a las limitaciones de lo expuesto y las líneas que a futuro pueden señalar orientaciones para los autores y potenciales lectores en torno al estudio de la relación mente-aprendizaje y de un abordaje filosófico de las cuestiones mentales y del aprendizaje.

La mente

Toda alusión a la mente o a lo mental pareciera que necesariamente remite a la relación con alguna substancia o a alguna propiedad o a un conjun-



to de propiedades. Es decir que, de alguna manera conduce a considerar desde el punto de vista ontológico que las cosas son tipos de sustancias y que la mente es una de ellas o que las cosas tienen propiedades que pueden ser de dos tipos: físicas y mentales. La teoría que soporta estas ideas es el dualismo, mismo que, según su orientación, puede ser considerado o sustancialista o de propiedades.

En el dualismo sustancialista la mente y el cuerpo no son idénticos, son sustancias diferentes; en el dualismo de propiedades, las propiedades de las cosas son físicas y mentales; las físicas se asocian a los rasgos de los objetos físicos como longitud, volumen y densidad presentes en un mundo considerado como mecánico. Los rasgos de lo mental son inmateliales, se asocian en la perspectiva de Lowe (2000) a lo que la persona posee como conceptos, pensamientos y sensaciones —estados conscientes— esto es, en la persona como sujeto de experiencia.

Tanto el dualismo sustancialista como el de propiedades muestran como problema, de alguna manera, el cómo se relaciona o interacciona la mente y el cuerpo; o cómo es dominante en esta relación una de las propiedades o sustancias.

En los humanos, como sujetos de experiencias, al asunto se le podría dar diversos tratamientos. Primero se podría asumir el negar que existe lo físico como propiedad, que la mente, escenario de la razón, amparo de las ideas, de la voluntad, de los conceptos, del lenguaje y el pensamiento, así como de los llamados estados mentales, prima en la constitución de lo que es la persona; incluso que es ella la que determina lo que el ser humano conoce, perspectiva filosófica que ha sido considerada como idealismo o espiritualismo. Segundo, reduciendo lo mental a lo físico, podría asumirse la primacía de lo físico, en tanto la fuente del saber y el conocimiento tiene fundamento en un cuerpo que se relaciona con el entorno, que experimenta en su relación con él y en el que tal relación objetiva es más determinante en la relación de la persona como ser humano con el mundo; cuestiones que devienen en una perspectiva materialista. Así se podrían extender argumentos a favor o no de una de estas posturas asociadas a la relación mente-cuerpo o reconocer su interrelación, su interdependencia, su interacción. Lo dicho, estas tres vertientes del asunto, hacen parte de las discusiones más actuales en filosofía de la mente.

Lowe (2000) afirma que el dualismo de Descartes es de este último tipo: es interaccionista: "...sostiene que los estados mentales de un sujeto o una persona pueden interaccionar y a menudo interaccionan causalmente con los estados físicos del cuerpo de esa persona, tanto causando esos estados como siendo causado por ellos" (p. 27). Y no deja de



asignarle dificultades: una conceptual (lo físico y lo mental son entidades diferentes, no tienen propiedades comunes) y una empírica (al considerar una localización en el centro del cerebro —la glándula pineal— de la interacción entre lo no físico y el cuerpo).

Cualquier decisión, para tomar partido por una u otra perspectiva, no deja de ser problemática. El mismo Putman (2012) lo expone. Una u otra teoría en el estado actual de la cuestión puede tener soporte cuando de abordar el problema mente-cuerpo se trate.

Como maestros, el docente está llamado en la actualidad a una discusión en torno a si la mente tiene alguna localización; o si es una especie de sistema sin asidero físico. Al tomar posición se evidencia una postura de criterio localizacionista, esto es, existe una vertiente de investigación desde la que se cree que existe un elemento físico, objetivo, una cosa que se llama cerebro y que es el depósito, el lugar en el que se establece de manera bien diferenciada la mente; cuestión que no deja de tener problemas en tanto los caracteres físicos de tal objeto, del cerebro en cuanto tamaño, peso, capacidad de conexión, morfología y fisiología se relacionarían más con lo físico, con lo mecánico que puede explicar las ciencias de la naturaleza, que con caracteres de la experiencia subjetiva que no son del mismo carácter que se observarían en los fenómenos físicos. El auge del estudio de la neurociencia educativa es liderado por maestros que han optado por esta versión fiscalista, mecánica de comprensión de la mente. Los procesos físicos reducen los correspondientes procesos mentales, cosa que parece eliminar estos últimos.

En tal sentido, puede señalarse que en la perspectiva de investigadores muy influyentes desde las neurociencias como Luria (1988) se ha postulado la existencia de correlatos anatómo-funcionales de los procesos cognitivos y de la cognición en general, lo que ha sido considerado desde algunas posturas psicológicas y filosóficas planteadas por Solms y Turnbull (2004) como el problema fácil, respecto al problema realmente difícil, aún sin explicar, este que permite señalar como uno, en la actividad fisiológica, química y eléctrica de su cerebro, se convierte en un uno mismo, capaz de ser consciente y de darse cuenta.

Desde una perspectiva diferente, se considera que la subjetividad humana no tiene correlato directo con funciones del cerebro en tanto no hay explicación objetiva hasta el momento, datos empíricos que permitan localizar, como ejemplos: creencias, experiencias subjetivas, pensamientos, entre otras cosas. En este sentido, Carter (1998) ha señalado que esta es una cuestión que la ‘imagenografía’ moderna podría de alguna manera refutar o al menos, controvertir parcialmente.

Muchos otros, aún, imaginan la existencia etérea de una especie de cajón (entendimiento, alma, conciencia, mente) en el cual, sin explicación empírica u objetual, se ubican o alojan los objetos del pensar. En este sentido, investigadores como Murphy (2010) señalan que el concepto de mente se traslada al concepto de razón, esto es, las ideas, que de alguna manera se combinan produciendo cada vez ideas más complejas o abstractas. Cercano o lejano de este planteamiento, como se verá, aparecen quienes afirman y quienes niegan el innatismo en la presencia de tales asuntos del pensar.

Sin embargo, correlatos —solidarios de aquello que se concibe como mente con el cuerpo— se evidencian en maestros que no ven necesidad de comprender lo uno, la realidad física como algo diferente de lo mental. El cuerpo es unidad indivisible. Así se considera que el ser humano piensa, siente, hace juicios, tiene creencias y todo aquello ocurre en el cuerpo, en una corporeidad que se comporta como un todo. Órganos y sentidos, sistema mental, como un todo permiten comprender y transformar el mundo, establecer relaciones con el mundo e internalizarlo.

Otra postura para la comprensión de la relación mente-cuerpo la ofrecen la psicología, con dos perspectivas que han sido muy influyentes: el estructuralismo y el funcionalismo. En el primero, se creía que en la perspectiva de Schunk (2012) “la conciencia humana es un área legítima de investigación científica, por lo que estudiaron la estructura o conformación de los procesos mentales. Postularon que la mente está compuesta de asociaciones de ideas” (p. 9). El método en esta perspectiva estructuralista es la introspección y la observación. No obstante, se aparta de fragmentar la realidad y tiene la pretensión de comprenderla como un conjunto integrado de relaciones entre sus componentes.

En la segunda, el funcionalismo, en la postura de Schunk (2012) se consideró que, la adaptación tiene en las conductas y en los procesos mentales sus aliados. Para los funcionalistas “los factores funcionales eran las estructuras corporales, la conciencia y los procesos cognitivos tales como pensar, sentir y juzgar...se interesaron en la forma en que operan los procesos mentales, en lo que llevan a cabo y en cómo varían de acuerdo con las condiciones ambientales” (p. 10). Es decir, la función se determina por el aspecto interno que se refleja en un estado físico; no establece una dicotomía metafísica entre mente y cuerpo, tampoco afirma que se trata de una sola sustancia, sino que en el funcionalismo se distingue conceptualmente mente y cuerpo, que interactúan mediante representaciones evidenciadas en una organización física definida en relaciones causales constituidas por los estímulos del ambiente que causan



un conjunto de procesos internos más o menos complejos que también interactúan causalmente y que producen como efecto un conjunto de salidas comportamentales.

En el último Piaget, una mezcla de funcionalismo y estructuralismo es posible apreciar que los esquemas y operaciones son estructuras que se robustecen o transforman mediadas por procesos de asimilación y acomodación. En esta perspectiva para Taborda (2006) los mecanismos funcionales que les dan su especial carácter constructivo en el aprendizaje son, esencialmente, la equilibración y la toma de conciencia.

Fodor (1980) contextualizaba la discusión en dos etapas del desarrollo en la psicología. Una primera, psicológica, orientada a “una caracterización funcional de los mecanismos responsables de la conducta” (p. 43), sin dar cuenta de mecanismos neurobiológicos; y la segunda, asociada por el mismo al psicológico-fisiológico. Así, Fodor reconoce una relación de dependencia de ambas explicaciones, la psicológica y la neurobiológica.

De lo discutido hasta el momento, incluso, se puede ir más allá en la controversia, misma en la cual se sigue reproduciendo la disputa consuetudinaria mente - cuerpo. Se trata de tomar partido en relación de la descripción de la mente y de lo mental como un conjunto de facultades o como un dispositivo.

Si se le brinda a la mente el carácter de conjunto de facultades, se esta señalando que existe un conjunto de capacidades y disposiciones en los seres humanos debidamente organizadas que le permiten tener creencias, pensar, hacer uso de símbolos para comunicar. Así, tal facultad implicaría también actuar, y tal actuación vincula músculos, órganos y funcionamiento. Se estaría así hablando de una facultad que para expresarse necesariamente tendría vínculo con entidades físicas mínimas como las enunciadas. Y para hacerlo, ¿no necesitaría de alguna manera una unidad, en algún lugar, que hiciese posible tal acción? Para algunos investigadores como Llinás (2013) tal unidad reside en el cerebro, artífice de la coordinación de funciones mentales y de múltiples funciones que hacen posible que la relación tenga de alguna manera expresión o exposición. Las capacidades están en los recién nacidos; son de carácter natural y van desarrollándose; las disposiciones están allí para que el pensar, el hacer uso del lenguaje, el tener creencias se haga efectivo y den un carácter especial, humano, al sujeto, en tanto es sujeto con estados mentales. Igualmente, para algunos esta facultad prima, es diferente del cuerpo, mientras que otros intentarán darle al cuerpo y su experiencia física primacía sobre estados mentales alojados en la mente, en el espíritu, en el alma, depositaria de la facultad mencionada.

Si la mente es concebida como un dispositivo se estaría muy cerca del pensamiento de Philippe Johnson Laird (1983 citado en Rodríguez-Palmero, 2008) en tanto los procedimientos de la misma, igual podrían ser desarrollados por una mente concebida como mente computacional. La mente, el sistema mental, se configura a partir de lo que el autor llamó procedimientos efectivos, esto es, procedimientos que perfectamente una máquina, un ordenador, un robot pueden desarrollar como obtener información, procesarla, registrarla, tenerla a disposición en un archivo o memoria, reconocerla, recuperarla, operar con ella, dar respuestas. Tales funciones necesitarían de un dispositivo que envíe por diversos caminos información o que la reciba. En el caso humano, el cerebro; en un ordenador, un procesador central con un lenguaje adecuadamente configurado para dar respuesta a solicitudes de un usuario. Funciones sencillas que dan cuenta de lo que hasta ahora como seres humanos se atribuye a objetos llamados robots, pcs, etc., dado que, a nombre de tal instanciación, ahora se atribuyen a objetos y dispositivos afectos y sentimientos. Hoy es posible apreciar expresiones de afecto y sentimientos en robots diversos en ferias demostrativas de robótica a nivel internacional.

Tales dispositivos se considera que estarían al tiempo, entonces, en capacidad de representar esferas diversas del mundo al modo de proposiciones, imágenes e incluso estructuras o modelos. La mente, entendida de manera general se considera entonces alojada en algo así como un dispositivo que es a la vez algo objetivo —tiene longitud, tamaño, densidad, etcétera— pero que cumple funciones y emplea lenguajes “con sentido” que objetivamente no se pueden apreciar. Si es posible que un elemento físico pueda cumplir funciones y tener estados que se consideran subjetivos, de la misma manera en inteligencia artificial se piensa como posible instanciar actividades, acciones mentales que se concebían como humanas en dispositivos no humanos, en dispositivos objetivos, mecánicos, físicos construidos por el hombre que puedan cumplir tales funciones. Los ordenadores serían un ejemplo de lo dicho. Pero, cómo se respondería en tal sentido, a las preguntas ¿hay disponible una mente en los ordenadores? ¿Se podría hablar de una teoría de la mente en objetos materiales que dan muestra de cálculos, procedimientos, afectos y sentimientos? ¿Acaso estas discusiones acerca de la relación mente-cuerpo conduce al ser humano a lugares no queridos de la humanidad de los humanos? ¿Reconocer mente a un ordenador no es reconocerle como interlocutor válido en discusiones morales, éticas o científicas y filosóficas?



En Dennett, siguiendo a Thomson (2000) ‘es posible reconocer elementos orientadores que podrían estar indicando aportes en dicha dirección’. Veamos:

Para Dennett la conciencia consiste en una serie muy compleja de sub-tareas, y cada una de ellas es fundamentalmente mecánica o computacional, lo que significa que pueden ser representadas sintácticamente por un sistema formal en un computador. Si esto es correcto, entonces el computador es un modelo fructífero de las funciones mentales, porque los computadores trabajan con una serie muy compleja de funciones binarias, que son mecánicas y carentes de inteligencia (citado por Thomson, 2000, p.122).

En *La conciencia explicada*, efectivamente, Dennett (1995) deja ver su inclinación a pensar que incluso, un robot, podría tener un yo, una conciencia. La analogía de la mente con las máquinas, con los ordenadores es defendida por Dennet, en diversos pasajes de su obra. Para él, una máquina virtual podría explicar los fenómenos mentales, los fenómenos de la conciencia. Dice Dennett (1995):

Si el yo no es “más” que el centro de gravedad narrativa, y si todos los fenómenos de la conciencia humana son explicables “solamente” como las actividades de una máquina virtual realizada en las conexiones automáticamente ajustables de un cerebro humano, entonces, en principio, un robot “programado” de forma adecuada, con un cerebro basado en la química del silicio, podría ser consciente, podría tener un yo (p. 443).

Expresión que puede contribuir a responder algunas de las preguntas frecuentes en el contexto de las ciencias cognitivas, en torno a ¿si las máquinas pueden pensar? o a lo que orienta la escritura de Crane (2008) en *La mente mecánica* al preguntar si ¿puede pensar una computadora? o si ¿es la mente humana una computadora? o si ¿son algunos estados y procesos mentales reales de índole computacional? Lowe (2000) al respecto argumenta que “no sería nada razonable negarle inteligencia, a la máquina, al ordenador, luego de considerar la plausibilidad de la prueba de Turing” (p.155).

En el estado actual de la cuestión no es dable pensar que existe una unidad conceptual en torno a la relación mente cuerpo. Sin embargo, los desarrollos más actuales y con mayor soporte científico le entregan a la comprensión de los fenómenos mentales un material invaluable para relacionar la mente con instancias físicas como el cerebro o como los procesadores, en tanto se considera que ellas pueden, y efectivamente lo hacen, dar cuenta de funciones mentales; en cuanto tanto el cerebro humano u

animal, o un ordenador tiene la capacidad para operar en conjunto muchos de los procesos cognitivos, lo que puede ser concebido como un tipo de mente, de tal manera que tales instancias serán algo así como el hardware y la mente estaría siendo considerada como una presencia especial: los programas, el software.

Ahora bien, ¿de qué le sirve al maestro en su rol de formador, el saber que existen diferentes concepciones o ideas sobre mente y sobre la relación mente-cuerpo? Varias consideraciones iniciales, en este punto, deberían tenerse en cuenta.

En primer lugar, sirve para comprender de qué manera, a través de los tiempos, determinada comprensión de lo mental ha definido también comprensiones en torno a la mente, al cuerpo y al aprendizaje.

En segundo lugar, hace posible pensar que, si existe, si reconocemos algo que se llama mente, ella opera de algún modo y tal operación permite pensar. Y en tal dirección, comprender el pensamiento sería un avance importante para aquellos que desean comprender los asuntos de la mente.

En tercer lugar, en tanto el maestro es un ser social y sociable, la comunicación es un proceso que está a la base de la interacción entre el y la comunidad que educa. Por lo mismo, comunicar, establecer diálogo entre humanos implica que se le reconoce a la persona, la capacidad de comunicar a los otros, reconocer que las ideas que comunican provienen de una persona que como uno mismo, que tiene creencias, emociones, sentimientos, esto es, que tiene estados mentales. La comunicación implica entonces que se reconoce que el otro, que los otros tienen mente. Y a esto es a lo que los psicólogos Rivière & Núñez (2001) le llaman ‘Teoría de la mente’.

En este sentido, Rivière y Núñez (2001) reconocen en ‘teoría de la mente’ un término extraño, para describir lo que describe, es decir, para dar cuenta de la capacidad mentalista humana. Según estos autores:

En un sentido más pleno y completo, una teoría de la mente es un sistema conceptual que incluye la noción –al menos implícita- de creencias. Es decir, la idea de que, en otros organismos, o en uno mismo, pueden existir formas de representación capaces de ser verdaderas o falsas. Esa noción, junto con las de intención y deseo constituyen los pilares de la teoría de la mente (p. 20).

A tal sistema conceptual también se le atribuyen intenciones y deseos, percepciones, esperanzas y temores llamados por Lowe (2000) como ‘estados mentales de actitud proposicional y estados de sensación como el dolor o la náusea’. Concebida así, la teoría de la mente y sus inferencias serían producto de un proceso originado en las emociones y los afectos,



en vivencias intersubjetivas que viabilizan el acceso a las intenciones de los otros. Riviere y Nuñez (2001 citados en López & Fernández, 2006), afirman que la naturaleza de "...el acercamiento a la mente de los otros sería innato y se pondría de manifiesto de forma muy temprana a través de las adaptaciones de las relaciones cara a cara con las personas que, por ejemplo, crían a los bebés" (p. 2).

En esta perspectiva, los humanos tienen una teoría de la mente. Es decir, tienen estados mentales como los mencionados y además de ello, como personas van construyendo con la edad la capacidad para reconocer que los otros tienen mente, son sujetos con estados mentales de actitud proposicional y de sensación. Se cree que alrededor de los cuatro años y medio y los cinco años, en relación con las creencias, los niños están ya en condiciones de atribuir mente a los otros, están en condición de comprender estados de creencias falsas, cuestión vital para dar cuenta de una teoría de la mente, a partir de experimentos inaugurales sobre falsas creencias para intentar demostrar que efectivamente los estados mentales constituyen o hacen parte del sistema conceptual llamado mente.

La capacidad creciente de representación de los niños da cuenta de la capacidad creciente del 'sistema mente' para entender estados de falsas creencias, para reconocer intencionalidad propia y de los otros, para identificar temores propios y en los otros, para orientar deseos en una cierta dirección.

La Teoría de la mente da cuenta de una capacidad humana de comprender estados mentales propios y en los otros, capacidad que es vital al momento de intentar comprender la labor educativa, la docencia, la relación de formación. Comprender tal capacidad tiene implicaciones educativas.

En primer lugar, desata como posibilidad la comprensión de una relación desigual en la capacidad de representar y en el conjunto de lo que representan los niños y jóvenes en una relación de formación. Siendo esto así, reconocer este mentalismo hará posible diseñar la enseñanza a partir de las representaciones, de los estados mentales de los estudiantes en un momento determinado.

En segundo lugar, permite identificar niveles de comunicación que deberán ser asumidos en la relación docente. Esto es que, la mente tiene carácter evolutivo y que, en relación con tal carácter, el lenguaje usado en clases deberá adaptarse al arsenal léxico de que dispone el sujeto que aprende. Riviere y Nuñez (2001) señalan que se hace necesario atribuir a los estudiantes ni menos ni más conocimiento, ni más ni menos representaciones de las que ellos tienen para adaptar, en función de ello, la enseñanza.

En tercer lugar, las creencias falsas no son simple obstáculo en la labor educativa. Son potencia en tanto identificarlas permite, con la mediación de la enseñanza, ayudar a constituir conocimientos sólidos que le permitan al estudiante, superar, progresivamente, el pensamiento ingenuo o superficial.

Lo dicho hasta el momento permite señalar a la mente como un sistema representacional y como habitáculo de estados mentales. En tal sentido, a continuación, se revisa el asunto de la representación, en tanto está a la base del sistema mencionado. Para ello se describe, caracteriza y explica, en función de establecer a partir de ella relaciones plausibles con los paradigmas conductual y cognitivo del aprendizaje.

54



La representación

La representación es en la actualidad, en filosofía, en psicología, en lingüística, en ciencias cognitivas, en inteligencia artificial, un constructo del mayor interés (Crane, 2008; Lowe, 2000; Johnson-Laird, 1983; Rodríguez-Palmero, 2008; Perner, 1994; De Vega, 1995; Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012), lo que da cuenta de una relación de direccionalidad. Para Perner (1994) entre una imagen, una palabra, una fotografía, un gesto (medio representacional) su sentido, su significado, su descripción (contenido representacional) y los objetos del mundo, existentes o no (objeto representacional).

En la perspectiva de Crane (2008) una representación es algo que está en lugar de otro algo; “algo que representa a otra cosa” (p. 33). Tal vocablo ha aludido en diferentes contextos y tiempos a ideas, esquemas, proposiciones, conceptos, modelos, etcétera, los cuales se consideran al tiempo como objetos del pensar o con los cuales se hace posible pensar, juzgar, explicar, dar a conocer. En otra perspectiva, la de Perner (1994) tales representaciones pueden ser internas o mentales o ser representaciones externas de algo pensado o imaginado por los sujetos. Aquí los estados mentales son explicativos de la acción, a través de una teoría representacional de la mente, donde los estados mentales son subsidiarios de una función representacional en una relación funcional entre los estados mentales con el mundo.

En *Comprender la mente representacional*, Perner (1994) señala que además de que una representación tenga como carácter la capacidad de colocarse en lugar de otra cosa para dar cuenta de ella, para significarla, es posible presentar otros caracteres de ellas: la asimetría, la singularidad,

la posibilidad de que una representación sea errónea y finalmente, esta el hecho de que la persona se pueda representar en su propio sistema mental cosas que no existen.

Tales características se asocian a la descripción que se ha hecho de la representación en función de una relación de representación entre un medio representacional y un contenido representacional. En tal perspectiva, el carácter singular de la representación hace alusión a que una representación que es representación de algo y de un algo singular, no de otra cosa; una fotografía de la madre hace referencia a ella y no a otra dama, como ejemplo. La asimetría da cuenta de la distancia que existe entre el medio que representa y aquello representado en tanto no son iguales, no se pueden solapar; una fotografía es una fotografía y no, como ejemplo, el objeto mundano que representa. La posibilidad de que una representación sea errónea, se expresa claramente en que no todo lo representa es verdadero; existen, como ejemplos, representaciones de sentido común que son compartidas por gran cantidad de público y que están muy lejos de ser verdaderas, muchas de ellas devienen de propaganda engañosa que llega a los sujetos por diferentes medios. Y la última característica se asocia a que independientemente de que la persona pueda no tener un referente objetivo, concreto, empírico de algo, para ella puede ser posible representarlo; ejemplos de ello serían personajes como: ‘Dumbo, las hadas, los duendecillos, ángeles’, etcétera.

Lo dicho no es solo exposición de caracteres de la representación. Pueden ser indicios importantes al considerar la acción educativa. En tal sentido puede señalarse que, en la relación de representación medio y contenido, guardan una correlación sustancial que tiene implicaciones importantes en la enseñanza. Si las palabras en uso, si las imágenes, si los esquemas no tienen sentido, no se acompañan de descripciones que justifiquen su presencia en el aula, si no tienen contenido para los alumnos tales palabras, gestos o imágenes, no van a contribuir en nada al aprendizaje de los alumnos; el maestro podría ser famoso haciendo uso de palabras sublimes, obtener reconocimiento de ellas, por lo abstracto del pensamiento sin que en realidad los estudiantes acaben de comprender aquello de lo que se les esta hablando, o acerca de lo que se esta haciendo referencia.

De otro lado, reconocer en el aula o en las relaciones interpersonales la posibilidad de que una representación puede ser errónea no solo afecta positivamente las búsquedas en las ciencias de verdades que superen a las anteriores, en la medida en que pueden dar cuenta de manera inadecuada de aquello que se acepta como verdad; afecta también positivamente lo que Ausubel (1976) señalo como el reconocimiento de que

los saberes previos de los estudiantes, de que cosas que se representan se encuentran a un nivel ingenuo del saber, son aprendizajes de oportunidad, saberes previos que pueden constituirse en hipótesis fijas y en verdaderos obstáculos epistemológicos para el aprendizaje o, debidamente reconocidos, en oportunidad de organizar la enseñanza averiguando lo que los sujetos saben, lo que conciben erróneamente o se representan erróneamente para actuar pedagógicamente en consecuencia.

La no existencia como carácter de la representación conduce a la persona, a dos lugares igualmente significativos. Al distanciamiento, en tanto no es necesario tener en frente a un objeto o fenómeno específico para poderlo representar (el caso de la representación que puede verse en la Escuela de Atenas de Rafael di Sancio), o a la creación de sujetos u objetos que en el mundo objetivo no existen pero que las creencias, los mitos, la fantasía, la ficción hayan podido ayudar a difundir en el contexto cultural. En la condición y desde el rol del maestro, este, es testigo de la presencia de representaciones de este tipo en diferentes espacios; es más, muchas de las representaciones de uso en las salas de párvulos y de preescolar parecen tener soporte en este especial carácter de la representación; igualmente, la novela de ficción o también las distopías, aunque hay que decirlo, algunas como la presentada por Orwell en su novela *1984*, parezcan en tiempos modernos reflejo de cuestión real.

De las representaciones variadas tipologías han sido mencionadas en diferentes tiempos: ideas simples, ideas complejas; representaciones primarias, secundarias y meta-representaciones; modelos mentales; representaciones internas, representaciones externas, conceptos, categorías, etcétera. Son, como ya se dijo, desde diferentes perspectivas, maneras de señalar que el pensamiento, el entendimiento, la mente, el espíritu, operan con un conjunto de proposiciones, imágenes, analogías, metáforas, signos.

De tales discusiones, se considera que la mayor de ellas, se ubica del lado del carácter innato o no de las representaciones. Esto es, de si la persona nace con ideas, con modelos de lo que hay en el mundo, con esquemas así sea básicos de pensamiento o si no.

Del lado de aquellos que podrían llamarse innatistas, es decir, que consideran que las personas nacen con ideas, se puede recordar a a Platón (1999). En Menón la inmortalidad del alma es recordada y de ella se dice que es el lugar de las ideas. En este sentido, los hombres nacen con ideas. Aprender, para un hombre en el que se instala un alma que ya tiene ideas es básicamente hacer reminiscencia, aprender es recordar: traer, actualizar, exponer ideas que se encuentran en el alma, explicitarlas. El alma tiene ideas. En el Menón, Sócrates muestra su experticia; su método —la



pregunta, el interrogatorio— se orienta fundamentalmente a ayudar a los hombres que tienen ideas a recordar, a traerlas al presente.

-Sócrates: Y ocurre así que, siendo el alma inmortal, y habiendo nacido muchas veces y habiendo visto tanto lo de aquí como lo del Hades y todas las cosas, no hay nada que no tenga aprendido, con lo que no es de extrañar que también sobre la virtud y sobre las demás cosas sea capaz ella de recordar lo que desde luego ya ella sabía. Pues siendo, en efecto, la naturaleza entera homogénea, y habiéndolo aprendido toda el alma, nada impide que quien recuerda una sola cosa (y a eso le llaman aprendizaje los hombres), descubra él mismo todas las demás, si es hombre valeroso y no se cansa de investigar (Platón, 1999, pp.104,105).

Del lado de los que exponen que las ideas no son innatas, sino adquiridas, se encuentran a los representantes más destacados del empirismo, del empirismo inglés: John Locke, David Hume y George Berkeley. Con algunas diferencias entre sus planteamientos acuerdan en exponer la importancia de la experiencia en la configuración en ‘el entendimiento’ de las ideas.

Para John Locke (2005) “La idea es el objeto del pensamiento” (p. 21). Tales ideas tienen fundamento en la experiencia. Dice el filósofo: “llamo idea a cualquier cosa que la mente percibe dentro de sí o que es el objeto inmediato de la percepción” (p. 95); en tal sentido, para Locke tener ideas y percibir son lo mismo. Una idea o representación en Locke guardaría relación con “semejanzas de algo existente en los objetos, en las ideas de cualidades primarias” (p.102). Las ideas simples se combinan y de tal proceso la persona tiene ideas complejas. Las ideas simples y las complejas tienen en Locke dos fuentes: la sensación y la reflexión (derivada de operaciones mentales internas).

Para Hume (2010) la experiencia inmediata y la sensación son la única manera en que una idea puede tener acceso a la mente. Sensaciones más intensas definen ideas más intensas en la mente. Entre más proximidad exista entre una sensación y una idea más firme puede considerarse que pueda estar en el entendimiento. En tal sentido, las ideas abstractas serían consideradas más débiles, y no serían copias de ninguna impresión ni interna ni externa en tanto están mediadas o por otras ideas o se constituyen a partir de ideas derivadas de la sensación; toda sensación ‘es fuerte y vivaz’ dirá Hume.

En Berkeley (1985), los objetos del conocimiento humano son las ideas impresas en los sentidos (las más firmes y duraderas) y las derivadas con ayuda de la imaginación y la memoria. Una idea ‘existe en tanto es

percibida; en esta dirección establece diferencias entre ideas causadas por la sensación y las producidas por la reflexión. Para Berkeley (1985):

...las ideas de los sentidos tienen mayor contenido de realidad por ser más enérgicas, ordenadas y coherentes que las que produce la mente; pero esto no significa que puedan tener existencia extramental. Son también menos dependientes del espíritu, o sustancia pensante que las percibe, y en la cual son provocadas por la voluntad de otro espíritu más poderoso, pero no por eso dejan de ser ideas; ya que ninguna idea enérgica o débil puede existir si no es en una mente que las perciba (p. 87).

Lo expuesto sobre la relación de la experiencia empírica con la adquisición de conocimiento tiene aún hoy múltiples aplicaciones. Incluso en principios didácticos se afirma que entre más sentidos se hacen presentes en la aprehensión de un conocimiento más estable, firme y duradero será el mismo (Taborda, 2017). En la práctica, en las instituciones educativas, apelar a la experiencia como estrategia para afinar ideas y comprensiones sobre algo es común; incluso en las universidades, cuando en sesiones teóricas la incompreensión se expresa, los maestros pueden recurrir al ejemplo como modelo especial para vincular experiencias comunes, cercanas a los estudiantes, para favorecer la comprensión de algún asunto.

Las discusiones sobre si son innatas o adquiridas aún no se resuelve, no hay acuerdos en relación con ello. Incluso, el reconocimiento de lo uno y de lo otro está presente en la misma historia de las ideas. Descartes (2012), como ejemplo, destaca la existencia de unas y otras al considerar la existencia de ideas ficticias, (yo mismo las construyo con mi mente), adventicias (derivadas de mi experiencia en el mundo) e innatas (dice él: las que Dios pone en nuestra alma con claridad y distinción absolutas).

Una discusión adicional, y muy actual, en relación con el carácter de las representaciones, más allá de si son innatas o adquiridas en función de la experiencia, es la asociada a lo que puede considerarse como constitución artificial de ideas o constitución de ideas artificiales, cuestión que encaja bien con propuestas de instanciación de funciones mentales humanas con posibilidades de desarrollo en las ciencias cognitivas. Así en el presente artículo, se consideran ideas artificiales como aquellas que, a modo de imágenes, proposiciones, esquemas, flujos de funciones, son instanciadas en máquinas u ordenadores. Describir así tales ideas exige por ahora pensar que una programación humana determina la instalación de tales ideas, artificialmente, en aparatos externos, en dispositivos capaces de operar con la información intencionalmente provista por sujetos humanos. Esto lleva a la pregunta de si las máquinas o los ordenadores tienen ideas o representaciones.



Johnson-Laird (1983) fue uno de los que se colocó directamente del lado de la posibilidad de la instanciación de las representaciones, y del establecimiento de una analogía plausible entre mente humana y mente computacional. Para él, la mente tiene capacidad de poder representar el mundo; la mente tiene carácter computacional y en tal sentido funciona de manera análoga a cómo funciona un ordenador; hace uso para ello de procedimientos efectivos, esto es, aquellos que una máquina puede utilizar; tales procedimientos pueden ser registro, codificación, respuesta, coordinación de tareas, revisión recursiva (ir a un procesador, a un sistema de memoria, rescatar información para darle uso). En la perspectiva de Rodríguez-Palmero (2008) considerar la analogía ordenador-mente, darle a esta un carácter computacional es considerar que tal mente computacional, en la perspectiva de Johnson-Laird, da lugar a representaciones y ellas, de tres tipos: modelos mentales, como análogos estructurales del mundo, imágenes como visiones concretas del mundo y proposiciones o tipo de representaciones que pueden ser verbalmente expresables.

Lo visto en torno a la representación da cuenta entonces de aquello con lo cual opera la mente y que es objeto de trabajo, con distintas nominaciones, en diferentes descripciones y teorías del aprendizaje. Ya sea que se nieguen o se reconozcan como ideas, esquemas, asociaciones, etcétera, la representación es el asunto neural en cualquier discusión relacionada con el aprendizaje. Sirve lo dicho, entonces, en torno a la mente, la teoría de la mente y las representaciones para abordar la discusión en torno a mente y aprendizaje, discusión en la cual, la representación se constituye en eslabón importante.

Mente y aprendizaje

La génesis de los primeros laboratorios de psicología experimental con Fechner y luego con Pavlov, con Wundt en Alemania y James en Estados Unidos, se establecieron con la pretensión de adquirir un estatuto científico, considerándose los antecedentes más cercanos al conductismo psicológico. Con Wundt y la psicología experimental, la psicología intenta separarse como disciplina científica de la filosofía. Animado por las promesas del positivismo, por conciliar el objeto de la psicología (la conciencia) con métodos propios de la ciencia positiva, se convierte Wundt en padre de la psicología moderna, especialmente experimental, y en antecesor de una toma de partido por una psicología radical, que fuese más allá de su psicología fisiológica que le entregaba a un objeto más preciso,

controlable, observable, medible, el futuro de la psicología como ciencia, como ciencia de la conducta objetiva y lejana, en lo posible, de la especulación de la psicología precedente.

Es John Watson —al seguir un conocimiento derivado de la experimentación acerca del comportamiento animal desarrollada por el fisiólogo ruso Iván Pavlov— el responsable de instalar y promover en psicología el desarrollo de una corriente a la que genéricamente se le llama conductismo; aunque los fundamentos de sus desarrollos puedan justificarse a partir de principios elaborados por los empiristas ingleses como Locke, Hume, Berkeley (Bower & Hilgard, 2000), para quienes las ideas se organizan a partir de dos fuentes, la sensación y la reflexión, y dando ellos un valor muy importante en la constitución de las mismas a la experiencia (Locke, 2005; Hume, 2010; Berkeley, 1985).

En esta corriente —el conductismo— el aprendizaje, en general, es concebido como cambio de comportamiento. Las variables ambientales juegan un papel fundamental en las conductas. Coherente con lo dicho, la relación estímulo-respuesta era la que daba fundamento a todo el conjunto de procesos soportados en el conductismo (aprendizaje por contigüidad, condicionamiento operante, condicionamiento clásico).

Thorndike fue en el conductismo uno de los psicólogos más nombrados en las primeras décadas del siglo XX. Postura que en la perspectiva de Pavlov fue considerada desde la asociación estímulo-respuesta como una teoría objetiva sobre la relación estímulo-respuesta asociada al aprendizaje animal y humano, y a la vez, este paradigma se considera como la primera escuela de la psicología, que rechaza estudiar asuntos asociados a la conciencia, o a considerar los estados mentales como objeto de estudio. Para Thorndike (1968), a partir de la observación es posible dar cuenta del comportamiento humano, y es la experimentación, a partir del estudio de tal observación lo que puede constituirse en objeto de estudio de la nueva psicología. Si existe conexión entre estímulos y respuestas, el estudio de tales conexiones puede dar, en el concierto de la ciencia positiva, orientaciones precisas en torno al comportamiento animal y humano. Edwin Guthrie (citado en Arancibia et al., 1999), siguiendo criterios derivados del respaldo al estudio de la relación estímulo-respuesta, como relación plausible para el estudio de la nueva psicología fundada en el estudio de la conducta humana, considera que “cuando dos sensaciones ocurren juntas en forma repetida, acaban por asociarse, de manera que posteriormente cuando ocurre solo una de estas sensaciones (estímulo) la otra sensación también es elicitada (respuesta)” (p. 51). Ese principio aceptado como verdadero para dar cuenta de la asociación de estímulos

60



cercanos en el tiempo a las conductas correspondientes, intentó hacerse extensivo sobre asuntos asociados a la memoria, cuestión que fue objeto de críticas en tanto implicaba reconocer que en algún lugar, en la conciencia, se instalaban ideas que posteriormente serían evocadas, aspecto que reconocía la existencia a la mente, a la conciencia, y que en el escenario del conductismo radical no iría a ser reconocido.

En Skinner, el conductismo al intentar explicar el fenómeno del aprendizaje tomó una variante diferente a la línea original derivada de los planteamientos de Pavlov. En este último, en la relación estímulo-respuesta se colocaba mayor énfasis en los estímulos. Así, el cambio de comportamiento estaba definido por una lógica en la que inicialmente era sustancial identificar con precisión qué estímulo provocaba qué respuesta para proceder a emparejar dicho estímulo con otro y producir la misma respuesta; luego de tal emparejamiento, eliminar el estímulo original por el condicionado daba como consecuencia una respuesta, la original, pero ya condicionada. Skinner, a diferencia de Pavlov colocó el énfasis del lado de las respuestas y particularmente en las consecuencias de tales respuestas, de tal manera que, la relación, vinculando tal consecuencia, sería del tipo E-R-C en la que la C da cuenta de la consecuencia.

A las consecuencias mencionadas en Skinner se les nominaba como refuerzos o castigos. Así, un evento que entregado inmediatamente después de una respuesta hiciese que tal respuesta se siguiese manifestando se le llama refuerzo. Y a un evento que aparece inmediatamente después de una conducta y hace que esta desaparezca se le nomina castigo (Arancibia et al., 1999). Con tal fundamento, el refuerzo puede ser considerado como un nuevo estímulo (estímulo reforzante) que, debidamente introducido en el ambiente del organismo hace que el comportamiento se repita, lo cual puede llevar a que la conducta se incremente, se mantenga o se extinga, para lo cual pueden, en perspectiva skinneriana, elaborarse diversos programas de refuerzo. Según Bower y Hilgard (2000), Skinner "... repudia las explicaciones mentalista o cognitivista de la conducta o aquellas que atribuyen la causación de la conducta a fuerzas psíquicas internas de cualquier tipo" (pp. 216-217). Aunque, como expone Schunk (2012), Skinner "nunca negó la existencia de las actitudes, creencias, opiniones deseos y otras formas de autoconocimiento (después de todo, él mismo las tenía) sino que evaluó su papel" (p. 89), solo comparó el organismo con la metáfora de 'la caja negra' dentro del cual probablemente podrían generarse cogniciones, aunque no se contara con ninguna forma de medirlas.



Pozo (2006) llama al período largo de influencia del conductismo en el ámbito de la psicología ‘larga glaciación conductista’. Al respecto se manifiesta así:

Durante muchos años la psicología científica supuso que los seres humanos, como el resto de los organismos, éramos espejos de la realidad, de la organización de los estímulos y las respuestas en el ambiente, de tal forma que para estudiar el conocimiento no era necesario imaginar ningún tipo de estructuras intermedias entre esos estímulos y respuestas (p.122).

Estany (1999) para dar cuenta de lo que anota Pozo como ‘larga glaciación conductista’ llama ‘muerte’ al período en el cual se impuso el conductismo como única manera de estudiar en psicología; como paradigma sustancial en esta disciplina, como el único que podría tener carácter de ciencia. A la conciencia se le relegó y a los estados mentales que podían tener cobijo en ella, también.

El conductismo como fuerza de la psicología, contó con investigadores escépticos en relación con los métodos de estudio de campo, incluso de la psicología experimental y fisiológica de Wundt que pretendía congraciarse con orientaciones surgidas de la misma ciencia positiva. La introspección en este contexto no fue considerada como método científico, o como fuente de conocimiento acerca de los estados mentales propios. Lowe (2000) sintetiza de esta manera el escepticismo del conductismo:

Sostienen los conductistas que el único tipo de datos que podemos tener relativos a los estados mentales de cualquiera, incluyendo los nuestros, se encuentran en la conducta externamente observable, tanto verbal como no verbal. Los conductistas ‘científicos’ optan por esta idea porque piensan que una ciencia de los estados mentales —que es lo que la psicología científica pretende ser en parte— solo debe apoyarse en una información empírica objetiva que pueda ser corroborada por múltiples observadores independientes, mientras que la introspección es un asunto privado y subjetivo (p. 45).

Lo dicho da para plantear que no existe ni de lejos una posición mentalista en el conductismo en psicología. La falta de ocupación de los estados mentales de parte del conductismo es manifiesta en Skinner, Guthrie, Watson, Thorndike. La creencia, los deseos, los temores como cuestiones subjetivas no les interesan. Sí el temor, en función de ciertos comportamientos que pueden asociarse a él como respuestas; sí el lenguaje en cuanto comportamiento, en cuanto evidencia objetiva de algo que puede ser interno; pero que en esta posición de la primera persona no interesa a las conductitas. Si no es de interés para los conductistas



la conciencia, los estados mentales, el sistema cognitivo, se asume por descontado, entonces, que aquello con lo que opera el pensamiento, el entendimiento, el sistema cognitivo o el sistema mental tampoco es de su interés. Esto es que, la mente representacional, en el sentido que Perner (1994) defiende este constructo, no fue de interés para una ciencia que solo en la conducta observable centraba su objeto de estudio y de trabajo.

Un avance que puede considerarse importante en el reconocimiento de procesos interiores o procesos mentales se comienza a dar en los últimos años de la década de los cuarenta con la llamada revolución cognitiva. En la perspectiva de Estany (1999) dos eventos empiezan a marcar tendencia en tal sentido: el Hixon Symposium sobre mecanismos cerebrales de la conducta, promovido por las tecnologías de información de California en 1948 y el Simposio sobre Teoría de la información de 1956 que marcó fuerte influencia en lo que vendría a configurarse como el verdadero proyecto de desarrollo en ciencia cognitiva.

Sin embargo, no es precisamente allí donde surgen preocupaciones por la configuración de un referente que en psicología pudiese dar anuncio de entrada al reconocimiento de una estructura o sistema en el que conocimiento o información pudiese tener un nicho favorable para su configuración y desarrollo. Piaget y Vygotsky, hijos del siglo XIX, ya en la segunda década del siglo XX empezaban a irradiar con sus ideas el escenario de la psicología cognitiva en franca competencia con la corriente conductista.

Piaget (2001a, 2001b) confiaba en la posibilidad de establecer criterios universales que diesen cuenta de la manera en que los sujetos construían el conocimiento. Para este epistemólogo genético, el conocimiento se construye a partir de acciones que los sujetos establecían con los fenómenos, con el entorno, con el conocimiento; en tal proceso constructivo los sujetos en acuerdo con periodos especiales que consideraba del desarrollo, colocaban a disposición esquemas ya constituidos, es decir que en función de tales esquemas asimilaban los fenómenos a los cuales se enfrentaban. En la perspectiva de Labinowicz (1987), desde la teoría de Piaget se consideraban como vitales cuatro asuntos: la experiencia, la maduración, la equilibración, y la interacción social.

En la perspectiva de Bringuier (2004), el lenguaje como forma de representación progresa en los niños para dar cuenta de objetos, acciones, fenómenos por medio de imágenes mentales y palabras. Distingue tres niveles de representación en la constitución del lenguaje en los niños: el índice, el símbolo y el signo, que hacen parte de una forma de representar el mundo —el lenguaje— como componte, en Piaget, de un gran sistema de representación.



La conquista del conocimiento construido por los sujetos en Piaget implica adaptación. Aprender así es adaptarse, fenómeno mediado por procesos de asimilación de conocimiento a esquemas de pensamiento que no le contradicen o de acomodación en tanto la nueva información disponible no encaje en esquemas precedentes, lo cual llevaría a la modificación radical de un esquema o a la construcción de un esquema nuevo para interactuar con los objetos de conocimiento. En la perspectiva de Tabora (2006), Piaget considera que en estos procesos dos mecanismos funcionales son importantes, la equilibración y la toma de consciencia progresiva de la relación del sujeto con los objetos o fenómenos.

Contemporáneo de Piaget y con un programa de investigación distinto, se constituye poco a poco en referente del cognitivismo Lev Semionovich Vygotsky, psicólogo que le dio mayor énfasis a la relación sujeto histórico-contexto, reconociendo la relevancia en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores de la interacción y negociación de significados de los sujetos en un contexto sociocultural específico. Para Vygotsky (2000) el conocimiento es un proceso que implica internalización de la cultura. Elabora, como parte de sus orientaciones programáticas la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la llamada ley de doble desarrollo. La noción ZDP alude a la distancia que puede establecerse entre la zona de desarrollo real, dada por lo que un individuo puede aprender por sí solo y la zona de desarrollo potencial, aquella dada por el potencial de aprendizaje doble cuando un aprendiz aprende de la mano de alguien más experto y que jalona su desarrollo. Si en Piaget la enseñanza debía marchar acompañando el desarrollo o, dicho de otra manera, el desarrollo precede al aprendizaje; en Vygotsky, la enseñanza debe ubicarse más allá, jalonando las posibilidades de desarrollo de la persona.

De la ley del doble desarrollo, también, denominada ‘Ley crogénica del desarrollo’ Vygotsky expone sobre el conocimiento que este primero es social o interpsicológico, se aprecia, se da, se manifiesta en el contexto social y cultural y luego, y solo luego, se hace intrapsicológico. Es decir, en el juego de las discusiones, las relaciones interpersonales y la enseñanza científica, lo que es social se hace personal, intrapsicológico. “Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 1979, p. 94). Lo anterior apunta a que los procesos psicológicos y los procesos de aprendizaje son atribuibles tanto a grupos como a individuos y que, además, existe una inseparabilidad entre los planos intra e inter psicológicos.



Ambos, Piaget y Vygotsky son cognitivistas, reconocen que existe una entidad, un sistema, responsable de configurar la representación del mundo, de los fenómenos sociales y humanos de diferentes formas, organizando lo que se conoce, cuestión en la que es muy importante la mediación del lenguaje. Para lo que es de nuestro interés en este escrito, ambos conciben un sistema cognitivo —una mente— capaz de funcionar simbólicamente a través del lenguaje, de pensar, de representar el mundo.

De los muchos que siguen apuestas cognitivistas de importancia en la segunda mitad del siglo XX se encuentra la postura del aprendizaje significativo. En esta perspectiva Ausubel (2002) señala que, el aprendizaje se constituye como aprendizaje verbal significativo, proceso por el cual el nuevo conocimiento se integra a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial. Pero no lo hace como un todo sino con apartes especiales de él, al cual llaman subsumidores o ideas de anclaje. En tal adquisición de conocimiento la asimilación, del mismo tipo piagetiano, juega un papel fundamental y en ella actúan condiciones esenciales: el que el material sea significativo, la enseñanza significativa y que exista actitud significativa hacia el aprendizaje.

De otro lado, no puede soslayarse el surgimiento en la década de los años sesenta de apuestas mentalistas sobre el aprendizaje que no niegan que la instrucción pueda concebirse como estímulo o evento externo que tenga incidencia sobre procesos internos que, aunque no se ven, sí se pueden inferir de manifestaciones externas de los alumnos. Resulta de especial interés en este sentido, la postura de Gagné (1979) y su teoría de la instrucción. En cuanto Gagné diseñó un esquema básico de aprendizaje en el que el medio ambiente provee estímulos o también solicitudes que llegan al sistema sensorial, se filtran y pasan a un sistema de memoria a corto plazo, en el cual duran poco; pasan a un sistema mayor de memoria a largo plazo, del cual pueden volver al de memoria a corto plazo en tanto esta es una memoria de trabajo. La información se organiza dependiendo de la solicitud del medio en un sistema de respuesta y de este, entonces, a través de efectores se da respuesta a la solicitud del medio. Dos procesos paralelos acompañan lo enunciado: control ejecutivo y expectativas (dependientes, como ejemplo, del valor que se da a una tarea).

Para Gagné los procesos internos se vinculan a procesos externos de tal manera que eventos de instrucción pueden asociarse a eventos de aprendizaje garantizando su expresión. Como ejemplos, se puede generar expectativa y atención en el sistema básico de aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, si se brinda la posibilidad de que se conozca el nombre y el propósito de una actividad o si se señala explícitamente su futura utili-

dad; puede generarse mayor oportunidad de permanencia en la memoria de un cierto concepto mostrándolo en sus diferentes expresiones y repitiendo su fundamentación; se puede revisar si en el sistema de memoria quedó cierta información haciendo examen de lo enseñado, etcétera.

Considerar este esquema básico de aprendizaje recuerda en la actualidad que en función de esquemas como este, en los cuales se guardan imágenes, proposiciones y estructuras, se desarrollan propuestas mentalistas que establecen analogías creíbles entre mente y ordenadores, propuestas que auguran futuro muy prometedor para el desarrollo de inteligencia artificial. Pero, al tiempo, no debe ser ajeno al maestro, que el legado de Piaget, Vygotsky y Ausubel aún y en paralelo, guardan vigencia en múltiples agendas educativas en el mundo en las cuales el aprendizaje es construido por los estudiantes en función de sus experiencias, de sus contactos con pares, de sus relaciones múltiples con los grupos sociales, con la cultura, con la tradición.

66



Conclusiones

Históricamente, el aprendizaje ha ocupado espacio en el discurso de importantes referentes en la filosofía y en la psicología. Concebir el aprendizaje como memorización de ideas del alma puede valorarse como una de las primeras exposiciones filosóficas en torno al aprendizaje y que señala a tales ideas el carácter de innato. Concebir las ideas como derivadas en su origen de la sensación y la reflexión, y las más vivaces y duraderas como derivadas de la experiencia directa, da cuenta de las ideas en su carácter no innato. Las versiones expuestas colocan extremos de discusiones en cuyo intermedio pueden reconocerse a aquellos que reconocen origen innato y origen no innato a las ideas.

En psicología y en filosofía el asunto de la representación ha tenido innumerables nominaciones: ideas, esquemas, asociaciones, modelos mentales, conceptos, símbolos, representaciones mentales, representaciones sociales, programa motor general, concepciones, entre otros. Tales nominaciones, de alguna manera son consideradas como objetos del pensamiento, del entendimiento, de la conciencia que permiten pensar, tener estados de conciencia, estados mentales, juzgar, analizar, resolver problemas, entre otros. Visto así, la representación podría considerarse como un eslabón que permite comprender la relación ‘mente-aprendizaje’ tal como se ha presentado en el desarrollo del texto.

Del análisis de tal relación en el paradigma conductual del aprendizaje y en el paradigma cognitivo queda en evidencia que en el primero la ocupación por la mente y por los estados mentales en un sentido internalista y de primera persona no fue de interés en tanto el objeto del que se ocupaba, 'la conducta observable' en función de la relación E-R-C implicaba el desconocimiento de cuestiones que, en la ciencia positiva de la época, no tuvieran posibilidad de validación empírica al no ser objetos de público acceso. En sus intereses no estaban precisamente ni la conciencia, ni la mente, ni los estados mentales, lo que marca para los estudios sobre la conciencia desde la perspectiva de la primera persona una especie de 'glaciación', señalada como 'período de muerte para la conciencia' por Ana Estany.

En el paradigma cognitivo, al cual vinculamos apuestas programáticas de Piaget y Vygotsky como narrativas válidas y de interés en ese paradigma, el reconocimiento de un sistema mental es evidente, sistema para el que procesos de asimilación o de internalización, o de incorporación al sistema de representaciones, conceptos o conocimientos a esquemas o al sistema cognitivo, del conocimiento socialmente construido, se considera como vital.

Esta revisión representa, además del establecimiento de una relación plausible entre mente y aprendizaje con la mediación del constructo representación, la oportunidad de apreciar, por lo menos inicialmente, posibilidades de vinculación de una filosofía de la mente con el aprendizaje, relación que es necesaria que comprenda el maestro, en tanto sujeto responsable en las escuelas de promover la formación de otros sujetos y a tal formación, innegablemente, se asocia el aprendizaje, en parte, como proceso mental, visto así desde la psicopedagogía. Se señala también que no es necesario tomar una postura abiertamente realista en torno al concepto de representación, al ser siempre posible acceder filosóficamente al problema de la mente desde un punto de vista conceptual suspendiendo los compromisos fuertes de carácter ontológico y epistemológico.

Bibliografía

- ARANCIBIA, Violeta, HERRERA, Paulina & STRASSER, Katherine
1999 *Psicología de la educación*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- AUSUBEL, David
1976 *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- 2002 *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. España: Paidós.
- BERKELEY, George
1985 *Principios del conocimiento humano*. Madrid: SARPE.

- BOWER, Gordon & HILGARD, Ernest
2000 *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.
- BRINGUIER, Jean-Claude
2004 *Conversaciones con Piaget. Mis trabajos y mis días*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- CARTER, Rita
1998 *El nuevo mapa del cerebro*. Barcelona: RBA Ediciones.
- CRANE, Tim
2008 *La mente mecánica. Introducción filosófica a mentes, máquinas y representación mental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DE VEGA, Manuel
1995 *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- DENNETT, Daniel
1995 *La conciencia explicada. Una teoría interdisciplinar*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- DESCARTES, René
2012 *Principios de la filosofía*. En *Meditaciones metafísicas* (pp.172-194). México: Editorial Porrúa.
- ESTANY, Anna
1999 *Vida, muerte y resurrección de la conciencia. Análisis filosófico de las revoluciones científicas en la psicología contemporánea*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- FERRATER MORA, José
2004 *Diccionario de filosofía*. Tomo III. Barcelona: Ariel.
- FODOR, J.
1980 *La explicación psicológica*. Madrid: Cátedra.
- GAGNÉ, Robert
1979 *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Editorial Diana.
- HUME, David
2010 *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide & VALENZUELA, Javier
2012 *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- JOHNSON-LAIRD, Philip
1983 *Mental models. Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
- LABINOWICZ, Ed
1987 *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Wilmington: Addison-Wesley Iberoamericana.
- LLINÁS, Rodolfo
2013 *El cerebro y el mito del yo*. Colombia: Editorial Norma.
- LOCKE, John
2005 *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Editorial Porrúa.
- LÓPEZ, Paz, & FERNÁNDEZ, Ana María
2006 *El desarrollo de la teoría de la mente*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- LOWE, Edward Jonathan
2000 *Filosofía de la mente*. Barcelona: Idea Books.
- LURIA, Alexander
1988 *El cerebro en acción*. Barcelona: Martínez Roca S.A.
- MURPHY, Benjamin
2010 Rationalism and empiricism: Will the debate ever end? Murphy rationalism and empiricism. *Think* 9, (24) 35-46. <https://doi.org/10.1017/S1477175609990200>



- PERNER, Joseph
1994 *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- PIAGET, Jean
2001a *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
2001b *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- PLATÓN
1999 *Menón*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- POZO, Juan Ignacio
2006 *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial
- PUTMAN, Hilary
2012 *Mente, lenguaje y realidad*. México: UNAM.
- RIVIÈRE, Ángel & NÚÑEZ, María
2001 *La mirada mental*. Buenos Aires: AIQUE.
- RODRÍGUEZ-PALMERO, María Luz
2008 *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Editorial octaedro.
- SCHUNK, Dale
2012 *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- SOLMS, Mark & TURNBULL, Oliver
2004 *El cerebro y el mundo interior: Una introducción a la Neurociencia subjetiva*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- TABORDA, Javier
2006 La equilibración maximizadora, algunas implicaciones para la didáctica de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(1), 101-118. <https://bit.ly/3QUa6Bj>
2010 La relación de formación y el mecanismo piagetiano de toma de conciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(2), 109-128. <https://bit.ly/3y8TBbL>
2017 *Aspectos pedagógicos y didácticos asociados al desarrollo de la flexibilidad en niños y niñas*. Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas.
- THOMSON, Garret
2000 ¿Es usted una máquina? En J. J. Botero, Jaime Ramos y Alejandro Rosas (comps.), *Mentes reales. La ciencia cognitiva y la naturalización de la mente* (pp. 121-135) Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Nacional.
- THORNDIKE, Edward
1968 *Human Learning*. Nueva York: The Century Co.
- VYGOTSKY, Lev
1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
2000 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Fecha de recepción del documento: 16 de julio de 2021
Fecha de revisión del documento: 15 de octubre de 2021
Fecha de aprobación del documento: 20 de mayo de 2022
Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2022

EL DELIRIO EN LA ESQUIZOFRENIA COMO OBJETO DE ESTUDIO INTERDISCIPLINARIO EN LA FILOSOFÍA DE LA MENTE*

Delusions in schizophrenia as an interdisciplinary phenomena for the philosophy of mind

PABLO ANDRÉS LÓPEZ SILVA**

Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile
pablo.lopez @uv.cl

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7457-7724>

ÁLVARO EDUARDO CAVIERES FERNÁNDEZ***

Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile
alvaro.cavieres@uv.cl

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6016-0733>

Forma sugerida de citar: López-Silva, Pablo Andrés & Cavieres Fernández, Álvaro Eduardo (2022). El delirio en la esquizofrenia como objeto de estudio interdisciplinario en la filosofía de la mente. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, pp. 71-90.

* Este trabajo fue financiado por el proyecto FONDECYT n° 1221058 ‘La arquitectura del delirio’ otorgado a Pablo López-Silva y Álvaro Cavieres por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Gobierno de Chile. Este trabajo también recibió el apoyo del proyecto FACS0 2/2021 otorgado a Pablo López-Silva por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, Chile.

** Doctor en Filosofía (Universidad de Manchester, Reino Unido). Máster en Investigación en Filosofía (Universidad de Manchester, Reino Unido). Diplomado en Docencia Universitaria (Universidad de Valparaíso, Chile). Diplomado en Apego y Cuidados Tempranos (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Licenciado en Psicología (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Título Profesional de Psicólogo (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Profesor Adjunto, Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso, Chile. Profesor de Postgrado, Instituto de Filosofía, Universidad de Valparaíso, Chile. Investigador Joven (Instituto Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad, MIDAP-Santiago de Chile).

*** Médico psiquiatra de la Unidad de Trastornos Psicóticos Hospital del Salvador de Valparaíso y Profesor Titular del Departamento de Psiquiatría de la Universidad de Valparaíso.

Resumen

El delirio es un fenómeno transdiagnóstico más frecuente en la esquizofrenia. Históricamente, el delirio se ha considerado la marca de la psicosis. Dada las formas en que desafía algunas de las premisas más fundamentales acerca de la naturaleza de la mente humana, durante los últimos 20 años el delirio ha atraído la atención de filósofos, psiquiatras e investigadores en ciencias cognitivas. Sin embargo, a pesar de su relevancia clínica en el diagnóstico de una serie de condiciones, el estudio del delirio aún produce diversas discusiones conceptuales y empíricas. Este artículo intenta clarificar algunos de los problemas más fundamentales que surgen del estudio interdisciplinario del delirio en el contexto de la esquizofrenia. Es importante señalar que la resolución de tales discusiones no constituye un simple ejercicio retórico, sino que permitiría, en el mejor de los casos, sentar las bases para el avance en la investigación clínica y experimental conceptualmente bien informada y, por ende, permitiría importantes avances en su tratamiento. En este sentido, el avance conceptual en el área será importante para definir la carta de navegación de la investigación empírica en el tema. Esto, porque cada teoría que intenta contar una historia explicativa completa y contextualizada del fenómeno de los delirios en la esquizofrenia debería ofrecer respuestas a los problemas que identificamos en este trabajo.

Palabras clave

Delirio, psicosis, filosofía de la mente, fenomenología, esquizofrenia.

Abstract

Delusions are a transdiagnostic phenomenon with higher prevalence in schizophrenia. Historically, delusions have been regarded as the hallmark of psychosis. Over the last 20 years, delusions have attracted the attention of philosophers, psychiatrists, and cognitive sciences due to the ways in which they challenge some of the most fundamental claims about the nature of the human mind. However, despite its clinical relevance for the diagnosis of a number of conditions, the study of delusions still leads to a number of conceptual and empirical disagreements. This article clarifies some of the most fundamental problems raised by the observation of delusions in schizophrenia from an interdisciplinary point of view. Our analysis is meant to inform experimental approaches to the phenomenon, and, in turn, advance its treatment. In this sense, conceptual progress in this field is fundamental to map different paths for empirical and clinical research. This, due to the fact that any theory aiming at explaining delusions in schizophrenia should offer some kind of answer to the problems that we clarify in this paper.

Keywords

Delusions, psychosis, philosophy of mind, phenomenology, schizophrenia.

Introducción

El delirio es considerado como una de las alteraciones más severas de la mente humana (Hooker, 1850; Berrios, 1991; Sass, 1992; APA, 2013; Connors & Halligan, 2020). Sujetos de los cuales decimos que presentan delirios pueden indicar estar muertos (delirio de Cotard et al., 1995), que algunas partes de sus cuerpos son controladas por agentes externos (delirios de control externo, Frith, 1992), que pueden estar en dos partes a la vez (Weinstein & Kahn, 1955), o que diferentes entidades pueden introducir pensamientos en su cabeza (López-Silva, 2018), entre muchas



otras cosas. Sea cual sea el caso, el delirio históricamente ha sido predominantemente entendido como creer algo que no es el caso (Porter, 2002; Bentall, 2003). En el campo de la psiquiatría, Karl Jaspers (1965) define al delirio como la marca por excelencia de la psicosis, idea que parece haberse cristalizado en el alma de la psicopatología contemporánea. Con la popularización de los enfoques fenomenológicos y científico-experimentales al fenómeno de la enfermedad mental como un asunto médico en el siglo XX, los delirios adquieren un rol clave en el contexto del diagnóstico de la psicosis al ser incluidos por Schneider (1959) en su lista de *síntomas de primer rango* de la esquizofrenia. Esto hace que el delirio se convierta en una de las principales guías para el diagnóstico de la condición durante gran parte del siglo pasado, especialmente en Alemania, Estados Unidos y el Reino Unido (Peralta & Cuesta, 1999; Murray & Quattrone, 2021). Sin embargo, a la luz de la eliminación del trato preferencial a los delirios en el diagnóstico de la esquizofrenia en la última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mental (DSM-V, APA, 2013), el rol diagnóstico de los delirios en psiquiatría es una discusión abierta (Tandon, 2013; Soares-Weiser et al., 2015; López-Silva, 2017a).

Durante los últimos 20 años, el fenómeno del delirio ha comenzado a atraer también la atención de filósofos e investigadores en el campo de las ciencias cognitivas por las formas en que nos permitiría aprender sobre aspectos fundamentales acerca de la naturaleza conceptual y cultural de la mente humana (Stephens & Graham 1994; Zolotova & Brune, 2006; Bortolotti, 2010; Radden, 2011; López-Silva & Cavieres, 2021a). En este contexto, el estudio de los delirios en psicopatología se ha transformado en fuente de múltiples debates conceptuales y empíricos sobre, entre otros, la estructura de la racionalidad, la naturaleza de la autoconciencia, la fenomenología de la agencia y voluntariedad, entre muchas otras. La mayoría de estos debates se mantienen abiertos en la actualidad y presentan diversas formas en las cuales diversas disciplinas podrían progresar conjuntamente (López-Silva, 2020). Basado en un análisis cualitativo crítico de la literatura en el asunto, el presente artículo tiene como objetivo clarificar algunos de los debates más fundamentales que surgen del estudio interdisciplinario del delirio en el marco de la psicosis enfocados en los siguientes debates, a saber, el problema tipológico de los delirios; el problema etiológico; el problema acerca de la adaptabilidad de los delirios y, finalmente, el problema fenomenológico de los delirios. Luego de esto, nuestra conclusión intentará exponer algunos de los desafíos que se mantienen abiertos en la literatura. Es importante señalar que la relevancia de este tipo de análisis radica en que la resolución de varios

de estas discusiones no constituye un simple ejercicio retórico, sino que permitiría, en el mejor de los casos, sentar las bases para un acercamiento experimental al fenómeno conceptualmente bien informado y, por ende, permitiría importantes avances en su tratamiento clínico (López-Silva, 2020). Así, el avance conceptual en el área es importante para definir la carta de navegación de la investigación empírica en el campo. Esto, porque cada teoría que intenta contar una historia explicativa completa del fenómeno de los delirios en la actualidad debería ofrecer respuestas a los problemas que identificamos en este trabajo (Connors & Halligan, 2020).

Reporte de delirios y el problema tipológico

74



La forma de acceso por excelencia al fenómeno de los delirios se establece mediante los reportes verbales de los pacientes. Aceptando la existencia de diversos problemas metodológicos y epistémicos derivados de lo anterior, nuestra puerta de entrada inicial al fenómeno del delirio es aquello que los pacientes nos dicen. Ahora bien, cuando Geraldine me dice que su café está ‘muy amargo’ y que debería haber elegido otro con menos porcentaje de cacao ¿qué está reportando Geraldine? No parece problema en aceptar que este reporte verbal adquiere sentido como el reporte de una *experiencia sensorial gustativa*. Ahora, cuando me cuenta que le gustaría haber vivido durante la Escocia de la alta edad media, el reporte verbal de Geraldine es el reporte de un estado *cognitivo imaginativo*. Cuando Geraldine me dice que su nuevo auto es amarillo, ese reporte implica el reporte de una *experiencia sensorial de tipo visual*. Hasta acá, no parece haber controversia. En cada caso podemos definir con claridad cuál es el estado mental a la base de tales reportes; podemos identificar la modalidad experiencial (sensorial o cognitiva) que informa los reportes de Geraldine.

¿Pero qué ocurre cuando un paciente reporta que los árboles le han estado insertando pensamientos en su cabeza? (Payne, 2013) ¿lo dice en virtud de ‘sentir’ o ‘ver’ que los árboles insertan pensamientos en su cabeza? ¿realmente el paciente siente eso? ¿es algo que está imaginando? Esto es un problema en la psicopatología actual ya que implica el desafío de identificar el tipo de estado mental que está reportando un paciente delirante. En la literatura, a este asunto se le ha denominado el *problema tipológico de los delirios*, el cual implica definir el tipo de estado mental que se ve instanciado en los reportes de pacientes de los cuales decimos que sufren de delirios (López-Silva, 2017b; López-Silva, 2021). Para algunas personas la formulación del problema tipológico podría parecer

excesivamente conceptual, un asunto más importante para los filósofos que para los psiquiatras. No estamos completamente de acuerdo con esto. Toda la investigación experimental y el tratamiento psicoterapéutico de los delirios descansa en la idea de que este fenómeno es un tipo específico de estado mental (Bayne & Pacherie, 2005). Imaginemos que los delirios instancian un tipo de estado mental M. La investigación experimental sobre los delirios solo es posible cómo la investigación de la forma en que M se produce en el cerebro y cómo las alteraciones en los procesos de producción de M producirían estados delirantes en un sujeto (McKay et al., 2005; López-Silva, 2022). Sin la definición tipológica M, sería muy difícil avanzar en la investigación empírica en el campo de los delirios. Por otro lado, el avance en la psicoterapia de los delirios es solo posible si entendemos cómo lidiar con un tipo de estado mental específico. Si no entendemos qué tipo de estado mental es un delirio y, por ende, no entendemos sus características principales ni su comportamiento paradigmático ¿cómo podríamos generar formas de afrontamiento psicoterapéutico que solamente son eficaces y eficientes si conoces el tipo de estado mental con el que estamos lidiando y su comportamiento paradigmático? Gran parte de la psicoterapia actual implica anteponerse y prever potenciales comportamientos del delirio en un paciente, esto sería muy difícil de lograr sin tener una respuesta al problema tipológico, y por esto, este debate no constituye un mero ejercicio teórico, sino que un problema práctico para la psicopatología actual también.

Potenciales alternativas al problema tipológico

Actualmente existen dos grandes alternativas de resolución para el problema tipológico en la literatura. Por una parte, el enfoque doxástico indica que los reportes delirantes instancian creencias anormales (Bayne & Pacherie, 2005; Bortolotti, 2010, 2014; López-Silva, 2017b). Para este enfoque, los delirios son creencias que carecen de ciertas características paradigmáticas pero que, con todo, pueden considerarse como creencias (Bayne, 2010). El atractivo inicial de este enfoque nace del hecho de que los delirios parecen ser reportados de la misma forma en que son reportadas algunas creencias (Green et al., 2018). Existen al menos dos grandes formulaciones dentro del modelo doxástico de los delirios. Por una parte, la formulación *bottom-up* indicará que ciertos patrones alimentados durante el tiempo por ideas delirantes comienzan a sedimentarse en la forma en que un sujeto comienza a interpretar la realidad. Con el tiempo, este patrón delirante podría incluso contaminar el contenido de la experiencia

sensible de un sujeto, lo que implicaría la génesis del delirio (Campbell, 2001). Por otro lado, la formulación bottom-up sugerirá que anomalías en el aparato senso-motor de un sujeto serán la base de la creación de delirios *qua* creencias. En este sentido, los delirios tendrían su base en anomalías experienciales con contenido altamente anormal (Bayne & Pacherie, 2005). Si bien existen otras distinciones dentro de la formulación bottom-up del modelo, el enfoque doxástico se ha convertido en la alternativa dominante dentro de la discusión tipológica por su claridad conceptual, alcance empírico y poder heurístico (Bortolotti, 2010).

Ahora, si bien el enfoque doxástico se ha impuesto en la literatura actual sobre el problema tipológico, existe otro grupo de teorías que nacen como crítica a este. A este enfoque se le puede denominar anti-doxástico, y referirá a un grupo de teorías que indican que los delirios no parecen cumplir con los requerimientos para ser considerados creencias (ver, por ejemplo, Schwitzgebel, 2012). Dentro de la argumentación anti-doxástica, el enfoque Imaginístico de los delirios agrupa a una serie de autores que asocian los delirios con alteraciones de la imaginación. Por ejemplo, Currie (2000) indicará que los delirios son ‘alucinaciones cognitivas’, a saber, estados imaginativos mal identificados como creencias por un sujeto. Por su parte, McGinn (2004) sugiere que los delirios son estados imaginativos creados por el descontrol y falta de monitoreo de la actividad imaginativa de un sujeto. Mientras que para Currie, los delirios nacen por problemas en el proceso de identificación de diferentes estados mentales, para McGinn, esto ocurrirá por una hiper-producción y alteraciones en los mecanismos de seguimiento de la producción de estados imaginativos. Dentro de esta misma línea, Egan (2009) indica que, dado que los delirios comparten características de las imaginaciones y las creencias, los delirios deberían ser catalogados como *bimagnitions*. Sin embargo, estas propuestas han recibido diversas críticas por su falta de claridad conceptual y falta de atractivo fenomenológico y empírico (Bortolotti, 2010; López-Silva, 2017b). Por ejemplo, no es clara la forma en que las alteraciones en la imaginación producirían estados que son reportados *como si fuesen* creencias; tampoco se podría caracterizar la fenomenología del delirio como una *bimagination* porque la misma fenomenología de este estado mental no parece ser clara. Finalmente, no existe evidencia experimental clara acerca de cómo alteraciones en la producción de estados imaginativos podrían producir el tipo de estado mental al cual denominamos delirio. Sea cual sea el caso, el problema tipológico de los delirios es una discusión que se mantiene abierta y aunque el enfoque doxástico goce de un atractivo argumentativo dominante



en la actual psicopatología neuropsiquiátrica, los defensores de enfoques anti-doxásticos siguen proponiendo nuevas opciones. Claramente esto no es algo que podamos resolver en esta sección.

¿Cómo se forman los delirios? El problema etiológico

Cada alternativa al problema tipológico podrá, a su vez, servir como base para contar una historia acerca de cómo ese tipo de estado mental específico es formado en la mente humana —sea este una creencia, una imaginación o una *bimagination*. A lo anterior se le denomina el *problema etiológico* de los delirios (Coltheart et al., 2011). En este contexto, el enfoque doxástico ha devenido dominante, esto, porque la mayoría de los defensores de enfoques imaginísticos no han logrado presentar una historia etiológica consistente que posea soporte empírico y/o experimental plausible (Bortolotti, 2010; 2015; López-Silva, 2022). Por ejemplo, en el caso del enfoque de Currie, no es claro que las personas con esquizofrenia posean una generalizada alteración para identificar la tipología de sus propios estados mentales, y si esto tal vez, fuese explicado como el producto de las atmósferas delirantes previas a la emergencia del delirio psicótico, el modelo no logra explicar por qué este tipo de mala-identificación específica generaría un delirio. Por su parte, no existe evidencia de un descontrol en la actividad imaginística en los pacientes psicóticos como la plantea McGinn. Finalmente, nadie está seguro de qué es y cómo se produciría una *bimagination*. Por esta razón, las tres propuestas más populares en el problema etiológico han adoptado el enfoque doxástico, esto significa que son propuestas de formación de delirios *qua* creencias. Revisemos estas alternativas en la siguiente sección.



Alternativas para el problema etiológico de los delirios

El modelo de un factor de Maher (1974, 1992, 2001) indica que el tipo de anomalías experienciales presentes en pacientes psicóticos es suficiente para producir creencias con el tipo de contenido presente en los reportes delirantes. El contenido de los delirios *qua* creencias serían, básicamente, adquirido desde el contenido de la experiencia anómala de primer orden que los produce. Para Maher (2001), los delirios, entonces, no se crearían de formas tan diferentes de la forma en que se generan creencias normales con contenido experiencial directo. Los delirios surgen como una teoría que intenta dar sentido al contenido aberrante de la experiencia de los pacientes psicóticos. Por esto, si los delirios han de ser entendidos

como creencias, el problema principal está en las experiencias que los fundamentan, no en los procesos de razonamiento (Maher, 2001).

Diversas críticas al modelo de un factor permitieron la elaboración del enfoque de los dos factores (Davies & Coltheart, 2000; Coltheart, 2007; Coltheart et al., 2011). Para los defensores de este enfoque, el modelo de Maher no lograría discriminar entre personas que poseen anomalías experiencias pero que nunca llegan a desarrollar síntomas psicóticos como los delirios de aquellos que sí terminan generando este tipo de estado mental. Por ejemplo, según el enfoque de un factor, cualquier persona que sufre un daño cerebral que reduzca su respuesta afectiva a los rostros debería desarrollar un delirio de Capgras o algo cercano. Y es que se ha comprobado que, en la base de este delirio, hay una experiencia anómala que se explica por un tipo específico de daño cerebral en la zona encargada de la respuesta emocional a los rostros (Hirstein & Ramachandran, 1997). Sin embargo, personas con este tipo de experiencia anómala no necesariamente producen el delirio específico (Davies et al., 2001). Además de esto, se ha indicado que el modelo de un factor no sería capaz de explicar por qué los delirios persisten, incluso si su emergencia nace como una forma de darle sentido a la experiencia anómala de base. En este sentido, el modelo no es capaz de explicar por qué los pacientes no rechazan la hipótesis doxástica con contenido bizarro ante evidencia en contra de ella (Coltheart, 2007), y, por lo tanto, es plausible pensar qué otro tipo de elemento (aparte del sensorial) podría estar jugando un rol importante en la psicogénesis del fenómeno. Por lo anterior, se ha sugerido que un segundo factor podría explicar estos asuntos abiertos.

Para Davies et al. (2001), el segundo factor de una teoría etiológica de los delirios deberá explicar la incapacidad de un sujeto para rechazar una *potencial* creencia sobre la base de su implausibilidad e inconsistencia con el resto del conocimiento que el paciente posee. Ahora bien, diversas propuestas han surgido como candidatos a segundo factor dentro del modelo, sin embargo, todas ellas tienden a enfatizar el rol de alteraciones de tipo cognitiva como complemento a las alteraciones de tipo experiencial capturadas por el factor 1. Para algunos (Bentall, 1995; Bentall et al., 2001), el factor 2 toma forma de un *sesgo atribucional*, esto es, alteraciones en la forma en que los sujetos tienden a explicar los eventos que ocurren en su vida cotidiana. Ya sea externalizante o internalizantes, la exacerbación de cualquier de estos patrones explicativos podrían causar alteraciones en la forma en que se examina la evidencia experiencial en la vida de un paciente. Para otros, el factor 2 se ve mejor descrito mediante la observación de diversos *sesgos de razonamiento*, es más, las versiones



más populares del modelo de los dos factores tienden a apoyarse en esta idea (Coltheart et al., 2011). Según Garety et al., 1991; Garety & Hemsley, 1997; Garety & Freeman, 1999), los pacientes en riesgo de psicosis tendrían la tendencia a saltar precipitadamente a conclusiones sin contar con evidencia suficiente para ellas (*jumping to conclusions bias*). Sin embargo, esta propuesta ha sido criticada por su bajo poder explicativo-estadístico, esto es, las diferencias entre la población psicótica y los controles no parecen ser tan significativos como para fundamentar toda la propuesta (López-Silva & Cavieres, 2021b). Por esto, Coltheart et al. sugieren que el segundo factor debe ser entendido como un déficit en el sistema general de generación, evaluación, adopción y mantención de creencias debido a una plétora de problemas de razonamiento que pueden tener características específicas que pueden variar de un sujeto a otro. Sin embargo, esto sigue siendo tema de actual escrutinio experimental.

Durante los últimos años se ha desarrollado una alternativa al problema etiológico que parece ser complementaria con los enfoques antes mencionados, la teoría del error-predictivo (ver Sterzer et al., 2018.; Miyazano & McKay, 2019). Este enfoque se basa en el paradigma del *predictive-coding* de Corlett et al. (2006, 2015, 2016). Según este enfoque, el cerebro intenta predecir potenciales entradas sensoriales sobre la base de las representaciones que ya posee de la realidad. En este sentido, el cerebro sería una máquina de hacer predicciones. Al interactuar con el medio, el cerebro compara las entradas proyectadas con las entradas reales. Cuando existe un *mismatch* en esta comparación, el cerebro intentará minimizar la perturbación generada por esta falta de coincidencia mediante, entre otros procedimientos, la revisión de las representaciones internas de las cuales se derivan tales predicciones. Para Corlett et al. (2016), esta minimización del error de predicción se realiza mediante una lógica Bayesiana en la medida en que las representaciones internas en el cerebro se actualizan en función de las entradas predichas anteriormente y las entradas nuevas. Dentro de este contexto, los delirios emergerían como una forma en que el cerebro intentaría disminuir la incongruencia derivada de diversos errores de predicción en pacientes psicóticos.

Este enfoque ha recibido especial atención durante los últimos años. Sin embargo, también se ha señalado que no logra distinguir bien la etiología de diversos síntomas explicados de la misma forma (*problema de indiscriminabilidad*). Por ejemplo, Sterzer et al. (2016) indican que los errores de predicción del sistema cognitivo humano producirían síntomas como alucinaciones y delirios. Sin embargo, el sugerir que este tipo de fenómeno podría tener una etiología común, no logra explicar cómo



estas anomalías generales del sistema se manifiestan de diferentes formas en la conciencia del sujeto. Otro problema asociado a este enfoque es que parece aplicarse exitosamente al primer episodio psicótico, pero no logra explicar cómo el delirio persiste en el tiempo si es que los errores de predicción ya han sido neutralizados. Sea cual sea el caso, el problema etiológico es un asunto abierto en la literatura actual y, ante las fortalezas y debilidades de las diversas propuestas expuestas, parece existir una tendencia que explora teorías híbridas que logran integrar diferentes aspectos de las alternativas disponibles en la literatura.

¿Cuál es el rol de los delirios? Adaptabilidad y el problema funcional de los delirios

80



El debate etiológico y tipológico están relacionados con una tercera discusión que surge de la observación clínica del delirio; este debate tiene que ver con la discusión acerca de si la adopción de un delirio podría traer algún beneficio para el funcionamiento del sujeto (Freud, 1924, 1986; McKay & Dennett, 2009; Lancellotta & Bortolotti, 2021). La idea es analizar si el delirio (i) podría ser producido para atenuar ciertas consecuencias negativas en el aparato psíquico, o (ii) si la emergencia del delirio podría tener algún beneficio, incluso si su emergencia obedece a la acción de mecanismos disfuncionales. A partir de esto, existen diversas alternativas en la literatura. Vamos a repasarlas a continuación:

Tipos de adaptabilidad y las alternativas al problema funcional de los delirios

La primera alternativa al problema sugiere que los delirios podrían jugar un rol beneficioso en la vida mental de los pacientes por la forma en que logran atenuar el sufrimiento psicológico. A este tipo de adaptabilidad se le denomina *adaptabilidad psicológica* (McKay et al., 2005; Lancellotta, 2021). En la historia de la psiquiatría, la tradición psicoanalítica es una de las primeras que indica que los delirios son producidos por el beneficio psicológico que estos confieren a la vida mental de los pacientes. En este paradigma, los delirios surgen por su rol paliativo en la forma en que la mente lidia con el sufrimiento intrapsíquico (Bell, 2003). Para Freud (1924), un delirio surge como un *parche* que se coloca donde originalmente hubo una grieta en la relación entre el sujeto y el mundo externo. Para el psicoanálisis, los delirios son una maniobra de la mente generada para mantener su integridad y reducir el sufrimiento provocado por

un acontecimiento traumático de naturaleza inconsciente —siguiendo la formulación clásica del modelo.

Independiente de las diversas críticas que históricamente ha recibido el modelo psicoanalítico de la psicopatología, la idea de que los delirios pueden cumplir un rol beneficioso desde el punto de vista psicológico en la mente del paciente es un *insight* que ha sido explotado por otras tradiciones. Por ejemplo, los denominados *enfoques motivacionales* —que podrían considerarse como una versión del enfoque de los dos factores— sugieren que este fenómeno está causado por los beneficios psicológicos que le entregan al sujeto (Bentall & Kaney, 1996; Bortolotti, 2014). Acá, el delirio es una respuesta psicológica activa que surge ante amenazas internas o externas a la integridad del sí-mismo mediante el uso de ciertos patrones de interpretación de la realidad (ver sección anterior). Para Bentall et al. (2001), los delirios surgen como una forma en que la mente lidia con conflictos que son abrumadores para los sujetos ya que permitirían el manejo, procesamiento e incorporación de experiencias altamente negativas en sus vidas.

En una línea similar, pero sin apelar a una etiología basada en conflictos inconscientes, la tradición fenomenológica de Jaspers (1965) y Conrad (1958) indica que la emergencia de un delirio en psicosis es precedida por una serie de cambios generalizados en la forma de experimentar la realidad y el sí-mismo. Este período, comúnmente denominado ‘atmósferas delirantes’, puede durar desde meses a años y representa el estado prodrómico de la psicosis. Como indica Conrad, los delirios surgen en este contexto como una vivencia de revelación en relación con lo que ha estado causando extrañeza y perplejidad a lo largo de este período (Fusar-Poli et al., 2022). Lo importante es que Conrad indica que esta experiencia por lo general está acompañada de sensaciones de alivio ya que implicaría el recobrar niveles funcionales de reflexividad. La idea, podemos hipotetizar, es que en este contexto, el delirio cumple un rol beneficioso en la medida en que logra patologizar solamente una dimensión de la realidad, contrastando con la rarificación generalizada de toda la experiencia de la realidad de los pacientes que antecede a la producción del delirio (ver Mishara & Corlett; 2009; Mishara, 2010). Si bien esta propuesta necesita ser profundizada, es claro que es una alternativa más plausible que la psicoanalítica en virtud de la evidencia experimental actualmente disponible en la literatura sobre la etiología de los delirios.

Contrastando con esta tradición, la mayoría de los defensores de modelos de dos factores para la etiología de los delirios han indicado que el fenómeno se origina por la existencia de distintos *déficits* en el proceso de



formación de creencias (Coltheart, 2007). Por esto, parece difícil defender la idea de que los delirios puedan tener algún tipo de beneficio intrínseco para la vida mental de los pacientes. Esta conclusión parece estar basada en la idea de que las creencias paradigmáticas juegan un rol adaptativo fundamental en la vida psicológica de los organismos vivos en la medida en que su contenido es verdadero (McKay & Dennett, 2009). Sin embargo, existen propuestas que indican que, aunque es cierto que los delirios se producen por déficits multinivel, la mente está diseñada para reducir los daños de tales fallas, lo cual hace posible esbozar la idea de un enfoque basado en el déficit que conserve la idea paliativa de los delirios. Tomando en cuenta la evidencia fenomenológica antes descrita, esta idea híbrida parece aplicarse tanto a los enfoques de uno y dos factores, como al incipiente enfoque del error de predicción. Sin duda, esto es un proyecto de investigación que necesita ser profundizado por la importancia que esto podría tener para generar herramientas psicoterapéuticas más focalizadas y contextualizadas.



Experiencia psicótica y el problema fenomenológico

Tal como indicábamos en las secciones iniciales, la forma primaria en la cual nos acercamos al delirio pasa por los reportes de los pacientes. Es más, la psicosis misma se constituye como fenómeno de interés filosófico y médico a partir de las alteraciones en la experiencia consciente que los sujetos reportan (Jaspers, 1965; Sass, 1992; Fusar-Poli et al., 2022). Por esta razón, la descripción en profundidad de las experiencias psicóticas desde el punto de vista de la *primera persona* deviene un asunto fundamental al momento de definir los elementos que una teoría del fenómeno debiese explicativa (Parnas & Zahavi, 2000; López-Silva, 2018). En este contexto, la fenomenología ha devenido fundamental para el avance de la comprensión del fenómeno delirante (Mayer-Gross, 1932; Jaspers, 1965; Fuchs, 2005; Van Duppen; & Fayaerts, 2020). La práctica fenomenológica (como la desarrolló Husserl) utiliza métodos para reducir los sesgos del observador y su compromiso con ciertas concepciones abstractas respecto de un fenómeno intentando ‘suspenderlas’ en el proceso de descripción (Gallagher, 2013). En este contexto, los investigadores en el área de la psicopatología y la filosofía de la mente utilizarán el método fenomenológico para suspender el realismo ingenuo de nuestra propia experiencia del mundo habitual (Mishara & Fusar-Poli 2013). Sin embargo, ni siquiera los fenomenólogos más disciplinados son capaces de suspender todas sus preconcepciones acerca de la realidad, y, por lo tan-

to, el método fenomenológico parece incluir necesariamente un enfoque hermenéutico. Esto generará una serie de problemas al intentar dilucidar la fenomenología de la psicosis, lo que, a su vez, propone desacuerdos fundamentales a la hora de analizar los elementos a las que las teorías explicativas del fenómeno deberían darse sentido.

Tomemos el siguiente caso. Los delirios de inserción del pensamiento muestran reportes de paciente indicando que distintas entidades animadas o inanimadas introducen ciertas ideas o pensamientos en su cabeza (Schneider, 1957; Mullins & Spence, 2003; López-Silva, 2018). Por lo general, este tipo de delirios —que, aunque transdiagnóstico, es predominante en la esquizofrenia— emerge en el marco de múltiples alteraciones en la experiencia intersubjetiva, de la corporalidad y el sí-mismo (Mayer-Gross, 1932; Jaspers, 1968; Mishara, 2009; Fusar-Poli et al., 2022). Algunos autores han intentado explicar la emergencia de este delirio como el producto de alteraciones en la sensación de agencia mental (Zahavi, 2005; Gallagher, 2015). La idea es que la ausencia de la sensación de ser el autor de ciertos pensamientos produciría su externalización. Existen diversos problemas con esta interpretación. Sin embargo, uno de los más fundamentales tiene que ver con la forma en la que se analiza la fenomenología del pensamiento en la psicosis, y el rol que ocupa el concepto de sensación de agencia mental en las teorías explicativas del fenómeno al observar que:

Ciertas personas ven sus pensamientos como algo sobre lo cual actúan [pensamientos como un tipo de acción mental], y otros, sin embargo, los toman como algo que ocurre mayoritariamente fuera de su control [...] Los pensamientos a veces son simplemente presentados [en la conciencia] y parecen determinar nuestra conducta sin ningún tipo de control voluntario sobre ellos, lo que deja de lado cualquier posibilidad de una sensación de agencia (Proust, 2009, p. 253).

Tal como podemos ver en este caso, existen desacuerdos fundamentales respecto de los elementos fenomenológicos asociados a ciertos estados mentales, lo que, a su vez, generará profundos desacuerdos en la interpretación que algunas teorías realizan para explicar, en este caso, la formación de los delirios. Ahora bien, es importante señalar que la profundización de la investigación fenomenológica en el estudio de los delirios es una tarea abierta en la actualidad. Por otra parte, actuales progresos parecen complementar no solo los aportes de los autores clásicos (Mayer-Gross, Jaspers, Conrad, Kraepelin, entre otros), sino que también han comenzado a explorar importantes conexiones con algunas de las actuales teorías que se trabajan para dilucidar la neurofisiología de los



delirios psicóticos (Mishara & Fusar-Poli, 2013; Corlett & Fletcher, 2015). Sin duda, esta es una conexión que debe seguir siendo explotada, para, por una parte, informar los modelos teóricos del delirio, pero a su vez, ser informados por tales reflexiones conceptuales en su proceso de retroalimentación mutua y progreso complementario.

Conclusiones

El estudio de los delirios es, sin duda, un campo repleto de dificultades metodológicas, teóricas y empíricas. En este artículo hemos intentado clarificar cuatro de los problemas más fundamentales que surgen cuando intentamos elaborar una comprensión interdisciplinaria del fenómeno del delirio psicótico. Por lo demás, es importante indicar que cada uno de estos debates sigue abierto, lo cual impone una serie de desafíos para el entendimiento interdisciplinario y contextualizado del fenómeno delirante. Uno de estos desafíos tiene que ver con la actual confusión que existe al elaborar teorías de los delirios sin incluir el diagnóstico del cual forman parte. Por ejemplo, en muchas partes de la literatura, se trata indistintamente el delirio psicótico en esquizofrenia con otros delirios que no parecen estar asociados específicamente a esta condición. Creemos que no incluir la categoría diagnóstica en la cual un delirio se enmarca podría llevar a pasar de alto características fenomenológicas y ecológicas —e incluso etiológicas— que no lograrían sostener tales comparaciones de forma plausible. Por ejemplo, no parece ser lo mismo elaborar una teoría sobre delirios de Cotard que una enfocada en los delirios que surgen en la psicosis esquizofrénica, exactamente, porque están acompañados de distintas condiciones fenomenológicas, ecológicas y etiológicas. Tal como hemos visto, el delirio psicótico emerge en una atmósfera enrarecida donde la experiencia general del sí-mismo, la intersubjetividad y la realidad externa se encuentra alterada. A su vez, este tipo de alteración general de la realidad parece ser constitutiva de la forma en la cual se manifiesta el delirio en la esquizofrenia. Ahora, este tipo de contexto no parece ser característico de todos los delirios, y, por lo tanto, no es claro que podamos establecer comparaciones directas si no tenemos en cuenta estas diferencias constitutivas, lo cual, no implica que no se puedan establecer comparaciones por lo demás. En este sentido, no estamos indicando que distintos tipos de delirios podrían ser distintos tipos de estados mentales —aunque no descartamos la opción— sino que, la integración del diagnóstico en el cual un delirio específico se enmarca lograría es-



pecificar algunos elementos fundamentales para entender distintos tipos de delirio, para luego, establecer comparaciones informadas. Cualquier acercamiento al fenómeno general del delirio y a su expresión en la psicosis esquizofrénica debería tener en cuenta tal complejidad al momento de explorar formas de investigación interdisciplinarias y contextualizadas para el fenómeno en cuestión.

Bibliografía

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION

2013 *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: APA Publishing.

BAYNE, Tim

2010 Delusions as doxastic states: contexts, compartments and commitments. *Philosophy, Psychiatry and Psychology*, 17(4), 329-36. <https://bit.ly/3HWXkxH>

BAYNE, Tim & PACHERIE, Elisabeth

2005 In defence of the doxastic conception of delusion, *Mind & Language*, 20(2), 163-188. <https://doi.org/10.1111/j.0268-1064.2005.00281.x>

BELL, Daniel

2003 *Paranoia*. UK: Icon.

BENTAL, Richard

1995 Brains, biases, deficits and disorders. *British Journal of Psychiatry*, 167, 153-55.

2003 *Explaining Madness*. England: Allen Lane.

BENTALL, Richard, CORCORAN, Rhiannon, HOWARD Richard, BLACKWOOD, Nigel & KINDERMAN, Peter

2001 Persecutory delusions: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 21, 1143-1192. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(01\)00106-4](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00106-4)

BENTALL, Richard & KANEY, Sue

1996 Abnormalities of self-representation and persecutory delusions: a test of a cognitive model of paranoia. *Psychological Medicine*, 26(6), 1231-1237. <https://doi.org/10.1017/S0033291700035959>

BERRIOS, German & LUQUE, Rogelio

1995 Cotard's syndrome: analysis of 100 cases. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 91(3), 185-188.

BORTOLOTTI, Lisa

2010 *Delusions and other Irrational Beliefs*. Oxford: OUP.

2014 The epistemic innocence of motivated delusions. *Consciousness & Cognition*, 33, 490-499. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.10.005>

CAMPBELL, John

2001 Rationality, meaning and the analysis of delusions. *Philosophy, Psychiatry & Psychology*, 8(2), 89-100. <https://doi.org/10.1353/ppp.2001.0004>

COLHEART, Max

2007 Cognitive neuropsychiatry and delusional belief. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 60(8), 1041-1062. <https://doi.org/10.1080/17470210701338071>



- COLTHEART, Max, LANGDON, Robyn & MCKAY, Ryan
2011 Delusional belief. *Annual Review of Psychology*, 62, 271-98. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131622>
- CONRAD, Klaus
1958 *Die beginnende Schizophrenie*. Stuttgart, Germany: Thieme Verlag.
- CONNORS, Michael & HALLIGAN, Peter
2020 Delusions and theories of belief. *Conscious Cogn.*, 81. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2020.102935>
- CORLETT, Philip & FLETCHER, Paul
2015 Delusions and prediction error: Clarifying the roles of behavioural and brain responses. *Cognitive Neuropsychiatry*, 20, 95-105. <https://doi.org/10.1080/13546805.2014.990625>
- CORLETT, Philip, HONEY, Gary & FLETCHER, Paul
2016 Prediction error, ketamine and psychosis: An updated model. *Journal of Psychopharmacology*, 30, 1145-1155. <https://doi.org/10.1177/0269881116650087>
- CORLETT, Philip, HONEY, Gary, AITKEN, Michael, DICKINSON Anthony, SHANKS, David, ABSALOM, Anthony, LEE, Michael, POMAROL-CLOTET, Edith, MURRAY, Graham, MCKENNA Peter, ROBBINS, Trevor, BULLMORE, Edward & FLETCHER, Paul
2006 Frontal responses during learning predict vulnerability to the psychotogenic effects of ketamine: Linking cognition, brain activity, and psychosis. *Archives of General Psychiatry*, 63(6), 611-621. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.63.6.611>
- CURRIE, Gregory
2000 Imagination, delusion and hallucinations. *Mind & Language*, 15(1), 168-83. <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00128>
- DAVIES, Martin & COLTHEART, Max
2000 Introduction: Pathologies of Beliefs. En M. Coltheart y M. Davies (eds.), *Pathologies of Beliefs*. UK: Blackwell.
- DAVIES, Martin, COLTHEART, Max, LANGDON, Robyn & BREEN, Nora
2001 Monothematic delusions: Towards a two-factor account. *Philosophy, Psychiatry & Psychology*, 8, 133-58. <https://doi.org/10.1353/ppp.2001.0007>
- EGAN, Andy
2009 Imagination, delusion, and self-deception. T. Bayne, & J. Fernandez, eds. *Delusions and self-deception: Affective and motivational influences on belief formation* (263-280). Hove: Psychology Press.
- FREUD, Sigmund
1926 *Inhibitions, symptoms and anxiety*. Vol. 20. J. Strachey, Trans. London: Hogarth Press.
1986 Neurosis and psychosis (J. Strachey, Trans.) En A. Freud (Ed.), *The Essentials of psychoanalysis: The definitive collection of Sigmund Freud's writing*. London: Penguin.
- FRITH, Chris
1992 *The Cognitive Neuropsychology of Schizophrenia*. Hove, UK: Erlbaum
- FUSAR-POLI, Paolo et al.
2022 The lived experience of psychosis: a bottom-up review co-written by experts by experience and academics. *World Psychiatry: Official Journal of the World*



- Psychiatric Association* (WPA). 21(2),168-188. <https://doi.org/10.1002/wps.20959>
- FUCHS, Thomas
 2005 Delusional mood and delusional perception. A phenomenological analysis. *Psychopathology*, 38, 133-139. <https://doi.org/10.1159/000085843>
- GALLAGHER, Shaun
 2013 Phenomenology. UK: Palgrave MacMillan
 2014 Relations between agency and ownership in the case of schizophrenic thought insertion and delusions of control. *The Review of Philosophy and Psychology*, 6, 865-879. <https://doi.org/10.1007/s13164-014-0222-3>
- GARETY, Philippa & FREEMAN, Daniel
 1999 Cognitive approaches to delusions: A critical review of theories and evidence. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 113-54. <https://doi.org/10.1348/014466599162700>
- GARETY, Philippa & HEMSLEY, David
 1997 *Delusions: Investigations into the Psychology of delusional Reasoning*. Oxford: Oxford University Press.
- GARETY, Philippa, HEMSLEY, David & WESSELY, Simon
 1991 Reasoning in deluded schizophrenic and paranoid patients: Biases in performance on a probabilistic inference task. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 179, 194-201. <https://doi.org/10.1097/00005053-199104000-00003>
- GREEN, Huw, HAUSER, Laury & TROYAKOV, Vitaly
 2018 Are Delusions Beliefs? A Qualitative Examination of the Doxastic Features of Delusions. *Psychosis*, 10(4), 319-328.
- HIRSTEIN, William & RAMACHANDRAN, Vilayanur.
 1997 Capgras syndrome: A novel probe for understanding the neural representation of the identity and familiarity of persons. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B*, 264, 437-444.
- JASPERS, Karl
 1965 *Allgemeine Psychopathologie*. Berlin: Springer.
- LANCELOTTA, Eugenia
 2021 Is the biological adaptiveness of delusions doomed? *Review of Philosophy and Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s13164-021-00545-6>
- LANCELOTTA, Eugenia & BORTOLOTTI, Lisa
 2018 Are clinical delusions adaptive? *Wiley Reviews on Cognitive Sciences*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.1002/wcs.1502>
- LÓPEZ-SILVA, Pablo
 2017a DSM-V and the diagnostic role of psychotic delusions. *Archives of Clinical Psychiatry*, 44(6), 162-163. <https://doi.org/10.1590/0101-60830000000144>
 2017b The typology problem and the doxastic approach to delusions. *Filosofía Únitas*, 17(2), 202-211. <https://doi.org/10.4013/fsu.2016.172.15>
 2018 Mapping the psychotic mind: A review on thought insertion. *Psychiatric Quarterly*, 89(1), 957-968. <https://doi.org/10.1007/s11126-018-9593-4>
 2020 Esquizofrenia y la naturaleza de lo mental. Sobre el estudio interdisciplinario de las patologías mentales. En P. López-Silva y F. Osorio (eds.), *Enfoques interdisciplinarios en filosofía de la mente y psicología*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

- 2021 ¿Qué tipo de estado mental son los delirios? En P. López-Silva y A. Cavieres (eds.), *La realidad transformada: hacia una recalibración de la psicopatología contemporánea*. Santiago: SONEPSYN.
- 2022 La marca de la psicosis: hacia una breve síntesis del problema tipológico de los delirios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. <https://bit.ly/3bsaFlw>
- LÓPEZ-SILVA, Pablo & CAVIERES, Álvaro
- 2021a *La realidad transformada: hacia una recalibración de la psicopatología contemporánea*. Santiago: SONEPSYN.
- 2021b Salto a conclusiones y formación de delirios en psicosis: un análisis crítico. *Psiquiatría Biológica*, 28(1), 9-13. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2020.12.002>
- MAYER-GROSS, Wilhelm
- 1932 Die Klinik der Schizophrenie. En O. Bumke (ed), *Handbuch der Geisteskrankheiten* (pp. 293-578). Berlin: Springer.
- MCGINN, Colin
- 2004 *Mindsight*. Cambridge: Harvard University Press.
- MAHER, Brendan
- 1974 Delusional thinking and perceptual disorder. *Journal of Individual Psychology*, 30, 98-113.
- 1992 Delusions: Contemporary etiological hypotheses. *Psychiatric Annals*, 22, 260-68.
- 2001 Delusions. En Patricia B. Sutker & Henry E. Adams (eds.), *Comprehensive Handbook of Psychopathology*. Ciudad. Kluwer Academic.
- MIYAZONO, Kengo & MCKAY, Ryan
- 2019 Explaining delusional beliefs: a hybrid model. *Cognitive neuropsychiatry*, 24(5), 335-346. <https://doi.org/10.1080/13546805.2019.1664443>
- MISHARA, Aaron & FUSAR-POLI, Paolo
- 2013 The phenomenology and neurobiology of delusion formation during psychosis onset: Jaspers, Truman symptoms, and aberrant salience. *Schizo-phr Bull*, 39, 278-86. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbs155>
- MISHARA, Aaron
- 2010 Klaus Conrad (1905-1961): Delusional mood, psychosis and beginning schizophrenia. Clinical Concept Translation-Feature. *Schizophrenia Bulletin*, 36, 9-13. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbp144>
- MCKAY, Ryan & DENNETT, Daniel
- 2009 The evolution of misbelief. *Behavioural and Brain Sciences*, 32(6), 493-561. <https://doi.org/10.1017/S0140525X09990975>
- MCKAY, Ryan, LANGDON, Robyn & COLTHEART, Max
- 2005 'Sleights of mind': Delusions, defences, and self-deception. *Cognitive Neuropsychiatry*, 10(4), 305-326. <https://doi.org/10.1080/13546800444000074>
- MULLINS, Simon & SPENCE, Sean
- 2003 Re-examining thought insertion. *British Journal of Psychiatry*, 182, 293-298. <https://doi.org/10.1192/bjp.182.4.293>
- MURRAY, Robyn & QUATTRONE, Diego
- 2021 The Kraepelinian concept of schizophrenia: Dying but not yet dead. *Schizophrenia Research*, 242, 102-105. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2021.12.005>
- PAYNE, Roberta
- 2013 *Speaking to my Madness*. USA: CreateSpace.



- PARNAS, Josep & ZAHAVI, Dan
 2000 The link: philosophy-Psychopathology-Phenomenology. En D. Zahavi (ed.), *Exploring the self* (pp. 1-16). Amsterdam: John Benjamins.
- PERALTA, Victor & CUESTA, Manuel
 1999 Diagnostic significance of Schneider's first-rank symptoms in schizophrenia. Comparative study between schizophrenic and non-schizophrenic psychotic disorders. *British Journal of Psychiatry*, 174, 243-248. <https://doi.org/10.1192/bjp.174.3.243>
- PORTER, Roy
 2002 *Madness: A Brief History*. Oxford: Oxford University Press.
- PROUST Jöelle
 2009 Is there a sense of agency for thoughts? En L. O'Brien & M. Soteriou (eds.), *Mental actions*. UK: OUP.
- RADDEN, Jennifer
 2011 *On Delusions*. London: Routledge.
- SASS, Louis
 1992 *Madness and modernism: Insanity in the light of modern art, literature, and thought*. New York: Basic Books
- SCHNEIDER, Kurt
 1959 *Clinical Psychopathology* (trans. By M.W. Hamilton). New York: Grune & Stratton.
- STERZER, Philipp, ADAMS, Rick, FLETCHER, Paul, FRITH, Chris, LAWRIE, Stephen, MUCKLI, Lars, PETROVIC, Predrag, UHLHAAS, Peter, VOSS, Martin & CORLETT, Philip
 2018 The predictive coding account of psychosis. *Biological Psychiatry*, 84, 634-643. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2018.05.015>
- STERZER, Philip, MISHARA, Aaron, VOSS, Martin & HEINZ, Andreas
 2016 Thought Insertion as a Self-Disturbance: An Integration of Predictive Coding and Phenomenological Approaches. *Front. Hum. Neurosci.* 10, 502. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00502>
- SOARES-WEISER, Karla, MAAYAN, Nicola, BERGMAN, Hanna, DAVENPORT, Clare, KIRKHAM, Amanda, GRABOWSKI, Sarah & ADAMS, Clive
 2015 First rank symptoms for schizophrenia. *The Cochrane database of systematic reviews*, 1(1), CD010653. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD010653.pub2>
- SCHWITZGEBEL, Eric
 2012 Mad belief. *Neuroethics*, 5(1), 13-17. <https://doi.org/10.1007/s12152-011-9127-3>
- STEPHENS, G. Lynn & GRAHAM, George
 2000 *When self-consciousness breaks: alien voices and inserted thoughts*. Cambridge MA: MIT Press.
- TANDON, Rajiv
 2013 Schizophrenia and other psychotic disorders in DSM-5. *Clinical Schizophrenia & Related Psychoses*, 7(1), 16-19. <https://bit.ly/3A9pALI>
- VAN DUPPEN, Zeno & FEYAERTS, Jaspers
 2020 The phenomenology of psychosis: Considerations for the future. *Philos. Psych. Psychol.*, 28, 277-279. <https://doi.org/10.1353/ppp.2021.0041>
- WEINSTEIN, Erwin & KAHN, Robert
 1955 *Denial of Illness*. Illinois: Charles C. Thomas.

ZAHAVI, Dan

2005 *Subjectivity and Selfhood: Investigating the first-person perspective*. Cambridge, MA: The MIT Press.

ZOLOTOVA, Julia & BRÜNE, Martin

2006 Persecutory delusions: Reminiscence of ancestral hostile threats? *Evolution and Human Behavior*, 27(3), 185-927. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2005.08.001>

Fecha de recepción del documento: 15 de julio de 2021

Fecha de revisión del documento: 20 de octubre de 2021

Fecha de aprobación del documento: 20 de abril de 2022

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2022



LENGUAJE, INSTITUCIÓN Y PERSONA

Language, institution and person

GUSTAVO ALFREDO AGÜERO*

Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

gus.aguero@unc.edu.ar

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1468-4856>

Resumen

El esfuerzo reflexivo que aquí se propone se orienta a indagar sobre dos conceptos que se encuentran en el núcleo de nuestra constitución como seres racionales, es decir, como personas, nos referimos al pensamiento y al lenguaje. Lo que se busca, ante todo, es contemplar ese vínculo bajo una mirada un tanto diferente de las que suelen presentarse en la literatura que circula por los principales circuitos bibliográficos, que suelen provenir de la psicología, la lingüística y cada vez más de las neurociencias. Proponemos aquí una mirada que enfatice el vínculo de estos conceptos con regiones diferentes del espacio conceptual que habitamos, lo que abre instancias reflexivas que se revelan en su máxima expresión cuando revisamos o cuestionamos ciertas comprensiones asumidas o heredadas sobre estos conceptos. Este recorrido transita por afirmaciones fuertes, a veces intencionalmente descuidadas y libre de matices, que ante todo buscan provocación, abrir debates, reacciones y nuevas producciones, antes que el cuidado del estilo y la cobertura de todos los flancos. No se resiste al humor ni al texto cotidiano, se expone, en definitiva, trata de abrir antes que de cerrar la conversación. Las personas somos seres complejos, seres de las instituciones, del lenguaje, no somos cuerpos ni estamos dentro de ellos; nuestros límites no se recortan en el espacio pero, sin lugar a dudas, van más allá de nuestro cuerpo.

Palabras clave

Lenguaje, institución, persona, comunidad, racionalidad, norma.

Forma sugerida de citar: Agüero, Gustavo (2022). Lenguaje, institución y persona. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, pp. 91-111.

* Licenciado en Filosofía. Doctor en Filosofía. Profesor Titular de la Cátedra *Introducción al Pensamiento Filosófico* y Profesor Asistente de la Cátedra *Filosofía del Lenguaje* de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente dirige proyectos de Investigación en la Universidad Nacional de Córdoba y en la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). Ha dictado cursos y realizado exposiciones en diversos países de Hispanoamérica.

Abstract

The reflexive effort proposed here is oriented to is aimed at investigating two concepts that make up the core of our constitution as rational beings, that is, as people, we refer to thought and language. What is sought, above all, is to contemplate this link under a somewhat different perspective from those that are usually presented in the literature that circulates through the main bibliographic circuits, those that usually come from psychology, linguistics and, increasingly, from neurosciences. A look is proposed here that emphasizes the link of these concepts with different regions of the conceptual space that we inhabit, which opens reflexive instances that are revealed in their maximum expression when we give ourselves to review or question certain assumed or inherited understandings about said concepts. This journey goes through strong statements, sometimes intentionally careless and free of nuances, which above all seek provocation, open debates, reactions and new productions, before taking care of the style and coverage of all the flanks. It does not resist humor or everyday text, it exposes himself, in short, it tries to open rather than close the conversation. People are complex beings, beings of institutions, of language, we are not bodies nor are we inside them; our limits are not cut in space but, without a doubt, they go beyond our body.

Keywords

Language, institution, person, community, rationality, norm.

92



Introducción

Comprender un discurso filosófico no siempre o, casi nunca, es una tarea sencilla. En esto, la filosofía al igual que muchas otras actividades, exige entrenamiento conceptual; pero lo que distingue a la filosofía de muchas otras actividades es su papel en la cultura, o quizás deberíamos decir, la intensa discusión que suele abrirse acerca de su papel en la cultura. En cualquier caso, lo que no debería permitirse la filosofía o la práctica reflexiva bajo ningún aspecto es la superficialidad y falta de autenticidad.

Las personas que reflexionan sobre lo que somos y lo que hacemos, sobre lo que pensamos y sentimos, es decir las personas que hacen filosofía en ocasiones buscan, como parte de una tarea más amplia, hacer explícita la trama conceptual en la que, sin saberlo y sin quererlo, generalmente nos vemos inmersos los miembros de una comunidad lingüística. Podemos decir de nosotros que, en tanto racionales, somos seres conceptualmente constituidos, lo que no es muy diferente a decir que somos la clase de seres que pueden comprender, que se hallan expuestos a cambios en sus maneras de pensar y sentir, cambios que pueden ser vistos como parte de un proceso de rediseño conceptual. Somos seres pensantes cuyas vidas se construyen, se transforman y en ocasiones también se desmoronan según el alcance de nuestras comprensiones y el valor de nuestras decisiones.

¿Qué motiva entonces el ejercicio de la práctica reflexiva? ¿Para qué nos hacemos tales cuestionamientos y solicitudes? Este es también un asunto sobre el que cabe reflexionar, una tarea que siempre tendrá que ser

llevada a cabo con otros, practicada en el diálogo, como bien lo entendió Sócrates hace veinticinco siglos. Pero si tenemos que dar sentido a aquellas preguntas quizás lo mejor sería partir del hecho evidente que somos seres que otorgan valor a las cosas, que consideran que hay mejores y peores cosas que pueden suceder, que entienden que hay buenas y malas situaciones que pueden enfrentar, que perciben que hay justicias e injusticias, somos, en definitiva, seres que habitan un mundo en el que los hechos pueden ser descriptos mediante juicios de valor y valorados mediante descripciones. Reflexionamos porque las cosas pueden ser favorables para nosotros y para los entornos que nos constituyen y que constituimos, pero también pueden ser tóxicas y destructivas. No tenemos un patrón de medida infalible para nuestras decisiones y acciones, pero dado el hecho de que valoramos no todo da igual, no es lo mismo que pase esto o aquello, o que hagamos una cosa u otra. Algunos de los conceptos que pretendemos centrales en la cultura de nuestras sociedades contemporáneas como son los de educación, democracia y pluralismo son producto de una mirada como esta.

¿Qué se puede esperar obtener de dicha práctica reflexiva? Lo que esperamos de muchas de las prácticas¹ instituidas en nuestra comunidad, que sea una colaboración a mejorar la calidad de vida de la comunidad y de sus miembros, pero específicamente esperamos lograr una mejor comprensión de nosotros mismos, de lo que somos, de lo que queremos y de lo que no queremos para nosotros. Aspiramos a una mejor versión de nuestra racionalidad, una que incluya las limitaciones y las inconsistencias de nuestra vida emocional. Cuando la reflexión se sostiene y se profundiza puede llevar a las más firmes obviedades a perder su carácter evidente y a mostrar otras posibilidades narrativas, aun cuando semejante apertura pueda desembocar en otro encierro que requiera a su vez de un nuevo comienzo.

El esfuerzo reflexivo que aquí nos proponemos se orienta a indagar sobre dos conceptos que hacen al núcleo de nuestra constitución como seres racionales, es decir, como personas, nos referimos a pensamiento y lenguaje. Lo que buscamos, ante todo, es contemplar ese vínculo bajo una mirada un tanto diferente de las que suelen presentarse en la literatura que circula por los principales circuitos bibliográficos, las que suelen provenir de la psicología, la lingüística y cada vez más de las neurociencias. Proponemos aquí una mirada que enfatice el vínculo de estos conceptos con regiones diferentes del espacio conceptual que habitamos, lo cual abre instancias reflexivas que se revelan en su máxima expresión cuando nos damos a revisar o cuestionar ciertas comprensiones asumidas o heredadas, pero en cualquier caso firmemente naturalizadas acerca de dichos conceptos.

Como una forma de ejercicio conceptual podemos asumir que aquello que motiva a los filósofos a preguntarse por la relación entre los conceptos pensamiento y lenguaje es la sospecha de que esa relación puede aportarnos una mejor comprensión del vínculo entre los individuos y la comunidad. Parte de la tarea que aquí nos proponemos es mostrar el sentido de esa asunción.

Básicamente racionales

Preguntar por los conceptos de pensamiento y lenguaje no es abordar un tema menor en el empeño de clarificación conceptual que hace a la actividad filosófica si es que ya hemos asumido la condición de racionalidad. Esta condición no es algo que hayamos encontrado o acaso llegado a obtener por medio de alguna investigación empírica y que, por tanto, podamos un día abandonar o reemplazar sin más por alguna otra condición. La comprensión que tenemos de nosotros mismos como seres racionales nos describe, pero a la vez nos constituye. La racionalidad, un rasgo propio de todo ser lingüístico, es el juego en el que trascurren nuestras vidas, sin embargo, en tanto juego, es una práctica en la que podemos educarnos, es decir, mejorar como jugadores². Aunque de los seres racionales puede decirse lo que se dice de muchos deportistas, a saber, “cualquiera juega, pero no cualquiera juega bien”. Aun cuando sea un juego que practicamos a diario, no siempre alcanzamos nuestras metas o expectativas, ni tampoco las que otros tienen acerca de nosotros. Si bien es cierto que no nos bañamos dos veces en el mismo río, como lo entendió Heráclito, esto no significa que debamos dejar nuestra educación en manos de la vida; no cualquier cambio o transformación que pueda tener una persona será siempre valorada de manera positiva. A veces la vida nos lleva por caminos poco iluminados, nos conduce a destinos que no hubiéramos deseado y hace de nosotros personas superficiales, poco sensibles. No solo necesitamos ser otras personas, sino ser las personas que necesitamos, para esto nos educamos; querríamos evitar a cualquier precio vernos un día reclamando a las versiones anteriores de nosotros mismos la poca o nula importancia que han asignado a sus herederos.

Cualquiera es racional, pero serlo no significa comportarse de acuerdo con los resultados que arroja la aplicación de una fórmula o de un algoritmo, no hay tal cosa, tenemos que tomar decisiones y actuar. Queremos ser mejores personas, lo que significa, para emplear un tono aristotélico, ser mejores en el diario oficio de ser persona. Queremos



dominar el juego, pero a veces las cosas no funcionan y no pocas veces fracasamos, si no como individuos fracasamos como comunidad, lo que también es un fracaso de todos.

Tengamos por cierto que nuestra vida no depende de la aplicación de una fórmula y en ese sentido tratamos de aprender a jugar el juego o los juegos en el seno de nuestra comunidad, pero debemos considerar como un hecho que atenta contra nuestra propia dignidad el que, en nuestra propia comunidad haya personas que llegan a la vida en condiciones más que desfavorables, condiciones que habitan antes de que las mismas personas afectadas lleguen a saberlo. En la mayoría de los casos esas condiciones son producto de la vida en comunidad y por tanto pueden modificarse, que eso suceda dependerá de la racionalidad de algunas otras personas, o mejor dicho, dependerá de las maneras en que otras personas ejerzan su racionalidad. Podemos pensar entonces a la racionalidad como un ejercicio, algo que se lleva a la práctica, como algo que no se ejerce cuando la comunidad margina a algunos de sus miembros arrastrándolos hacia condiciones de vida inhumanas; esto, de diferentes maneras, no afecta solo a algunos sectores de la comunidad, nos afecta a todos en nuestra calidad de vida. Por tanto, hay circunstancias en que la racionalidad no hay que buscarla en el comportamiento individual de los miembros más vulnerables, sino en otra parte, hay que exigírsela a los demás, pero de modo insistente a quienes asumen la responsabilidad de hacer de esta una comunidad más justa, más democrática.

Una comunidad que reduce sus márgenes y deja afuera a algunos de nosotros extremando sus condiciones de vida es una comunidad que necesita con urgencia volver a pensarse, que necesita ‘deconstruirse’. En tales condiciones, no es la racionalidad misma lo que hay que cuestionar, sino su ejercicio, así como no cuestionamos la actividad docente, política, artística, sindical, empresarial misma, sino las maneras en las que se ejercen dichas actividades. Nuestras vidas no responden a un algoritmo, aunque sí a reglas o normas; somos racionales y esto significa que podemos comprender lo que hacemos, podemos vernos como seres que razonan, como seres lógicos; lo que cuestionamos no es el juego mismo de la racionalidad ni tampoco sus reglas, sino cómo lo jugamos.

Podríamos entonces decir que ser racional no es condición suficiente para ser razonable, por tanto, en el juego de la racionalidad lo que nos hace razonables, sensibles, mejores personas es la manera de jugar. Cualquiera es racional, pero... Cabe entonces retomar aquellas palabras de Hannah Arendt (2003), a propósito de Eichmann, “No, Eichmann no era estúpido. Únicamente la pura y simple irreflexión —que en modo

alguno podemos equiparar a la estupidez— fue lo que le predispuso a convertirse en el mayor criminal de su tiempo” (p.171).

Hablando de instituciones

Tanto aquello que percibimos y pensamos, como también aquello que decimos y hacemos posee un contenido conceptual, algo que puede explicarse o enunciarse por medio de un juicio, tal como lo hacemos cuando decimos ‘vi que entraron dos personas con equipaje’ o, ‘no estoy seguro, pero creo que ellos están casados’. En el primer caso se hace explícito el contenido proposicional de lo percibido ‘entraron dos personas con equipaje’ y en el segundo se hace explícito el contenido proposicional de lo creído o pensado, ‘ellos están casados’. De igual manera, puede enunciarse el contenido proposicional de una acción como ‘provocó el incendio por accidente’. Poder establecer, en cada caso, el contenido de los actos de un individuo es la única manera de comprender su conducta, pero también la condición a satisfacer a fin de poder valorar la misma.

En resumen, puede decirse que es la naturaleza conceptual del contenido de nuestros pensamientos y actos lo que hace posible la racionalidad; dicho de otra forma, nuestras vidas se ordenan, se proyectan y se transforman según regímenes y procesos de naturaleza conceptual. Es en este sentido que decimos que somos seres conceptuales:

Los conceptos, que rigen nuestro pensamiento, no son simplemente asunto del intelecto. Rigen también nuestro funcionamiento cotidiano, hasta lo detalles más mundanos. Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con otras personas. Así que nuestro sistema conceptual desempeña un papel central en la definición de nuestras realidades cotidianas (Lakoff & Johnson, 2004, p. 39).

Si algo queda o debiera quedar en claro de esto es que cuando hablamos de conceptos no estamos hablando de ciertas palabras, tales como jirafa, árbol o ventana, las que bien podrían entenderse como nombres de conceptos. Pero cuando se dice, como lo hacen Lakoff y Johnson, que los conceptos rigen nuestro intelecto y nuestra percepción inferimos que no estamos hablando de ciertas palabras, ni tampoco de la forma que damos a la ‘materia prima’ que aportan los sentidos, en cuyo caso podríamos pensar en la realidad de una materia prima no conceptualizada. Nuestra percepción es conceptual, pero esto no significa que los conceptos constituyan el aporte formal de la mente racional al material de la percepción.

Hay maneras alternativas de pensar en los conceptos, maneras que nos permiten ver más claramente el vínculo que los individuos tenemos con la comunidad, es decir, el vínculo entre pensamiento y lenguaje.

Para iniciar el recorrido recuperemos aquí un conocido fragmento de alguien que ha reflexionado sobre el asunto, Donald Davidson (1990), quien enfocándose en los conceptos de creencia y verdad afirma, “La creencia se construye para llenar el vacío entre oraciones consideradas verdaderas por individuos y oraciones verdaderas (o falsas) según pautas públicas. La creencia es privada, no porque sea accesible a una sola persona, sino porque puede ser idiosincrásica” (p.162).

Hay en este pasaje la apelación a un doble binomio conceptual, por un lado, el binomio público/privado que nos ayuda a entender de qué manera el pensamiento individual se recorta sobre el trasfondo de prácticas sociales instituidas en una comunidad. Por otro lado, hay un uso implícito del binomio creencia verdadera/creencia falsa.

Comenzamos abordando el concepto de práctica social para evitar deslizarnos por la pendiente que desemboca en la contraposición de creencia individual y creencia colectiva. No se trata aquí de plantearnos el asunto como si de una cuestión de consensos se tratara para finalmente contraponer la creencia de las mayorías a la creencia individual, lo que nos dejaría sin mayores herramientas que las del contractualismo para comprender nuestra propia constitución. Algo que bien podría ser destacado del texto de Davidson es el hecho de que aun siendo la comunidad lingüística y sus normas un auténtico artificio, un producto del arbitrio colectivo, nace con ella la posibilidad del error, la posibilidad de decir o creer que las cosas son distintas a como son. Esto pone de manifiesto que el error no es producto del certero ajuste entre lenguaje y mundo o, entre oraciones y creencias individuales por una parte y el modo de ser del mundo por otra, sino entre comportamientos individuales y la norma que define a la propia comunidad. Por ende, ajustar las oraciones y las creencias en busca de la ‘verdad’ es también una expresión del deseo de formar parte de la comunidad, de dar validez a sus normas. En todo esto están aquellas palabras del recordado Stanley Cavell:

La apelación filosófica a lo que decimos y la búsqueda de nuestros criterios a partir de los cuales decimos lo que decimos, son reclamos de comunidad. Y la pretensión de comunidad es siempre una búsqueda de las bases sobre la cual podría ser o ha sido establecida (Cavell, 1979, p. 20).

Ahora bien, ya no para responder a la pregunta sobre la relación entre pensamiento y lenguaje sino sencillamente para formularla habría

que comenzar por hacernos claro los conceptos involucrados en la misma. Así como para preguntarnos qué relación existe entre Vladimir Putin y Volodimir Zelenski deberíamos saber al menos, quizás como condición para que surja la pregunta, quiénes son estas personas, es decir, de quiénes estamos hablando. De igual manera, difícilmente podría surgirnos la pregunta sobre la relación entre el lucero matutino y el lucero vespertino si no supiéramos con cierta aproximación, o acaso si no creyéramos saber de qué estamos hablando, ya no digamos que el asunto exige una previa lectura de ‘Sentido y referencia’ de Frege.

Aquí es donde comenzamos a recorrer algunas regiones de la trama conceptual en la que pensamiento y lenguaje se hallan ubicados³. En primer lugar, podríamos decir que cuando utilizamos el concepto lenguaje no estamos hablando de un objeto ni tampoco de un conjunto de objetos, no hablamos de un código ni de un conjunto de signos que sirven a los fines de la comunicación. No hablamos de una convención ni tampoco de un recurso que desarrollamos con el propósito de comunicar nuestros pensamientos a los demás, como si nuestros pensamientos se les ocultaran mientras que son evidentes para cada uno de nosotros, o en todo caso y para ser riguroso, como si mi pensamiento fuera evidente para mí, que soy una cosa que sabe que piensa, mientras que la situación no me resulta tan clara en el caso de los demás. Aun así, no dejaré que esta sospecha acerca de la existencia de otras cosas o seres pensantes me quite las ganas de seguir adelante con estas modestas reflexiones.

Cuando hablamos o cuando hablo de lenguaje, debería decir, (dicho así para no comprometer a nadie en esto), estoy hablando de una configuración institucional⁴, de modo que no decimos que poseemos lenguaje, sino que habitamos el espacio lingüístico. Dicha configuración institucional se plasma, como en toda institución, en prácticas sociales que orientan el comportamiento de los miembros de la comunidad, sin perder de vista aquí que hablar de comunidad es ya hablar de una configuración institucional. Como lo afirma el filósofo alemán Hartmut Kliemt, las sociedades humanas se diferencian claramente de las sociedades animales, tal como los Estados se diferencian de los grupos de insectos; manifiestamente la convivencia social humana se basa esencialmente en organizaciones creadas por los hombres mismos, a estas organizaciones las llamamos instituciones sociales (Kliemt, 1998, p. 13). Por tanto, el concepto de comunidad no hace referencia a un conjunto de individuos sin más, sino al carácter institucional de dicho conjunto y por tanto a la presencia de lo que muchos consideran como una entidad ‘abstracta’, y lo consideran así en tanto se entiende que podemos ver, tocar y hablar con las personas,



pero no podemos hacer tales cosas con la comunidad, ni con la universidad, ni con los clubes, etc. ¿Qué realidad tienen entonces las instituciones? Recordemos aquel famoso pasaje de Ryle sobre los errores categoriales:

A un extranjero que visita Oxford o Cambridge por primera vez, se le muestran los *colleges*, bibliotecas, campos de deportes, museos, departamentos científicos y oficinas administrativas. Pero luego pregunta: ‘¿Dónde está la Universidad? He visto dónde viven los miembros de los *colleges*, dónde trabaja el Registrador, dónde hacen experimentos los científicos, pero aún no he visto la Universidad donde residen y trabajan sus miembros’. Se le tiene que explicar, entonces, que la Universidad no es otra institución paralela o una especie de contrapartida de los *colleges*, laboratorios y oficinas. La Universidad es la manera en que todo lo que ha visto se encuentra organizado (Ryle, 2005, p. 17).

Las instituciones parecen, en este sentido, tener la intangibilidad de los significados, de aquello que no vemos pero que aun así sabemos cuándo está y cuándo no; de igual manera las instituciones dan significado a un grupo humano. Una institución es un sistema de normas que regula el comportamiento de una comunidad, pero no de una comunidad previamente constituida, como si se tratara de una casa o un edificio que se construye para luego ser habitado, sino que la comunidad se constituye como tal al adoptar para sí un sistema de normas.

¿Cómo logra un grupo humano hacer la transición hacia la comunidad? El sistema de prácticas sociales que definen una comunidad o una cultura, si queremos decirlo así, se instituye en la medida en que los comportamientos de los individuos se hacen convergentes y los individuos, de manera consciente, comienzan a ordenarse a partir de tales convergencias, las que de esta manera adoptan aspecto y naturaleza normativa. Recordemos que la idea de postular un pacto o contrato supondría asumir una norma previa, el lenguaje —que permite llevar a cabo dicho pacto o contrato— para dar cuenta del modo en que se instituye una norma; entonces, como lo expresa John Searle, “si damos por presupuesto el lenguaje, ya hemos dado por presupuestas las instituciones” (Searle, 2006, p. 91).

¿Por qué habríamos de aceptar las normas? ¿Por qué habríamos de aceptar la institución? Por el deseo de ser parte de la comunidad, porque no nos constituimos como personas fuera de la comunidad y, porque no se sale de la comunidad una vez que se ha ingresado. No sale de la comunidad quien se retira a los bosques como Henry Thoreau, pretensión de salir que no era la suya, ni tampoco forma parte de la comunidad quien habita en la ciudad como Kaspar Hauser, según cuenta la leyenda. Aceptar una norma supone aceptar el juego y esto supone la conciencia



de la existencia y de la validez de la norma o, dicho de otra manera, el compromiso con el sistema o institución de la que la norma forma parte. La norma exige a los miembros de la comunidad que ajusten o adecuen sus comportamientos, pero lo exige racionalmente, de modo tal que la norma siempre podrá ser acatada o violada, esta es una posibilidad que, en cada caso, se le presenta a todo individuo en condiciones de asumir un comportamiento responsable.

A lo que pretendemos llegar por este sendero reflexivo es a pensar que una comunidad es una institución que ha sido traída a la existencia en un espacio lingüístico, es decir, que se ha instituido fundamentalmente como comunidad lingüística. Es el lenguaje lo que hace posible crear sentidos, significados, cultura, comunidad. Estamos diciendo entonces que no hay comunidad que se instituya por fuera del lenguaje o, para ponerlo de otra manera, toda comunidad es comunidad lingüística. Con respecto al lenguaje podemos decir algo semejante, no comprendemos de qué hablamos si al hablar de lenguaje no nos enfocamos en la trama de prácticas sociales que dan forma a una comunidad; el lenguaje está siempre en la comunidad. En resumen, lo que estamos diciendo sencillamente es que no podemos comprender el concepto de comunidad sin comprender el de lenguaje y viceversa.

100



La huella del creyente

Retomamos ahora el citado texto de Davidson para mencionar que el concepto de creencia es un concepto que solo puede emplearse estrictamente, sin restricciones, en el marco de un sistema normativo, es decir, se trata de un concepto que cabe atribuir a aquellos individuos que pretenden adecuar su comportamiento a las normas instituidas en sus respectivas comunidades. Esto, desde luego, no constituye un capricho ni tampoco la mera exhibición de un espíritu antropocentrista sino que es el producto de la actitud de racionalidad, actitud que necesariamente cabe adoptar frente a los miembros de una comunidad lingüística a fin de poder interpretar sus conductas en términos de acciones, esto es, a fin de dar algún sentido a su conducta⁵. Para decirlo de otra manera, un individuo es un auténtico creyente en la medida en que su comportamiento puede comprenderse sobre el trasfondo de las normas que constituyen su comunidad, así como un individuo es un tenista en tanto su comportamiento puede comprenderse en términos de acciones e intenciones que definen la práctica de jugar tenis, esto es, las normas que regulan el juego. De igual manera un individuo es un cocinero si su comportamiento pue-

de comprenderse en términos de acciones e intenciones que definen la práctica de cocinar. En este sentido decimos que la creencia, al igual que los demás conceptos psicológicos en términos de los cuales comprendemos el comportamiento de una persona constituye una pieza clave en el juego de la racionalidad, un juego que comenzamos a jugar desde el momento en que ingresamos a la comunidad lingüística. Para decirlo de un modo esquemático, nuestros comportamientos pueden verse como acciones racionales en tanto se interpreten como llevando a cabo o, al menos con la intención de llevar a cabo determinadas prácticas sociales.

Al igual que en el caso de las instituciones, tampoco aquí podemos ver las creencias, los deseos y los demás estados mentales o psicológicos de una persona... pero allí están, dando significado a sus comportamientos. No vemos la mente de las personas como vemos sus cuerpos y sus comportamientos, pero tampoco vemos el significado en la tinta con la que se escribieron las páginas de un libro, ni oímos el significado en las palabras que alguien pronuncia. El significado no es, como lo decía Ryle, refiriéndose a los errores categoriales, algo con lo que nos encontraremos en el mundo al igual que nos encontramos con mesas, sillas, celulares, manzanas y emparedados. Para decirlo como Charles Peirce (1988) lo decía de las reglas, "(...) no tienen existencia alguna, aun cuando tienen un ser real consistente en el hecho de que los existentes se conformarán a ella" (p. 154).

Lo que Peirce afirma para el caso de las reglas podría decirse también de todo fenómeno normativo o institucional, a saber, que no hay nada, ninguna cosa, concreta o abstracta, que pueda ser identificada con la regla, con la norma o con la institución, más allá de lo que se observa en el comportamiento de los individuos que la expresan. Sin embargo, no desconfiamos de la existencia de los significados como no desconfiamos de la existencia de las normas o de las instituciones aun cuando no podamos observar más que edificios, oficinas, bibliotecas, individuos, etc. En este punto también Peirce hizo su aporte:

Hemos visto que solo se puede conocer el pensamiento a través de los hechos externos. Por consiguiente, el único pensamiento que puede ser conocido es el pensamiento en signos. Un pensamiento que no puede ser conocido no existe. Todo pensamiento debe, por lo tanto, estar en signos⁶. (Peirce, CP. 5.251)

Si entendemos los 'pensamientos' de Peirce como nuestros significados, normas o instituciones, encontramos que lo que allí se dice es que no hay significados que no se expresen en cosas tales como acciones



o productos de acciones, tales como marcas de tinta o pintura, sonidos, indicadores luminosos, etc. No hay pensamientos o significados que no ‘tomen cuerpo’ en cosas o hechos observables. Deberíamos decir también que nuestros pensamientos se expresan en acciones, es decir, en las prácticas que llevamos o que intentamos llevar a cabo. Nuestros pensamientos no están ocultos, no se conservan en nuestras cabezas o en alguna otra parte, ni tampoco están a la luz solo para nosotros; nuestros pensamientos tienen la sustancia de los significados, de las normas, de las instituciones, de las acciones y de las personas.

No se trata tampoco de que mis pensamientos deban ser de alguna manera adivinados por los demás o que ante la duda de si mis pensamientos son estos o aquellos existe algo, más allá de mi comportamiento, cuya consulta puede despejarla. Mis pensamientos, como los de cualquier otro creyente, son producto de la interpretación de mis conductas a la luz de un trasfondo de prácticas sociales.

102



¿Cómo fueron los hechos?

Habíamos dicho que podríamos considerar a la comunidad o comunidad lingüística como la institución primera pero, a la vez como la institución que hace posible las demás. Afirmar que la comunidad lingüística es la institución primera equivale a decir que nada se instituye por fuera del lenguaje, ya que la vida institucional requiere, por parte de sus miembros, un tipo particular de conciencia que solo puede ser admitido en un escenario lingüístico⁷. Para intentar abordar el punto podríamos servirnos aquí de una conocida reflexión de Ludwig Wittgenstein (1988) acerca de la naturaleza del lenguaje, para decirlo de algún modo, “entender una oración significa entender un lenguaje. Entender un lenguaje significa dominar una técnica” (§ 199).

¿Qué es lo que Wittgenstein afirma aquí? Que comprender una jugada en un juego tiene como condición comprender el juego. Supongamos que un espectador está en la zona baja de un estadio viendo un juego de fútbol y observa con cierto desagrado que en el minuto quince del segundo tiempo el árbitro resuelve sancionar un tiro penal en contra de su equipo⁸. Solo un sujeto que posea cierto grado de comprensión del juego puede reclamar, a los gritos, obviamente, que en la jugada en cuestión el defensor llega al balón antes que el delantero y buscar explicarle a su anónimo compañero de tribuna que es el delantero el que busca el contacto y no el defensor el que lo provoca. El espectador no podría ver, discutir y comentar la jugada en cuestión si no comprendiera el juego en su conjun-

to. ¿Por qué esto es así? Porque el conjunto de reglas o normas que definen al juego constituye un sistema, una trama lógica, de tal manera que comprender una regla supone comprender otras, o para ponerlo en términos más encriptados, solo se comprenden las reglas si se comprenden las reglas. Tengamos en cuenta que la comprensión de un juego o de una regla en particular no hay que pensarla como la comprensión de un texto escrito o de un conjunto de instrucciones⁹, sino como la condición a la que accede nuestro espectador, alguien que puede *ver* el juego y acaso también jugarlo¹⁰, lo que supone poder verlo. Si el lenguaje es un sistema entonces comprender una parte del sistema supone comprender el sistema.

Una manera bastante más hermética de decir aquello que dijo Wittgenstein es la siguiente: solo tenemos algo si tenemos algo más. Cuando este principio se aplica a nuestras múltiples descripciones e historias que dan contenido a la realidad que habitamos resulta que no podemos dar cuenta de un hecho sin más, por ejemplo, el hecho de que hay un vaso sobre la mesa. Ver que hay un vaso sobre la mesa exige ciertas condiciones, entre ellas, saber que algo es un vaso, saber que algo es una mesa, saber cuándo puede decirse que *x* está sobre *y*, también saber que tales condiciones se presentan en este momento. Pero saber que algo es un vaso y que algo es una mesa implica saber que algo es un artefacto diseñado para beber y otra cosa es un artefacto diseñado para llevar a cabo actividades cotidianas y habituales como comer y beber en rituales a los que llamamos desayuno, almuerzo y cena, por ejemplo, pero que también se usa a menudo para trabajar, hacer las tareas escolares, escribir ensayos, jugar al póker y a otros juegos de mesa y también para muchas otras actividades. Estas son algunas de las cosas que debería saber o que sabe quien afirma que hay un vaso sobre la mesa, y por supuesto, quien sabe estas cosas sabe muchas otras que son condición para saber estas y así la cadena no se corta en la esquina, sino que se extiende hasta la condición de habitar un mundo. Decimos entonces que solo tenemos algo si tenemos algo más; no tenemos un mundo habitable en el que hay solo uno o dos hechos, esto quiere decir que dicho mundo no es posible y de serlo no serían seres como nosotros quienes lo habitarían. Lo que esto pone de manifiesto es el concepto de sistema que define a toda institución como el lenguaje o como la comunidad, según dijimos; ninguna de las partes tiene sentido por sí misma, en cuyo caso nos costaría mucho comprender cómo es que dicho sentido se adquiere. Para agregarle imágenes psicodélicas al asunto pensemos en un niño que comienza a hablar pero que por el momento solo utiliza una o dos palabras, que su vocabulario son un par de palabras, y que al emplearlas sabe perfectamente lo que está diciendo.

Narrar cómo fueron los hechos, explicar, argumentar, conversar, comprender, etc., son actividades que requieren un marco institucional complejo. Los acontecimientos se producen, se observan, se describen como una figura sobre un fondo normativo y en nuestro caso ese horizonte es conceptual. No podríamos haber elaborado siquiera el concepto de realidad si no fuéramos habitantes del lenguaje; sin embargo, no significa esto que la realidad sea un producto de nuestra desenfadada fantasía de seres lingüísticos y ni siquiera una construcción libre de todo condicionamiento. En todo caso hay que decir, junto con Willard Van Orman Quine (2002), que “lo que hay en el mundo no depende en general de nuestro uso del lenguaje, pero sí depende de este lo que podemos decir que hay” (p.158). Esto supone asumir, dicho ahora con cierta solemnidad filosófica, que nuestros compromisos ontológicos, aquello que cuenta como realidad, no pueden contraerse prescindiendo de la práctica de hacer enunciados, de contar cuáles son los hechos.

104



Aquí volvemos a introducir la idea de *ver* el juego que empleamos anteriormente para preguntarnos por el juego al que asistimos pero que no llegamos a *ver*, aquel en el que nuestra comprensión era igual a cero, donde solo veíamos personas corriendo de un lado a otro, saltando y pateando una pelota. Lo que hay, para nosotros ciegos al juego, lo que hay en nuestro mundo es cualquier cosa menos un juego de fútbol. Y que no podamos *ver* el juego significa que no podemos ver las jugadas, las infracciones, tiros de esquina, penales, goles, etc., y si en lugar de ser uno el ciego viendo a la muchedumbre gritar y alentar fuera una muchedumbre ciega al juego viéndole a uno hacerlo, quizás pensarían que el sujeto está desquiciado. Esto no pretende ser un alegato a favor de la locura sino más bien un señalamiento de que hay algo ‘en el mundo’ que evidentemente uno se está perdiendo en tanto no está viendo lo que los demás parecen estar viendo (se puede decir de esta manera si es que uno pretende mantenerse firme en la actitud escéptica).

¿Se puede aprender a percibir, es decir a *ver* el juego? De hecho, todos aquellos que pueden *ver* el juego han aprendido a hacerlo en algún momento, no nacieron sabiendo o pudiendo *ver*. Incluso se puede seguir aprendiendo a *ver* toda la vida, no hay un punto de llegada en esto. Al igual que en el ámbito del conocimiento científico no hay un punto de llegada en el que cerramos los libros y podamos decir, “hemos llegado finalmente a saber cómo son realmente las cosas”.

Nuestro propósito en este punto es dar cuenta de algo inferencialmente conectado con la reflexión precedente y es el hecho de que *ver*, ser conscientes de algo como un juego de fútbol es un asunto conceptual o

lingüístico, como lo decía Wilfrid Sellars “Toda conciencia de tipos, parecidos, hechos, etc., en una palabra, toda conciencia de entidades abstractas —en realidad, toda conciencia incluso de particulares— es un asunto lingüístico” (Sellars 1971, p. 140).

Podría pensarse que Sellars está queriendo decir, por una parte, que la conciencia es un fenómeno lingüístico, institucional y no, por ejemplo, biológico, pero por otra podría estar afirmando que aquello de lo que somos conscientes tiene siempre el formato lingüístico o conceptual, si queremos ponerlo en esos términos, es decir, que el tipo de conciencia que poseemos es lingüística o conceptual. La conciencia de la que hablamos es siempre de algo como algo; de algo como un animal, una silla, una planta, un reloj, etc. La percepción, en tanto habilidad conceptual, no solo permite hacer una clasificación entre lo frío y lo caliente cuando entra en contacto con nuestro cuerpo, sino dar sentido clasificando bajo conceptos.

Ahora bien, ¿por qué diría Sellars que toda conciencia de hechos es un asunto lingüístico y no por ejemplo un asunto de la biología o de la neurobiología? No es infrecuente que se asuma que el tipo de conciencia al que se suele denominar conciencia de sí sea un tipo particular de conciencia, de un nivel superior o de un carácter diferente a la simple conciencia de los hechos. De esta manera se asume que algunos seres vivos ubicados en lo más alto de la pirámide evolutiva habrían logrado desarrollar una forma de conciencia a la que podría denominarse conciencia del mundo, de hechos, etc., pero habrían sido superados por otros más evolucionados aun que habrían alcanzado a desarrollar una conciencia de sí, es decir, una conciencia del mundo en el que ellos mismos se encuentran, solo que ahora ellos lo saben. Dicho, en resumidas cuentas, la autoconciencia o conciencia de sí no es una nueva forma de conciencia sino la conciencia enfocada en uno mismo. ¿Cómo pensar en que podríamos ser conscientes de algo —de los hechos, de las cosas— sin ser al mismo tiempo conscientes de nosotros mismos? Sería quizás una conciencia selectiva con un tipo particular de ceguera, una que solo quitaría al ciego del horizonte perceptual. Es precisamente este rasgo característico de nuestra conciencia lo que la define y nos autoriza a pensar que un individuo que no se autopercibe no solo no actúa, sino que no tiene el tipo de conciencia que hemos alcanzado las personas.

En síntesis, quizás sea la naturaleza conceptual o lingüística de nuestra conciencia o de la conciencia lo que explique por qué algunos pueden y otros no pueden *ver* un juego, una película, un texto, en definitiva, un hecho. Y, para decirlo con Van Orman Quine, si no podemos *ver* o *decir* que algo sucede entonces tales (hipotéticos) sucesos no apare-





cerán cuando contemos nuestra historia. Pero aún se querría preguntar, ¿hay acaso sucesos de los que no fuimos o somos conscientes? Para esto, como para muchas otras cosas, hay solo dos respuestas que podrían ser correctas, una afirmativa y otra negativa. La afirmativa es el resultado de la mirada histórica o en perspectiva, la que afirma que la radiactividad tenía sus efectos aunque, antes de 1896, año del descubrimiento de Henri Becquerel, nadie supiera de los procesos radiactivos. La negativa es el resultado de la mirada conceptual, aquello que no podemos *ver* no formará parte del mundo que habitamos cuando hagamos el inventario de lo que hay. En este segundo sentido podemos decir que son nuestros desarrollos conceptuales o teóricos, desarrollos que no necesariamente significan progreso, los que nos alteran el mobiliario del mundo. En resumen, bajo la mirada conceptual los hechos no parecen independientes de nuestras historias, de nuestra conciencia, de nuestra comprensión. Hay hechos en la medida en que podemos o que estamos en condiciones de dar cuenta de ellos; suponer lo contrario nos comprometería con la idea de hechos que pueden ser considerados o descritos por seres que tienen conceptos y teorías que nosotros no tenemos, o que quizás tengan solo las teorías correctas, pero entonces esos seres no forman parte de nuestra comunidad, no somos ni seremos nosotros.

La imagen del juego adoptada muchas veces en la historia de la filosofía nos hace ver más claro al menos dos cosas bien sorprendentes; en primer lugar, que el lenguaje puede ser visto como un espacio normativo, y lo es en la medida en que se advierte que el ingreso a la comunidad lingüística es el ingreso a una institución, y esto no solo significa dominar normas o vivir de acuerdo con ellas, sino que se trata de un proceso constitutivo¹¹. En segundo lugar, y vinculado con lo anterior, que la relación entre hecho y norma es una relación de dependencia. Trataremos de explicar esto.

Para retomar el planteo de Van Orman Quine, ¿y si no podemos decir lo que hay? No se está planteando aquí la hipotética situación de encontrarnos en un país cuya lengua nativa desconocemos y donde no sabemos cómo preguntar por la universidad. Se está planteando la situación en la que estamos cuando, quizás en un exótico país, vemos a un grupo de personas teniendo extraños comportamientos, gritan, saltan, se empujan, van y vienen, se arrojan al suelo y rápidamente se levantan, caminan lento y a veces corren y luego uno de los sujetos, quizás advirtiendo nuestro particular aspecto de extranjero, se nos acerca y nos empuja repetidas veces. ¿De qué se trata esto? ¿Es un juego? ¿Es un ritual? ¿Es una pelea y se nos invita a pelear? ¿Es una especie de debate político? ¿Qué deberíamos hacer en esa situación? No lo sabemos, pero... ¿cómo describir lo que

vemos? Pues ya lo hicimos y es todo lo que hay o, al menos, es todo lo que vemos. ¿Nos estaremos perdiendo de algo? Posiblemente. Quizás se trate de un juego o un deporte cuyas reglas desconocemos. Bien, entonces, ¿qué es lo que podemos decir que hay? No más de lo que dijimos, y quizás no haya nada más; de lo que podemos estar seguros es que en nuestra mejor descripción del mundo no más que esto. Si no podemos ver en esos comportamientos un conjunto de acciones que obtienen sentido de ser la realización o actualización de ciertas prácticas, de adecuarse a ciertas normas, entonces no tenemos nada y decir que no tenemos nada es decir que no tenemos ni las acciones ni tampoco los hechos, en el caso de que los haya. No se trata de negar que tales acontecimientos estén sucediendo dada nuestra imposibilidad de *verlos*, sino de ignorar por completo su existencia y por tanto que no podamos incluirlos en una descripción más completa del mundo. Nuestra descripción estará despoblada de tales sucesos, lo cual revela, como lo anticipamos, la relación de dependencia entre hecho y norma, es decir, entre hecho e institución.

La fauna institucional

Quizás pueda llegar a anticiparse, a partir de las reflexiones precedentes, que lo que puede pensarse acerca de las personas está íntimamente vinculado con lo que hemos dicho sobre los hechos o las descripciones del mundo. En efecto, las personas no nos constituimos como tales fuera del universo lingüístico o conceptual, lo que significa que somos literalmente seres lingüísticos o conceptuales. Esto parece ser una obviedad y lo es, pero no lo es tanto. Veamos cómo aclararlo.

¿Qué significa que las personas nos constituimos como tales en el universo lingüístico? Significa pues que no seríamos seres racionales o pensantes de no pertenecer a dicho universo. No hace falta más que el caso de Víctor de Aveyron¹² para entender lo que la comunidad lingüística representa para nosotros. Ser parte de la institución lenguaje no supone solo el aprendizaje de la escritura y la lectura, ni siquiera de la lengua materna, supone adquirir una constitución conceptual, lo que significa percibir, pensar y actuar, en una palabra, llegar a constituirse como racional. Las personas somos la clase de ser que solo puede emerger en un universo lingüístico. Preguntarnos si existe ‘vida inteligente’ en algún otro lugar del universo es preguntarnos si hay seres conceptuales en otra parte, si acaso se ha dado la institución lingüística en otro lugar del universo. Formar parte del espacio normativo de la racionalidad significa ya poseer



una constitución particular que solo las personas alcanzamos, o dicho de otra forma, nos constituimos en personas cuando alcanzamos tal constitución. Los racionales somos una clase particular de seres, aquellos para los cuales la práctica inferencial es relevante. Somos seres que nos hemos constituido como tales en el espacio inferencial en el que las razones son la moneda oficial, damos y pedimos razones a otros de lo que dicen y de lo que hacen, buscamos razones de lo que sucede, queremos comprender. Buscamos razones para actuar, razones más sólidas que aquellas que alcanzamos en el pasado, buscamos mejorar el soporte racional de lo que creemos y generalmente estamos dispuestos a contraponer nuestras razones a las de demás. En ocasiones también abandonamos nuestras razones por considerarlas débiles y adoptamos otras más sólidas o simplemente nos quedamos sin razones para pensar lo que pensamos o hacer lo que hacemos, pero seguimos adelante y esto no es algo que suceda con poca frecuencia, lamentablemente. Ingresar al espacio de la comunidad lingüística no es sencillamente llegar a dominar unas cuantas palabras sino dar forma a un esquema de creencias, deseos, emociones y demás estados mentales.

Si la comunidad lingüística no es producto de un contrato o pacto realizado conscientemente tendrá que ser pensado como un contrato o pacto implícito, es decir, como una convergencia de comportamientos. Los contratos y las instituciones constituidas de manera explícita derivan entonces de contratos e instituciones constituidas de manera implícita, como es el caso paradigmático de la propia comunidad lingüística y de nuestra propia racionalidad, el sistema de normas instituido 'accidentalmente' por seres humanos que los transformó en personas. Dicha institución es la condición *sine qua non* para la percepción, el pensamiento y la acción, esto es, la condición para la propia constitución conceptual. Haber hecho de nosotros la clase de seres que somos no tiene justificación alguna, como no la tienen las normas que la definen, como no pretende tenerla la lógica de nuestra racionalidad, puesto que es el resultado de un 'contrato implícito', pero lo que hacemos de nosotros una vez que hemos llegado a constituirnos como personas dependerá de la educación que nos demos y eso necesitará justificación. El tipo de constitución conceptual que busquemos para nosotros, como individuos y como comunidad, sí tendrá que ser justificado. Qué conceptos serán centrales en nuestra cultura es algo que tiene que ser debatido en una comunidad.

Conclusión

Lo que hemos dicho y lo que hemos querido decir conforma un texto pretendidamente filosófico. Como decíamos al inicio, reflexionamos porque nuestras descripciones y valoraciones, nuestros pensamientos y emociones pueden ser edificantes para nosotros y para los entornos que nos constituyen, pero también pueden ser tóxicos y destructivos.

El objetivo ha sido una vez más hacer algunas aclaraciones a propósito de ciertos conceptos centrales para nosotros, para nuestra cultura y nuestra constitución como personas. Los filósofos o quienes tratamos de reflexionar sobre los asuntos que conforman nuestra vida individual y nuestra vida en comunidad tenemos una gran responsabilidad, que quizás no sea más que una forma de responsabilidad ciudadana, y es la de contribuir a mejorar las condiciones de vida de nuestra comunidad y la de sus miembros.

Las personas no somos unidades individuales, como lo son nuestros cuerpos; somos seres de las instituciones, seres que habitan tramas normativas que nos contienen y nos constituyen. Al igual que en un rompecabezas la vida de cada persona depende de la vida de los demás. Nuestros límites son difusos, no podemos decir dónde comienza ni dónde terminan, a veces se expanden y otras se contraen, y solo sabemos que esos límites van más allá de nuestros cuerpos.

109



Notas

- 1 Al hablar de prácticas generalmente asumiremos que hablamos del universo de comportamientos significativos en una comunidad, el trasfondo que permite reconocer algo como una acción (o la realización de una práctica) y no un simple movimiento.
- 2 Se puede ser más o menos hábil utilizando conceptos, pero emplear conceptos es un asunto de todo o nada, así como en el caso de la racionalidad no decimos que alguien es medio racional, sino que es o no es racional, aun cuando pueda decirse que es poco reflexivo.
- 3 Hay que tener presente al llegar a este punto que la relación entre pensamiento y lenguaje ha sido abordada desde diferentes lugares de la gran comunidad de investigación, entre los cuales hay que mencionar a la psicología, la educación, la antropología, la lingüística, y por supuesto, la filosofía.
- 4 Cuando hablan de instituciones algunos autores incorporan junto al concepto de norma o de sistema normativo también el concepto de valor, sin embargo creo que también los valores aceptados por un grupo o por un individuo pueden ser expuestos en términos normativos. Por consiguiente, al utilizar aquí el concepto de institución trato de no introducir mayores precisiones que las que hacen a un sistema normativo, en primer lugar porque no son necesarias para la reflexión que propongo y en segun-



- do lugar para permitir que dicho concepto pueda adornarse luego con distintos matices y usos que se proponen en las ciencias sociales y en filosofía, fundamentalmente.
- 5 Esto no significa, por supuesto, que no tengamos derecho a extender nuestros usos de algunos conceptos psicológicos como creencia, deseo, temor, etc., a fin de hallar algún sentido en el comportamiento de individuos que no forman parte de la comunidad lingüística, como animales o artefactos tecnológicos.
 - 6 La cita corresponde a *Collected Papers* 5, Book 2, Question 5. “Whether we can think without signs”. Usamos aquí el formato abreviado empleado habitualmente (CP. 5.251). La traducción del original es mía.
 - 7 El tipo particular de conciencia es la conciencia conceptual, que algunos filósofos les reconocen a los sabientes, como es el caso de las personas, a diferencia de la conciencia que les reconocen a los sintientes, el caso de los animales.
 - 8 El penal, por si hiciera falta decirlo, es una de las innumerables situaciones posibles en el desarrollo del juego.
 - 9 Alguien que quisiera prepararse para ver el próximo campeonato mundial de fútbol podría tomarse la molestia de leer atentamente el reglamento del juego y aun así no alcanzar a *ver* el juego, condición alcanzada por nuestro espectador.
 - 10 Aunque esto último no podría contar como condición necesaria, e incluso podría ser la condición de un periodista deportivo que puede reconocer a un buen jugador o a un buen equipo aun cuando él mismo jamás haya jugado, o bien, cuando en su propio juego amateur se halle a una considerable distancia del nivel de juego alcanzado por los profesionales.
 - 11 En el siguiente apartado veremos que formar parte de una institución está muy lejos de ser una cuestión superficial.
 - 12 Como se llamó al ‘niño salvaje’ encontrado en la región francesa de Aveyron hacia finales del siglo XVIII.

Bibliografía

- ARENDDT, Hannah
 2003 *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- CAVELL, Stanley
 1979 *The Claim of Reason. Wittgenstein, skepticism, morality and tragedy*. Oxford: Oxford University Press.
- DAVIDSON, Donald
 1990 *De la verdad y de la interpretación*. Barcelona: Gedisa.
- KLIEMT, Hartmut
 1998 *Las instituciones morales*. México: Distribuciones Fontamara.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark
 2004 *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- PEIRCE, Charles
 1988 *El hombre, un signo*. Madrid: Ed. Crítica.
 1931 *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. C. Hartshorne & P. Weiss (eds.). Harvard University Press.
- VAN ORMAN QUINE, Willard
 2002 *Desde un punto de vista lógico*. Barcelona: Paidós.

RYLE, Gilbert

2005 *El concepto de lo mental*. Buenos Aires: Paidós.

SEARLE, John

2006 “¿Qué es una institución?”; *Revista de Derecho Político*, núm. 66, págs. 89-120.

SELLARS, Wilfrid

1971 *Ciencia, percepción y realidad*. Barcelona: Ed. Tecnos.

WITTGENSTEIN, Ludwig

1988 *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Fecha de recepción del documento: 15 de julio de 2021

Fecha de revisión del documento: 15 de octubre de 2021

Fecha de aprobación del documento: 20 de enero de 2022

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2022



LA EXTENSIÓN CORPORAL Y EXTRA-CORPORAL DE LOS SENTIDOS

The bodily and extra-bodily extension of senses

BABU THALIATH*

Universidad de Konstanz, Konstanz, Alemania

Universidad Jawaharlal Nehru, Nueva Delhi, India

babu.thaliath@uni-konstanz.de

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

Resumen

La extensión de los sentidos siguió siendo una aporía no resuelta a lo largo de la historia de la teoría de la percepción. Un ejemplo apropiado de la persistencia histórica de esta aporía sería la disputa de prioridades entre las teorías de extramisión e intromisión que prevalecen desde la antigua filosofía de Platón, Aristóteles, Plotino y otros. El resurgimiento o rehabilitación de la teoría de la intromisión de la visión en la temprana modernidad cartesiana revirtió estratégicamente la posición predominante del sentido del tacto, que había prevalecido en la filosofía escolástica medieval, a favor del sentido de la vista. Desde entonces, la extensión externa de la visión ha permanecido como una aporía, problematizada y discutida en las obras de Descartes, Locke, Molyneux, Berkeley, Condillac, Helmholtz, Gibson y otros. El presente tratado es un intento de reconsiderar la aporiedad imperante de la extensión corporal y extra-corporal de los sentidos y resolverla mediante una analogía metodológica entre la extensión corporal de sensaciones y la extensión extra-corporal de los sentidos de la vista y el oído. En el plano teórico, esta investigación intenta establecer una complementariedad entre las epistemologías filosóficas y científicas. Esto puede conducir a una prueba científica, sobre la base de la cual la extensión real de los sentidos corporales y extra-corporales podría ser dictada por una epistemología filosófica y confirmada por una investigación científico-experimental.

Palabras clave

Epistemología, teoría de la percepción, visión, teoría de intromisión, teoría de extramisión, percepción auditiva.

Forma sugerida de citar: Thaliath, Babu (2022). La extensión corporal y extra-corporal de los sentidos. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, pp. 113-141.

* Estudió Ingeniería Civil (College of Engineering Trivandrum, Kerala) y Filología Alemana (CGS, JNU) en la India. Doctor (PhD) en Filosofía en la Universidad Albert Ludwigs de Freiburg y en la Universidad de Basilea. Realizó varios proyectos de investigación posdoctorales en el área de Filosofía Mecánica Moderna Temprana en la Universidad Humboldt de Berlín y en la Universidad de Cambridge. Es profesor de Filosofía y Estudios Alemanes en el Centre of German Studies de la Universidad Jawaharlal Nehru de Nueva Delhi. Actualmente ocupa el cargo de investigador asociado (Senior Fellow) en la Zukunfts Kolleg de la Universidad de Konstanz. Ha publicado extensamente en las áreas de Filosofía Teórica, Filosofía de la Ciencia Moderna Temprana, Teoría de la Percepción y Estética. Página de inicio: <https://www.babuthaliath.com>

Abstract

The extension of senses remained an unresolved aporia throughout the history of the theory of perception. An appropriate example of the historical persistence of this aporia would be the priority-dispute between extramission and intromission theories of vision prevailing since the ancient philosophy of Plato, Aristotle, Plotinus and others. The resurgence or rehabilitation of the intromission theory of vision in the early Cartesian modernity strategically reversed the predominant position of the sense of touch, which had prevailed in the medieval scholastic philosophy, in favour of the sense of sight. Since then, the external extension of vision has remained an aporia, as problematized and discussed in the works of Descartes, Locke, Molyneux, Berkeley, Condillac, Helmholtz, Gibson, and others. The present treatise is an attempt to reconsider the aporicity of the bodily and extra-bodily extension of senses and resolve it by means of a methodological analogy between the bodily extension of sensations and the extra-bodily extension of the senses of sight and hearing. On the theoretical level, this investigation tries to establish a complementarity between philosophical and scientific epistemologies. This may lead to a scientific proof, on the basis of which the real extension of the bodily and extra-bodily senses could be dictated by a philosophical epistemology and confirmed by a scientific-experimental investigation.

Keywords

Epistemology, theory of perception, vision, intromission theory, extramission theory, auditory perception.

114



Introducción

En comparación con el pensamiento conceptual, las percepciones sensoriales están claramente dotadas de extensión espacial y simultaneidad temporal. Las percepciones sensoriales individuales se pueden dividir en dos categorías, a saber, la sensibilidad extendida corporal, representada en el sentido del tacto o el gusto, en la sensación de dolor o frío, etc., y la sensibilidad extendida extra-corporal, a la que el sentido la vista y el oído pertenecen. En ambas categorías, la extensión corporal y extra-corporal de los sentidos plantea un claro desafío a las epistemologías y teorías de la percepción modernas predominantes, tal como se representan en las obras seminales de Descartes, Locke, Molyneux, Berkeley, Condillac, Helmholtz, Gibson y otros. Sigue siendo una aporía no resuelta, que también requiere una contextualización disciplinaria fragmentada de su investigación. Como una aporía predominante, la extensión y la localización objetiva de la sensibilidad forman un punto de discusión no solo en el contexto de las teorías filosóficas de la percepción, sino también en otras áreas de la ciencia como la psicología y la neurobiología.

En el caso de la sensibilidad corporal, experimentamos claramente la extensión corporal y la localización de las sensaciones mentales y su simultaneidad temporal. Se plantea ahora la cuestión de si la extensión corporal y la simultaneidad temporal de las percepciones sensoriales la realiza únicamente la mente, o también el cuerpo, que participa en las sensaciones

corporales a través del sistema nervioso que se extiende por todo el cuerpo. Aquí nos enfrentamos inevitablemente con el problema de la posible interacción entre mente y cuerpo en todos los casos de sensibilidad corporal. Tal interacción señalaría además la necesaria complementariedad entre las epistemologías filosóficas y científicas, que por sí sola parece resolver la persistente aporía de la extensión de la sensibilidad corporal.

Sin embargo, es difícil imaginar la interacción entre la mente y los cuerpos materiales en el caso de la extensión externa de los sentidos como la vista y el oído, ya que el sistema nervioso está confinado al cuerpo humano y no puede extenderse externamente en el espacio libre circundante. No obstante, se pueden establecer analogías *estructurales* entre la extensión corporal y extra-corporal y simultaneidad de las percepciones sensoriales. Esto nos impulsará a buscar la posibilidad de si la extensión externa y la localización objetiva del sentido de la vista y el oído es *análoga* a la extensión corporal del sentido del tacto o del gusto, así como a la sensación de dolor o frío. Tal analogía reforzaría, incluso justificaría, la complementariedad entre epistemologías filosóficas y científicas en el estudio de la extensión de los sentidos. Esta complementariedad, que se aplica igualmente a la extensión corporal y extra-corporal de los sentidos, también problematizaría la aprioridad de las *formas* espaciales y temporales de la sensibilidad, especuladas o representadas filosóficamente en el marco predominante del trascendentalismo kantiano.

En lo que sigue, se explica una analogía metodológica entre la extensión corporal y extra-corporal de los sentidos. Con esta metodología se reexamina la teoría de la intromisión de la visión, que ha prevalecido desde la era moderna temprana y que dio lugar a casi todas las aporías no resueltas en la percepción visual. Al hacerlo, se intenta legitimar la teoría de la extramisión de la visión, que ya estaba representada en la antigüedad y la edad media y luego reemplazada por la teoría de la intromisión de la visión en los tiempos modernos. La analogía metodológica entre la extensión corporal y extra-corporal de los sentidos también presupone la complementariedad entre los fundamentos científicos y filosóficos de la percepción sensorial. Tal complementariedad justificaría no solo la teoría de la extramisión de la visión, sino también la extensión real de todos los sentidos.

La complementariedad de las teorías filosóficas y científicas de la percepción

La extensión corporal y extra-corporal de los sentidos se refiere a modos de existencia completamente diferentes, a saber, la mente y el cuerpo.

Desde el surgimiento de la edad moderna cartesiana, las percepciones sensoriales como procesos epistemológicos fundamentales fueron generalmente atribuidas al sujeto perceptor; por otro lado, la conectividad de la sensibilidad con el cuerpo y la extensión externa del sentido de la vista y el oído tienden a ser consideradas por la filosofía como las aporías. La completa separación entre la sensibilidad subjetiva y el objeto, una empresa decisiva y propedéutica para la epistemología moderna, apenas fue perseguida en la filosofía escolástica tradicional¹. Por otro lado, la completa separación de las cualidades sensoriales del objeto de percepción y su apropiación por parte del sujeto perceptor, que Descartes logró mediante su método de duda y negación, se convirtió en una propedéutica de la epistemología moderna en general. El dualismo cartesiano, representado más de cerca en su diferenciación absoluta entre *res cogitans* y *res extensa*, se basó en su método de negación, que fue utilizado repetidamente por muchos filósofos del período moderno temprano.

116



El dualismo alma-cuerpo introducido y establecido filosófica y sistemáticamente por Descartes, culmina en su idea radical: “El alma también puede existir sin un cuerpo” (Descartes, 1972, p. 67). Esto dio lugar a dos tipos de aporías en el contexto de la epistemología moderna temprana: si el alma como *res cogitans*, a la que las percepciones sensoriales así como los actos de volición pertenecen como modos diferentes de pensar (Descartes, 1972, p. 145), existe completamente separada del cuerpo material y por lo tanto demostrar ser inmaterial y no extendido, ¿cómo puede causar actos corporales de voluntad y extenderse en el cuerpo a través de percepciones sensoriales? Inmediatamente después de la aparición de *las Meditaciones* de Descartes, la princesa Isabel de Bohemia, una apasionada cartesiana, polemizó contra ambos problemas en su primera carta a Descartes el 6 de mayo de 1643.

¿Cómo puede el alma de un hombre determinar los espíritus de su cuerpo para producir acciones voluntarias (dado que el alma es solo una sustancia pensante)? Pues parece que toda determinación del movimiento se hace por el empuje de una cosa movida, ya sea que es empujada por la cosa que la mueve, o que es afectada por la cualidad o forma de la superficie de esa cosa. Para las dos primeras condiciones es necesario el toque, para la tercera extensión. Para el toque, excluís por completo la noción que tenéis de un alma; la extensión parece ser incompatible con una cosa inmaterial (Nye, 1999, pp. 9-10; Lauth, 2006, p. 189).

En su respuesta, Descartes admitió, como es sabido, que descuidó la conexión indispensable entre el alma y los actos corporales de la voluntad y la percepción sensorial en favor del “pensar”:

Hay dos hechos sobre el alma humana de los que dependen todas las cosas que podemos saber de su naturaleza. La primera es que piensa, la segunda es que está unida al cuerpo y puede actuar y ser actuada junto con él. Del segundo no he dicho casi nada; Solo he tratado de hacer comprender bien la primera. Porque mi objetivo principal era probar la distinción entre el alma y el cuerpo, y para este fin solo la primera era útil, y la segunda podría haber sido dañina. Pero como la visión de Vuestra Alteza es tan clara que nada se le puede ocultar, trataré ahora de explicar cómo concibo la unión del alma y el cuerpo y cómo el alma tiene el poder de mover el cuerpo (Descartes, 1970, pp. 137-138; Ebbersmeyer, 2015, p. 29).

Si el “pensar” es inmaterial y no se extiende en comparación con las percepciones sensoriales y los actos volitivos, solo puede ser un pensamiento abstracto-conceptual. Sin embargo, ciertos modos de pensar determinados por Descartes, como la memoria o la imaginación, incluyen claramente el *factum* de ver, y los actos corporales de la voluntad incluyen la volición mecánico-material. La virtualidad de la imaginación y la memoria remite a su inmaterialidad —aunque se extiendan espacialmente— pero, como referencias necesarias, la imaginación y la memoria presuponen los objetos reales, materiales y espacialmente extendidos que en algún momento están mirados directamente. El *factum* de la sensibilidad —especialmente ver pero también oír— es indispensable aquí. Esto también apunta a otra aporía que todavía es difícil de resolver, a saber, la extensión extra-corporal de los sentidos.

El punto de inflexión epistemológico en el período moderno temprano, que fue iniciado por Descartes y establecido casi paradigmáticamente en la filosofía post-cartesiana desde Locke a Kant, también marcó la ocasión histórica para el surgimiento de las ciencias naturales y su divergencia con la filosofía de la mente. El temprano origen moderna de las ciencias naturales, especialmente las ciencias matemáticas como la mecánica y la óptica, tuvo su base en la *philosophia naturalis* escolástica medieval, es decir, en última instancia, en el marco general de la filosofía misma, como demuestran las obras seminales de Anneliese Maier. La transición histórica de la *philosophia naturalis* medieval-escolástica a la temprana filosofía mecánica moderna marcó una de las características más importantes del cartesianismo. Las dos partes de la obra principal de Descartes, *Les principes de la philosophie*, a saber, *Sobre los principios del conocimiento humano* y *Sobre los principios de las cosas físicas*, señalaron el origen de una divergencia que se desarrolla históricamente entre la filosofía y las ciencias naturales. La temprana filosofía mecánica moder-



na surgió primero de las ciencias matemáticas, a saber, la mecánica y la óptica clásicas; más tarde se convirtió en ciencias de los materiales como la química. Es importante asumir aquí que, en el contexto de la filosofía mecánica moderna temprana, los filósofos y los científicos naturales —a saber, filósofos naturales como Descartes, Gassendi, Newton, Locke, Galileo, Hooke, Boyle y otros— formó una comunidad única.

La temprana divergencia moderna entre la filosofía —como filosofía de la mente— y ciencias naturales tuvo, pues, su origen en la filosofía misma, más precisamente en el predominio de la epistemología iniciado por Descartes. Como nunca antes, la epistemología comenzó a mostrar una ambigüedad precisamente en su referencialidad, es decir, en el acceso epistémico a los objetos. Mientras que la epistemología filosófica apunta principalmente a un acceso epistémico a la mente, el cuerpo, completamente separado de la mente como objeto puramente natural, se convierte en el principal referente en el marco de la filosofía natural. Esta desafortunada divergencia epistemológica inicialmente dio lugar a la divergencia metodológica que se desarrolló históricamente entre los modos de pensar filosófico y científico. Pensar con objetos naturales, dentro del marco de las ciencias naturales, ahora excluye estrictamente el *factum indeseable* de la mente.

¿Es legítimo tener dos métodos y estrategias epistemológicas diferentes en nuestros esfuerzos filosóficos por comprendernos a nosotros mismos y al mundo de los objetos que nos rodean? Lo más probable es que esta pregunta se refiera al cuerpo y la mente alojados en el cuerpo mismo, al que buscamos un acceso epistémico suficiente en los marcos tanto de la filosofía como las ciencias naturales. Esta ambigüedad del acceso epistémico, que da como resultado la diferenciación disciplinaria y contextual entre la filosofía y las ciencias naturales, concierne claramente a la aporía previamente discutida de la extensión corpórea y extracorpórea de la sensibilidad. La extensión corporal del sentido del tacto, el gusto y el olfato, las sensaciones de dolor, frío y calor, etc., son indudablemente causadas por el propio cuerpo material. Pero, en última instancia, atribuimos todas estas sensaciones a un sujeto que simplemente percibe. ¿Cómo y en qué medida estas sensaciones puramente subjetivas se basan en los procesos científicos naturales (o fisiológicos, neurobiológicos, etc.) del cuerpo, especialmente en términos de su localización y extensión físicas?

El nexo indispensable entre causas y procesos puramente corporales y sensaciones puramente subjetivas que resultan de ellos se asume tácitamente en la vida cotidiana; en filosofía, en cambio, se intenta separar por completo las causas materiales de sus efectos mentales. Consideremos (hipotéticamente) el posible caso de un cartesiano estricto que se



inclina a atribuir todas las sensaciones corporales o sus orígenes y existencia únicamente al alma. Un día se despierta con un dolor de muelas insoportable, que siente localizado en la raíz de un diente en particular. ¿Seguiría él, como estricto cartesiano, pensando que su dolor de muelas, a pesar de clara localización del dolor en las raíces del diente, es decir, en el cuerpo, es en última instancia una sensación puramente subjetiva y, como tal, debe tratarse mentalmente? En este caso, primero acudiría a un psicólogo con la convicción de que el psicólogo puede tratar el dolor a nivel de la mente. En otro posible caso, en el que nuestro filósofo cree además de su convicción de que las sensaciones son puramente subjetivas o se originan únicamente del sujeto, también en el procesamiento neuronal de la sensación de dolor en el cerebro, acudiría a un psiquiatra o un neurobiólogo con la esperanza de que el dolor de muelas pueda aliviarse por completo tratando una parte específica del cerebro que procesa la información neuronal desde la raíz del diente hacia en la sensación de dolor de muelas. Sin embargo, en la vida cotidiana, es decir, en el caso real, irá inmediatamente a un dentista que tratará el dolor de muelas de forma puramente fisiológica. El dentista ubicaría primero el origen del dolor de muelas precisamente en las raíces de un diente en particular y, por lo tanto, solo operaría este diente. El primer paso en esta cirugía dental sería una anestesia local, que elimina temporalmente la sensación de dolor de muelas. Después de eso, se eliminan las raíces inflamadas. La anestesia local aquí también significa la exclusión completa del *factum* del sujeto, es decir, mente y su sensación, y la restricción del tratamiento quirúrgico a las raíces del diente, es decir, a una parte específica del cuerpo. Este ejemplo muestra que la mayoría de la gente en la vida cotidiana piensa que el efecto puramente mental y su causa material juntos sin ningún problema, y que todo diagnóstico fisiológico de dolor en la realidad y su tratamiento médico o quirúrgico dependen más de la base “científica” de este tratamiento médico. Confía en el médico que diagnostica el origen causal del dolor en un lugar determinado del cuerpo e intenta curar el área inflamada en el cuerpo material, en las encías o en las raíces del diente. Tal pensamiento integrado de los efectos puramente mentales y la causalidad científica natural en el arte de curar —en cada tratamiento médico del cuerpo— aquí no es solo una práctica social normal, sino que apunta a una unidad necesaria de epistemologías, mostrada en este ejemplo como un nexo uniforme entre la percepción subjetiva de la localización del dolor en el cuerpo y su tratamiento puramente objetivo-fisiológico. Ambos diagnósticos se correlacionan entre sí. Más precisamente; Existe una complementariedad mutua entre la mera percepción-fundamento



teórico de la sensación subjetiva de dolor y su diagnóstico y tratamiento puramente físico u objetivo-fisiológico.

En un sentido más amplio, la complementariedad epistemológica discutida anteriormente consiste en una complementariedad mutua entre cualidades primarias y secundarias. El dolor como sensación puramente subjetiva forma una cualidad secundaria, mientras que la localización física y la simultaneidad del dolor muestran su conexión indispensable con las cualidades primarias: el espacio y el tiempo. El hecho de que sintamos el dolor espacial o físicamente localizado y en simultaneidad temporal prueba el nexo necesario entre la cualidad secundaria del dolor y su extensión real en las cualidades primarias, es decir, en la extensión espacial-material del cuerpo y en la simultaneidad temporal (entre el origen de la causa física del dolor y su realidad como sensación puramente mental). Obviamente, este nexo se basa en el sistema nervioso neuronal del cuerpo. En última instancia, es el sistema nervioso extendido por todo el cuerpo el que permite a la mente localizar el dolor físicamente y sentirlo simultáneamente. Se sabe que esta función del sistema nervioso se basa en el fenómeno eléctrico que subyace a los nervios y su interconexión en el sistema nervioso. La simultaneidad temporal de nuestras sensaciones corporales parece depender únicamente del fenómeno eléctrico en nuestro sistema nervioso neuronal; un fenómeno puramente biológico o fisiológico como es la circulación sanguínea mecánica fluida en el cuerpo, en cambio, no puede dar lugar a una simultaneidad, sino a una sensación de retraso en el tiempo.

Ni la red neuronal del sistema nervioso se extendió por todo el cuerpo ni el fenómeno subyacente de la electricidad se descubrieron en el período moderno temprano, a saber, en la época de Descartes y otros filósofos y científicos post cartesianos de los siglos XV al XIX. Los filósofos y científicos ya conocían la función del cerebro y del sistema nervioso en todo el cuerpo en las percepciones sensoriales, como demuestran claramente varios trabajos de Descartes (*Traité de l'homme* o *Les Passions de l'âme*). Pero el fenómeno eléctrico como base de nuestro sistema nervioso, que en última instancia facilita la localización física, extensión y simultaneidad de cada percepción sensorial, seguía siendo un hecho natural y fisiológico por descubrir en ese momento. La electricidad en el cerebro y en todo el sistema nervioso neuronal también se diferencia de los procesos químicos o bioquímicos del sistema nervioso, en los que ópticamente forma un fenómeno más o menos uniforme. Es decir, la electricidad como base del sistema nervioso permanece casi invariable con diferentes sensaciones corporales y, como tal, forma una base común para todas las formas de sensaciones corporales y su extensión y simultaneidad corporales. Toda la extensión cor-



poral del sistema nervioso junto con sus procesos neuronales nos permite comparar todas las percepciones sensoriales corporales con respecto a su extensión corporal y simultaneidad. Las localizaciones corporales de diferentes percepciones sensoriales como el dolor, el gusto, el calor o el frío y su simultaneidad temporal muestran, por tanto, una clara analogía basada en las cualidades primarias del espacio y el tiempo. Si bien las sensaciones corporales como sensaciones meramente subjetivas de varias cualidades sensoriales secundarias difieren completamente entre sí, todas tienen una base más o menos general o análoga en su extensión corporal y simultaneidad, que forman su base de existencia en las cualidades primarias, el espacio y el tiempo. Toda la extensión corporal del sistema nervioso neuronal, con un fenómeno básico uniforme de la electricidad, subyace a tal analogía de la sensibilidad corporal.

De esta manera, para entender la localización y extensión corporal de las percepciones sensoriales en su totalidad, necesitamos *pensar juntos* el origen puramente mental de las percepciones sensoriales —como cualidades secundarias— y su extensión y simultaneidad corporal en cualidades primarias de espacio y tiempo a través de procesos neuronales en el cuerpo material. Es decir, atribuimos sensaciones puramente cualitativas al sujeto y su extensión y simultaneidad al cuerpo material o los procesos fisiológico-neuronales en el cuerpo. En consecuencia, la concepción completa de las sensaciones corporales presupone un modo sintético de pensamiento que incluye e integra el *factum* del sujeto y el del objeto o cuerpo objetivo-material. El desempeño puramente mental aquí parece estar limitado a la generación de percepciones sensoriales como cualidades secundarias, mientras que la extensión cualitativa primaria y la simultaneidad de las percepciones sensoriales en el cuerpo se producen básicamente de manera puramente objetiva a través del cuerpo mismo, sobre la base del sistema nervioso extendido en él. Es bien sabido que los cartesianos —de ahí la modernidad— se defendieron juntos de este tipo de pensamiento en lo que respecta al acceso epistémico completo a las sensaciones corporales. Con el ejemplo del miembro fantasma en las meditaciones (en la sexta meditación) Descartes quería demostrar que la localización física de las sensaciones se logra en última instancia únicamente mediante la mente ubicada en el cerebro. En este punto, Descartes atribuye la extensión primaria-cualitativa o espacio-temporal y corpórea-material de las percepciones sensoriales solo a la mente. Sin embargo, estos y otros casos similares de virtualidad sensorial no pueden excluir la realidad de las percepciones sensoriales, en las que el cuerpo material y también los objetos externos participan directamente.



La extensión extra-corporal de la sensibilidad

Surge ahora la cuestión de si la analogía de las sensaciones corporales discutida anteriormente, que se basa en la extensión real de las sensaciones en el cuerpo, se aplica a las sensaciones extra-corporales como la vista y el oído. Hasta ahora hemos hablado de la localización de sensaciones en el cuerpo. Ahora examinamos si existe una clara analogía entre la localización de sensaciones corporales, como el dolor, el gusto o el frío, en el cuerpo y la localización externa del sentido de la vista y el oído en los objetos externos del entorno. ¿Percibimos la localización del color o el tono en un objeto fuera del cuerpo de manera análoga a la percepción de la localización corporal y la extensión del dolor o el gusto? En otras palabras: ¿Pueden nuestras percepciones sensoriales corporales y extra-corporales ser análogas con respecto a su extensión espacial y simultaneidad temporal? Aquí nos encontramos con las aporías no resueltas del sentido de la vista, que en realidad fueron el resultado de las teorías de la visión intrromisiones predominantes.

En nuestro intento de hacer una analogía de la extensión corporal de las percepciones sensoriales como el dolor o el gusto con la extensión extra-corporal de los sentidos visual y auditivo, primero debemos identificar cuál puede ser la entrada física análoga para las sensaciones externas. Una infección corporal puede dar lugar a una sensación de dolor que se localiza en el mismo lugar del cuerpo, al igual que nuestras diversas sensaciones gustativas se localizan en la lengua que entra en contacto con la comida. La única entrada física al ver —aparte de otras “cues” como los movimientos de los ojos o las pupilas, que pueden ser negadas metódicamente (Autor, 2017, p. 157ff)— es la imagen retiniana en el ojo; Asimismo, la vibración de los tímpanos a través de las ondas de aire enviadas por los objetos que vibran es la única entrada corporal en la audición. Las teorías de la intromisión de la visión tienen las imágenes de la retina en ambos ojos como la entrada corporal más importante en el proceso de visión. La imagen de la retina, que objetivamente es una imagen incolora de luz en la retina —con zonas expuestas y sombreadas— se convierte luego en señales fotoeléctricas mediante la superficie fotosensible de la retina, lo que se denomina transducción fotoeléctrica. Estas señales luego se envían al cerebro a través de los nervios ópticos. La visión surge de los procesos neuronales del cerebro en los que se procesan las señales fotoeléctricas enviadas. Es importante señalar aquí que el proceso visual desde la creación de la imagen retiniana, que en realidad es el resultado de un proceso físico y geométrico-óptico externo, continúa como un proceso puramente fisiológico-neuronal que se basa fundamentalmente en el



fenómeno eléctrico. Existe una clara diferencia modal y ontológica entre una entrada puramente óptica, es decir, la imagen retiniana, y su conversión a impulsos fotoeléctricos en la retina y su procesamiento neuronal en el cerebro. Existe una diferencia análoga en el proceso de audición, cuya única entrada física es la vibración de los tímpanos.

La afirmación de los defensores de las teorías de la intromisión, de que la visión surge de los procesos neuronales en el cerebro, se prueba en última instancia contra dos aporías categóricamente diferentes: una ontológica y otra epistemológica. La aporía ontológica consiste en el hecho de que una causa puramente material, a saber, los procesos materiales en el cuerpo —desde la transducción fotoeléctrica en la retina hasta los procesos neuronales en el cerebro— da lugar a un efecto puramente mental, a saber la imagen visual tridimensional inmediata en la que los objetos cercanos aparecen aproximadamente en el tamaño, profundidad, posición, perspectiva correctos y con otras cualidades secundarias como el color y el brillo y el espacio libre no corporal se *ve* directamente. El salto ontológico completo de una causalidad puramente material a una realidad puramente mental del sentido de la vista elude nuestra imaginación racional y, por tanto, una justificación suficiente de este nexo causal. La aporía epistemológica del ver aquí es la total inadecuación de la imagen retiniana como única referencia en el proceso de visión (según las teorías de la intromisión). En realidad, en la imagen retiniana faltan todas las referencias necesarias, sin las cuales no puede surgir la imagen visual real, como la referencia al tamaño, posición y profundidad correctos de las apariencias, la extensión inconmensurable del espacio visual libre, a la posición erguida de las apariencias, a la construcción real de la virtualidad visual y la perspectividad directamente visible del espacio visual, así como a la solidez de las apariencias, etc.

En comparación con la extensión inmensa e inconmensurable del espacio visual inmediato, la imagen retiniana forma una imagen muy diminuta, que, sin embargo, no se puede ver en el proceso de visión. El hecho de que no veamos la imagen retiniana², sino solo los objetos reales, también significa que a la imagen retiniana después del número no se le puede asignar la estructura de perspectiva de la imagen visual directa. Porque la perspectividad presupone una visión directa (Autor, 2017, p. 94). A lo sumo podríamos asumir que la invisibilidad de la imagen retiniana en el proceso de visión significa que hay una unidad del ojo con el espacio visual inmediato, que la imagen retiniana es solo una conexión necesaria entre la parte puramente fisiológica-óptica y la parte geométrica-óptica de la visión (Autor, 2005, p. 209). De acuerdo con esto, el ver



real con todas sus características básicas cualitativas primarias como la percepción aproximadamente correcta del tamaño, la distancia y la posición de los objetos, la percepción de la inmensa extensión del espacio libre, la perspectividad del ver y la virtualidad visual, podría suceder en el propio espacio visual real y no solo causado por procesos neuronales en el cerebro en el contexto de la óptica fisiológica. Los procesos neuronales del cerebro serían, en última instancia, solo una causalidad de apoyo; no se puede formar una causalidad generativa completamente independiente.

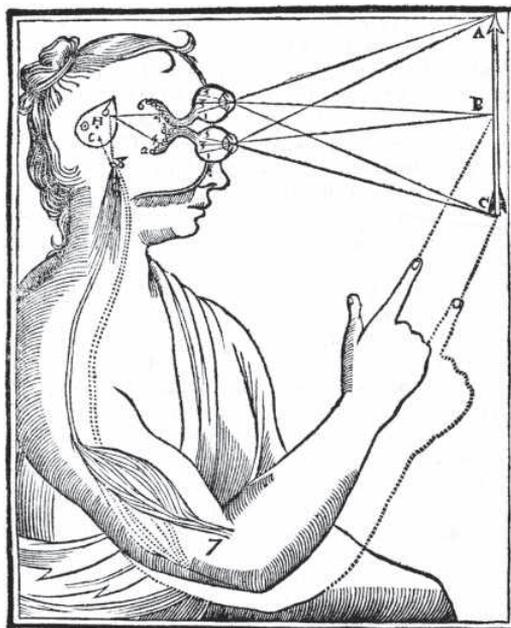
Entre las aporías del sentido de la vista antes mencionadas, la percepción visual del tamaño, la distancia y la posición, así como la percepción del espacio vacío inconmensurablemente extenso, son las que han sido debatidas directa o indirectamente en relación con la falta de referencias a estas características básicas de la percepción espacial visual en la diminuta imagen retiniana. Estas aporías en realidad forman la prope-
pedútica de la obra pionera de George Berkeley *An essay towards a new theory of vision*. Incluso si un psicólogo y científico de la óptica muy influyente como James Gibson en la primera mitad del siglo XX se refiere a la falta total de una entrada para la percepción de la distancia visual en la retina, su observación también implica otras referencias faltantes en la imagen retiniana como referencias a la correcta percepción visual del tamaño de las apariencias y del espacio libre no corporal:

El problema de la percepción visual tiene una larga historia. Durante siglos, la gente ha anhelado una explicación de porqué se ven las cosas. Entre las muchas preguntas difíciles involucradas en el problema, quizás la más antigua y más completa sea esta: ¿cómo explicar la productividad de la visión dada la insuficiencia de la imagen dentro del ojo? La visión depende de esta imagen retiniana. ¡Pero qué inadecuado parece comparado con el resultado! La escena visible tiene profundidad espacial, distancia y corporalidad; la imagen es plana ¿Cómo puede la visión basarse en las imágenes de los ojos y, sin embargo, producir una escena que se extiende hasta el horizonte? El entorno físico tiene tres dimensiones; la luz lo proyecta sobre una superficie bidimensional sensible a la luz; sin embargo, se percibe en tres dimensiones. ¿Cómo se puede recuperar la tercera dimensión perdida en la percepción? (Gibson, 1973, S. 18).

La distancia de los objetos en el campo visual y el espacio libre que se extiende hacia el cielo y el horizonte lejano son referencias completamente ausentes en la imagen retiniana. El tamaño de la imagen de los objetos y sus movimientos en la imagen de la retina son muy pequeños en comparación con sus tamaños correctos de apariencia (porque el diá-



metro del globo ocular es de aproximadamente solo 2,5 cm) y también están invertidos, tanto horizontal como verticalmente. La percepción correcta del tamaño y la posición a partir de estas referencias tan inadecuadas e incluso incorrectas fue y sigue siendo objeto de un largo discurso predominante en los tiempos modernos. En sus principales obras como *Dioptrique* y *Traité de l'homme*, Descartes trató de explicar esta aporía del sentido visual a partir de varios modelos de interacción de los sentidos visuales y táctiles.

Figura 1³

El nexa inferencial entre el sentido del tacto y el sentido de la vista fue rechazado por los filósofos y científicos de la óptica post-cartesianos. El famoso problema de Molyneux aborda la complementariedad especulativa entre el sentido del tacto y la vista. La respuesta del propio William Molyneux y de filósofos como Locke y Berkeley excluye la posibilidad de que el sentido del tacto pueda sugerir la espacialidad del sentido de la vista.

Además, nuestro sentido físico del tacto se limita a pocos objetos más pequeños en nuestro entorno inmediato, que en su mayoría agarramos con nuestras manos. Es difícil creer que nuestra percepción visual directa de gigantescos objetos arquitectónicos y naturales como rascacielos, montañas, prados u océanos se pueda sugerir únicamente a partir de esta percepción física-háptica limitada e inadecuada de objetos

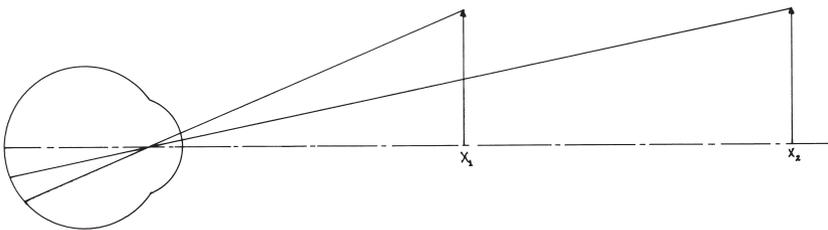
más pequeños. Incluso si asumimos especulativamente que las diminutas apariciones en la imagen retiniana se amplían subjetivamente por un cierto factor de multiplicación y que nuestra imagen visual inmediata se deriva de esto, el problema de referencias faltantes en la imagen retiniana a la percepción correcta del tamaño es apenas resuelto. Porque en la imagen retiniana, que se crea de acuerdo con los principios de la óptica geométrica, los objetos más pequeños cercanos parecen más grandes que los, antes mencionados, objetos enormes pero distantes; esto contradice nuestra percepción visual inmediata del tamaño.

Por lo tanto, es una mera creencia y un conocimiento no bien fundado que el cerebro desarrolla visualmente el tamaño de apariencia aproximadamente correcto y enorme en visión directa a partir de una imagen muy pequeña en la retina. Por otro lado, no se pueden dar razones psicológicas ni fisiológicas sobre cómo la diminuta imagen retiniana como única entrada, es decir, como única referencia, crea en última instancia nuestro inmenso espacio visual. La consistencia del tamaño del objeto en la percepción visual, problematizada por Condillac, muestra claramente cómo las imágenes retinianas no pueden ser referencias a la percepción espacial-visual inmediata de los tamaños de los objetos:

126



Figura 2



El error de Locke, como señala claramente Condillac, fue pensar que vemos la imagen retiniana en absoluto. Si primero vemos la imagen plana y luego la percibimos, el argumento de Locke (y el de Helmholtz) sigue: algún proceso de inferencia debe haber continuado. Pero si nunca vemos la imagen –y Condillac señala correctamente que nunca somos conscientes de hacerlo–, entonces la “inferencia” es gratuita. No vemos ni podemos ver la imagen retiniana: vemos objetos en el mundo exterior. El lenguaje lockeano y helmholtziano de la “inferencia inconsciente” es una reliquia indeseable de la teoría de la visión de la “cámara”.

En algunos aspectos, Condillac pensó más claramente sobre este problema que muchos psicólogos contemporáneos. Tome la cuestión de la “consistencia del objeto”, por ejemplo. Condillac sabía que “si un

hombre a cuatro pies de distancia... da un paso atrás a ocho pies, la imagen de él en la retina se reduce a la mitad". Debido a esto, incluso a algunos teóricos contemporáneos les ha parecido un problema que los objetos no se encojan rápidamente en sus tamaños visuales al alejarse. Originalmente, el término descriptivo "consistencia del tamaño del objeto" se utilizó para referirse al fenómeno de no contracción. Su uso de esa manera es intachable. Pero algunas personas ahora usan el término "consistencia" como si se aplicara a un proceso que se puso a trabajar en la imagen retiniana: hablan de consistencia "ampliar las cosas" o "reducirlas". ¿Qué es exactamente lo que creen que está siendo alterado en tamaño visual por la constancia? ¿El tamaño de los objetos? Obviamente no. ¿La imagen retiniana? Aún menos. ¿El tamaño de una imagen en el cerebro? Posiblemente: pero ¿con qué propósito? Un momento de reflexión muestra los problemas de tratamiento de la consistencia como un proceso de magnificación/minificación. La causa de la falacia es la creencia de que vemos la imagen retiniana.

Condillac se deshace de la falacia. Por un lado, hace la muy justa observación de que "si la percepción es una inferencia que implica un vínculo entre la idea de un hombre y una altura de unos cinco pies, o no debería ver al hombre en absoluto, o debería ver él cinco pies de altura' –mientras que de hecho los objetos parecen disminuir imperceptiblemente en tamaño a medida que se mueven en la distancia media. Termina con la observación: "La naturaleza determina que la vista de estos objetos debería decirme qué tan lejos está el hombre; es imposible que no tenga esta impresión cada vez que las veo". En otras palabras, vemos las cosas como las vemos, no porque hagamos inferencias, sino porque somos como somos. Como diría la jerga moderna, el sistema está cableado" (Morgan, 1977, pp. 78-79).

De la polémica de Condillac contra la teoría de la inferencia de Locke y Helmholtz, así como de la consistencia del tamaño del objeto en la percepción visual del tamaño tal y como la problematizó, se pueden extraer las siguientes conclusiones: 1. Dado que no podemos ver la imagen de la retina, no puede haber una referencia inferencial directa a las apariciones de objetos reales en la retina. De esto se puede concluir que debe haber una referencia directa a los objetos reales en el espacio visual. 2. *The object size consistency* demuestra que incluso un acceso neuronal indirecto a las imágenes de la retina no puede ser una referencia adecuada para la percepción inmediata del tamaño. Esto se debe a que, a pesar de reducir a la mitad de la imagen retiniana del objeto, su tamaño de apariencia inmediatamente perceptible permanece sin cambios, como muestra la figura 2. 3. La referencia básica de la percepción del tamaño real no puede ser una idea innata del objeto. Es decir, la referencialidad de



la percepción correcta del tamaño visual debe explicarse en el contexto de la óptica fisiológico-física.

Aquí surge claramente el problema de la referencia suficiente. Ni el diminuto tamaño de la imagen en la retina ni una idea latente o innata de tamaño (a priori) en el sujeto pueden ser la referencia correcta y apropiada para la visión directa. Además, el fenómeno óptico de *Object Size Consistency* indica claramente que la mente se basa en objetos reales en sí mismos de manera referencial cuando percibe directamente los tamaños de apariencias. La constancia de la percepción visual del tamaño depende, por tanto, de la constancia del propio tamaño del objeto. En otras palabras; la verdadera referencia para la percepción del tamaño visual en el fenómeno óptico de *Object Size Consistency* no es la imagen retiniana que no se ve, sino el objeto real en el campo de visión mismo (Autor, 2017, p. 98ff).

128



The Object Size Consistency, problematizada por Condillac, junto con el problema posterior de la referencia suficiente a la percepción visual del tamaño forman la aporía más importante del sentido de la vista, que no puede ser resuelta únicamente en el dominio del sujeto que percibe visualmente. Esta aporía por sí sola es suficiente para invalidar la teoría de la visión de la intromisión prevaleciente y así revertirla referencialmente. Porque en el caso de la imposibilidad de resolver una aporía claramente identificable en términos de ideas o teoría de la percepción, somos necesariamente dependientes del objeto de la aporía, que es el único que puede proporcionar la solución.

Una referencia visual directa al objeto real de apariencia, que es la única posibilidad que puede resolver la aporía de la percepción del tamaño visual discutida anteriormente, también proporciona una explicación y justificación suficiente del acceso directo de la mente a los objetos reales mientras ve. En este caso, el ojo debe *tocar ópticamente* los objetos reales en el campo de visión. Esto requiere una verdadera extensión extra-corporal del sentido visual, que por tanto forma una clara analogía con la extensión corporal del dolor, el gusto y otras sensaciones (corporales). ¿Cuál sería entonces la base científica de la extensión externa o encarnación del sentido de la vista?

Si extrapolamos este caso de la referencia directa al objeto en la percepción visual del tamaño a los fenómenos ópticos analógicos como la percepción visual de la distancia de los objetos y la percepción visual del espacio libre no corporal, la necesidad de una referencia directa al objeto mientras viendo se vuelve más claro. Porque ni el espacio libre inconmensurablemente extendido ni las distancias espaciales libres de los objetos están representados en la retina. La ausencia total de estas referencias en la imagen retiniana indica que debemos tener acceso óptico-háptico directo

al espacio visual real en nuestra percepción visual del espacio libre y las distancias espaciales libres de los objetos. Con este acceso referencial necesario, el sentido de la vista debería extenderse *realmente* fuera del cuerpo, al igual que una sensación de dolor que se extiende en el cuerpo *real*.

La analogía entre la extensión corporal y extra-corporal de la sensibilidad, es decir, entre la extensión corporal de sensaciones como el dolor y la extensión extra-corporal del sentido de la vista o el oído, conduce a la aporía de la verdadera *medialidad* de las percepciones sensoriales extra-corporales. ¿Cuál es la base material-física del *tacto óptico* al ver y del *tacto auditivo* al oír? El sistema nervioso solo se extiende en el cuerpo; no se extiende al espacio exterior. Antes de volver a este punto y desarrollarlo, analicemos algunas aporías adicionales en la percepción del espacio visual que apoyan la extensión extra-corporal real del sentido visual. Son, por ejemplo, la estructura geométrica-óptica directamente percibida del espacio visual y la experiencia de la virtualidad visual con fenómenos dióptricos de reflexión y refracción.

Al igual que una foto, la imagen retiniana se crea a través de un proceso geométrico-óptico; Por lo tanto, la perspectiva de nuestro espacio visual inmediato se suele atribuir a la imagen geométrica-óptica de la retina (que también presupone la analogía ojo-cámara que ha prevalecido desde la época moderna temprana). La estructura de la perspectiva de la visión se crea básicamente por los rayos de luz reflejados por los objetos y que convergen en el ojo. En la construcción en perspectiva de una pintura, las ortogonales que convergen en el punto de fuga representan en realidad los rayos de luz físicos reales en una pirámide de luz, que define la estructura de nuestro espacio visual. Sin embargo, la estructura de perspectiva del espacio visual debería surgir en un dominio real o dentro de la propia pirámide de luz real. Porque vemos o experimentamos directamente todas las deformaciones de la perspectiva de los objetos en el campo de visión de acuerdo con la estructura interna de la pirámide de luz real, en la que todos los objetos reales están dispuestos geométrica y ópticamente, o más bien diseñados por los rayos de luz reflejados desde el objeto y convergiendo en el ojo. La invisibilidad de la imagen retiniana discutida anteriormente en el proceso de visión complementa esta idea básica de que la estructura de perspectiva perceptible de nuestro espacio visual se produce en un nivel real, o en realidad en la pirámide de luz geométrica-óptica en sí. La imagen retiniana consiste básicamente en imágenes bidimensionales, es decir, de las zonas expuestas y sombreadas, las líneas fronterizas de los objetos, etc., que son todas incoloras y sin perspectiva. Porque tanto la percepción de los colores y el brillo como

la perspectividad de los objetos que se van a ver requieren una visión en perspectiva espacial inmediata.⁴ Dado que la imagen retiniana no se ve durante el proceso de visión, no se puede concluir que la experiencia visual directa de la estructura en perspectiva del espacio visual y su extensión inmensamente se desarrolle únicamente a partir de la imagen retiniana muy pequeña y básicamente sin perspectiva.

Generalmente consideramos los fenómenos dióptricos de reflexión y refracción como ejemplos apropiados de creación puramente subjetiva de la imagen visual. En el caso de virtualidad dióptica de reflexión y refracción, los objetos aparecen en diferentes tamaños, distancias y lugares, que solo el sujeto que percibe visualmente parece construir. Sin embargo, la imagen retiniana nuevamente carece de referencias adecuadas a la percepción de tamaño, distancia y posición de las apariencias virtuales en el campo de visión. Las referencias a la percepción de la distancia y la posición están completamente ausentes en la imagen retiniana, además el aumento y la reducción de los tamaños de la imagen no son suficientes para explicar adecuadamente tamaños de las apariencias virtuales. En varios modelos geométrico-ópticos, las percepciones visuales de tamaño, distancia y posición en los fenómenos dióptricos de reflexión y refracción están determinadas geoméricamente-ópticamente o más bien construidas en el *espacio visual real*.

130



Figura 3

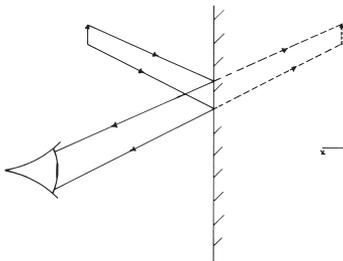


Figura 4

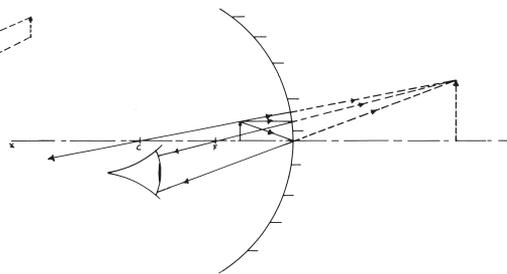


Figura 5

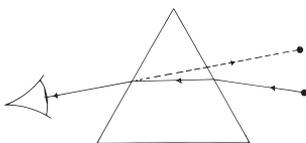
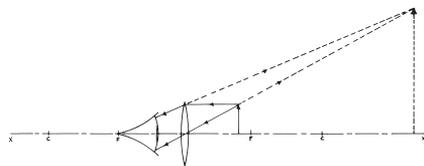


Figura 6



Las figuras 3, 4, 5 y 6 muestran la reflexión por espejos planos y cóncavos y la refracción por un prisma y una lente convexa. Si nuestros ojos están incluidos en estos procesos puramente geométrico-ópticos, vemos las apariencias virtuales precisamente en el tamaño, la distancia y la posición a medida que las calculamos o construimos geométrica y ópticamente en el espacio visual real⁵. Todos estos fenómenos virtuales están representados por las líneas virtuales (líneas discontinuas en las figuras 3, 4, 5 y 6) que, en contraste con los rayos de luz, no están sujetos a los fenómenos físico-dióptricos de reflexión y refracción, y que como tales forman la extensión lineal de los rayos de luz, contruidos geométrica y ópticamente. Esta construcción se produce claramente aquí en el espacio visual real (Autor, 2017, p. 125ff). Es inconsistente suponer que el cerebro de alguna manera calcula con precisión a través de un método geométrico-óptico el tamaño de las apariencias virtuales, así como su distancia y posición únicamente a partir de la imagen retiniana, en la que las referencias a las percepciones del tamaño, distancia y la posición de los objetos faltan, y constrúyelos proyectivamente en el espacio visual real. La reflexión y la refracción dióptricas demuestran claramente la necesidad de las referencias a objetos extra-corporales inmediatas (discutidas anteriormente) al ver. El hecho de que los objetos visuales aquí son apariencias virtuales explica y justifica la suposición de que la construcción geométrico-óptica de apariencias virtuales experimentadas debe ocurrir en un espacio visual *real*.

Los rayos visuales

La construcción geométrica-óptica de las virtualidades dióptricas en un espacio visual real también sugiere la posibilidad de existencia real de ciertos rayos visuales que no están sujetos a reflexión y refracción dióptricas, y que por lo tanto amplían la linealidad geométrica de los rayos de luz y exactamente construir las apariencias virtuales en un espacio visual real. Esta exactitud geométrica-óptica de las virtualidades dióptricas realmente justifica su origen *real* en un espacio visual *real*. La virtualidad visual en reflexión y refracción no se basa, por tanto, solo en los rayos de luz, sino obviamente en un tipo diferente de rayos visuales lineales, que en el caso normal permanecen unidos a los rayos de luz, que, sin embargo, durante la reflexión y refracción por los medios materiales (prismas, lentes, espejos, etc.) se separan de los rayos de luz reflectantes y refractantes y construyen las apariencias virtuales geométrica y ópticamente

en forma, tamaño, profundidad y proporción precisos. Es evidente aquí que la linealidad ininterrumpida de tales rayos, que no están sujetos a los fenómenos dióptricos de reflexión y refracción, construyen la virtualidad que se ajusta exactamente a su diseño geométrico-óptico. Ahora debemos esforzarnos por probar científicamente la existencia real de rayos visuales, que ha sido identificada especulativamente, pero con necesidad y certeza, para que se pueda determinar su materialidad, que es comparable a los rayos de luz.

Tal una investigación, que se presupone en el contexto de la teoría filosófica de la percepción y la óptica geométrica, pero que al mismo tiempo va más allá de este marco científico, se pueda realizar evidentemente en el campo de la fisiología y la física. Esta necesaria investigación científica apenas se ha intentado hasta ahora, porque la teoría de la intromisión de la visión ha dominado paradigmáticamente durante varios siglos —especialmente desde la era moderna cartesiana. La teoría de la intromisión solo legitima la función receptiva de los rayos de luz que convergen en el ojo, permitiendo que la imagen retiniana emerja como la única entrada corporal en el proceso de visión. La unión de los rayos de luz receptivos con los rayos visuales proyectivos, por otro lado, da a los rayos de luz ortogonales y por lo tanto a la pirámide visual en su totalidad un tacto óptico. El *factum* de rayos visuales, que es el único que permite al sentido visual alcanzar su extensión espacial primaria-cualitativa y extra-corporal y salvaguardarla, se refiere al proceso de ver en una unidad de óptica fisiológica, física y geométrica, mediante el cual la imagen retiniana creada por los rayos de luz actúa en principio como una mera conexión entre estos diferentes dominios disciplinarios de la óptica de los ojos. En tal unidad del proceso de visión, el enfoque correcto de rayos de luz en la retina, que da como resultado una imagen retiniana nítida, es tan importante como los hápticos ópticos en el espacio visual discutido anteriormente, que surgen de la unión de receptivos los rayos de luz y los rayos visuales proyectivos. Si bien la mente debe todos los rasgos básicos cualitativos secundarios del sentido visual, como el color, el brillo, las transiciones sombreadas, etc., a los rayos de luz que construyen la imagen retiniana, depende de los rayos visuales proyectivos y de su unión con la rayos de luz para la extensión externa del sentido visual.

¡Es asombroso ver cómo la existencia de los rayos visuales proyectivos, que a través de su unión con los rayos de luz ortogonales crean la háptica óptica en el espacio visual real, resuelven de una vez todas las aporías de sentido visual (discutidas anteriormente)! Son los siguientes (Autor, 2017, p. 182):



- Percepción visual del tamaño.
- Percepción de profundidad visual, percepción de la solidez de los objetos.
- Percepción visual del espacio libre o intermedio.
- Percepción visual de la posición (percepción de la posición erguida de apariencias).
- Estructura de perspectiva del espacio visual.
- Virtualidad visual de reflexión y refracción y sus estructuralidad y regularidad geométrica-óptica.
- Percepción visual de movimientos.

Asimismo, la existencia de ondas auditivas proyectivas puede explicar la localización extra-corporal objetiva del sentido del oído. Es importante mencionar aquí que todas estas aporías tienen su origen en la legitimación paradigmática científica de las teorías de intromisión de la visión. Las principales razones de esto son, por un lado, la limitación de las premisas de que las teorías de la intromisión en última instancia reconocen solo la imagen retiniana como el input más importante en el proceso visual, y por otro lado, las referencias faltantes en la imagen retiniana que se presuponen por los hechos o características antes mencionados de la percepción visual del espacio, el tiempo y los movimientos. La intromisión teorías de la visión surgieron ya en la antigüedad en contraste con las teorías de extramisión (o las teorías de la emisión) predominantes, representadas por Platón, Euclides, Plotinus y otros. El predominio de las extramisión teorías se extendió históricamente a la Edad Media. Cuando las teorías de la intromisión resurgieron en el período moderno temprano y con su fenomenal resurrección parecieron superar de una vez por todas las teorías de la extramisión prevalecientes desde hace mucho tiempo, este nuevo comienzo histórico en el campo de la teoría perceptiva y la ciencia de la óptica estaba claramente en sintonía con el emergente subjetivismo cartesiano moderno temprano. La negación cartesiana de cualidades secundarias en el objeto y su apropiación subjetiva provocó una apriorización subjetiva de las cualidades objetivas que se desarrolló históricamente. Una cierta culminación de esta apriorización histórica se puede ver en Kant, quien, en el marco de su doctrina propedéutica de la estética trascendental, también redujo las cualidades primarias del espacio y el tiempo —en favor de su trascendentalismo— a meras ideas a priori.

La háptica óptica, que los rayos visuales generan a través de su unión con los rayos de luz, resuelve las aporías de percepción de tamaño visual y distancia discutidas anteriormente (que también incluye la





percepción de movimientos espacio-temporales); justifica el fenómeno óptico de la “object size consistency” al permitir que el sujeto que percibe tenga un acceso epistémico-referencial apropiado al verdadero referente, es decir, el objeto visual en sí, y así sintetizar en visión directa los tamaños de los objetos y sus distancias espaciales entre sí. Ver, por tanto, se convierte en un toque óptico inmediato a cierta distancia⁶. La vista, basada en la unidad de los rayos de luz y visuales, también establece la percepción óptica directa del espacio libre o intermedio, que no se representa en la retina y por lo tanto no deja ninguna referencia como input físico. En su unión con los rayos de luz, los rayos visuales penetran en todo el espacio visual, como resultado de lo cual la háptica óptica se extiende dentro de todo el espacio visual estructurado en perspectiva. En consecuencia, tocamos directamente visualmente el vacío del espacio libre tanto en su clara proximidad como en su inconmensurable hondura, ancho y alto. Posteriormente, la correcta percepción de la posición de los objetos estáticos y en movimiento en el espacio visual, que deja referencias contradictorias en la retina por su inversión geométrica-óptica en el ojo, encuentra su justificación más simple y enteramente adecuada en la idea básica de un tacto óptico en visión directa. Por eso la inversión y reversión de apariciones en la retina —en sus estáticas y movimientos— no son errores de la naturaleza, sino una necesidad natural que presupone la estructura geométrica-óptica del espacio visual. Si añadimos o integramos el desarrollo puramente subjetivo de cualidades secundarias como el color, el brillo, las transiciones de sombras, etc. a la extensión extra-corporal real del sentido visual, que se produce únicamente a través de una háptica óptica directa, reconocemos para nuestro asombro que nuestros ojos *pintan* subjetivamente los objetos que realmente existen en el espacio visual, en color y en una estructura de perspectiva. Los colores de objetos y su brillo y sombreado surgen aquí en una síntesis estética *real* entre el dominio del sujeto, en el que solo surgen las sensaciones de color y brillo, como cualidades secundarias, y el dominio de los objetos, en el que las cualidades espaciales y espaciales-temporales son extendidas.

El establecimiento de teorías de la intromisión como un paradigma histórico poderoso nos impide descubrir una teoría de la extramisión nueva y apropiada y, por lo tanto, resolver todas las aporías del sentido visual no resueltas previamente a la vez. Si la teoría de la intromisión imperante dio lugar a todas las aporías comentadas anteriormente, y por otro lado la háptica óptica inmediatas que los rayos visuales proyectivos desarrollan en su unión con los rayos de luz resuelve de una manera simple e inmediata estas aporías del sentido visual, ¿por qué no nos moles-

tamos en probar científicamente la existencia real de los rayos visuales? Durante la época de Platón, Euclides, Plotinus y otros en la antigüedad que defendieron la teoría de la extramisión en la visión, y también durante la época de los grandes defensores de teoría de la intromisión en el período moderno temprano, la fuerte presencia del fenómeno eléctrico en la neurona red en el cerebro y en todo el sistema nervioso corporal no se conocía. El hecho de que el fenómeno eléctrico produzca ondas electromagnéticas y las emita en el espacio libre fue un gran descubrimiento científico. Sin embargo, solo desde el descubrimiento del electromagnetismo por Hans Christian Oersted y la posterior aparición de las teorías de campo de Faraday y Maxwell, el estudio y la investigación de las ondas electromagnéticas que pueden viajar a través del espacio libre surgieron y se desarrollaron en el siglo XIX. Fue solo con el surgimiento de la neurobiología como una disciplina importante en el siglo XX que la gente comenzó a notar cómo los procesos neuronales en nuestro sistema nervioso que producen percepciones sensoriales se basan en el fenómeno eléctrico en procesos electroquímicos y electromagnéticos.

Si nuestro sistema nervioso corporal está lleno de electricidad y la red neuronal del cuerpo se basa en el fenómeno eléctrico, ¿por qué no podemos asumir que la fuerte presencia de electricidad en el cuerpo puede producir una emisión extra-corporal de ondas electromagnéticas, como ondas cerebrales, rayos visuales, ondas auditivas, etc. Los seres humanos tienen quizás un sensorio construido por ondas electromagnéticas, que se extiende fuera del cuerpo hacia el medio ambiente, y sobre la base del cual el sujeto puede percibir directamente la extensión espacial y temporal extra-corporal del sentido de la vista y el oído, como representado en la estructura en perspectiva del espacio visual, la extensión de los objetos y el espacio libre visual, los movimientos de los objetos, la localización objetiva del sentido del oído, la virtualidad visual y auditiva, etc. Aquí intentamos mostrar una clara analogía entre la extensión corporal y extra-corporal de la sensibilidad. En consecuencia, percibimos el color de un objeto en nuestro espacio visual externo, así como las voces, ruidos y tonos musicales localizados en los objetos vistos y oídos en nuestro espacio auditivo externo, al igual que sentimos el dolor localizado en un área inflamada de el cuerpo. Tal analogía entre la sensibilidad corporal y extra-corporal establece una base procesal igualmente análoga de nuestro sistema nervioso, que permite y garantiza la extensión espacial y la simultaneidad temporal de la sensibilidad. El hecho de que la transmisión neuronal de señales electromagnéticas constituya esta base relacionada con el proceso en el cerebro y la red del sistema nervioso en todo el cuerpo se basa en última

instancia en el fenómeno eléctrico, como se discutió anteriormente. Esto apunta a la posibilidad de que los fenómenos eléctricos presentes en el cerebro y en todo el sistema nervioso corporal puedan extenderse más allá del cuerpo en forma de ondas electromagnéticas y llenar así por completo nuestro espacio visual y auditivo. Surge ahora la pregunta: ¿existen tales ondas electromagnéticas, que en cierto sentido permiten que nuestro sistema nervioso corporal se expanda fuera del cuerpo y, en su unión e interacción con los rayos de luz receptivos y ondas de aire, nos permitan extender nuestra visión y sentidos auditivos en su conjunto? ¿Eso es que el fuego viniendo de ojos, que Platón imaginó especulativamente en *Ti-maeus*, y que en la visión directa se une a los rayos de luz que caen sobre el ojo, encontrará finalmente su evidencia y expresión apropiada?

La teoría de la intromisión de la percepción visual se basa en el proceso de transducción fotoeléctrica, en el que la imagen retiniana, construida por los rayos de luz que caen sobre el plano fotoeléctrico interno de la retina, se convierte en impulsos neuronales eléctricos. Estos impulsos neuronales eléctricos luego se transmiten al cerebro a través de los nervios ópticos. Aquí imaginamos el proceso de transducción fotoeléctrica y la transmisión de impulsos fotoeléctricos al cerebro, donde se procesan, claramente en el marco de una procesualidad receptiva. Al mismo tiempo, ¿por qué no podríamos imaginar un proceso perceptivo en un marco proyectivo en el que los rayos de luz que caen sobre la retina crean ondas electromagnéticas, que luego se envían en dirección opuesta o proyectivamente hacia afuera, formando una unidad estructural con los rayos de luz cayendo, es decir, convergiendo en el ojo? Esta especulación científica, que aún no ha sido investigada adecuadamente, evidentemente no se reconoce en el marco de la teoría de la intromisión de la visión predominante. Porque esta especulación dará lugar a la reducción del procesamiento neuronal de imágenes retinianas en el cerebro, que es con mucho una causa completamente generativa en el marco de la teoría de la intromisión, a una causa meramente acompañamiento o de apoyo de percepción visual, que en la realidad se basa en una efectuación geométrico-óptica extra-corporal.

La sustentabilidad de la neurobiología o la neurofilosofía de que el cerebro crea originalmente la extensión corporal y extra-corporal de los sentidos a través de estados y procesos neuronales apenas está respaldada desde el principio por la realidad de sentidos. Porque el procesamiento puramente material de cada entrada sensorial en el cerebro no puede constituir una causalidad ópticamente completamente diferente que efectúe ontológicamente el desarrollo de la extensión corporal y extra-corporal de la sensación mental, ni puede justificar epistemológicamente



todas las características esenciales de la extensión espacial de las percepciones sensoriales. Como es evidente en la discusión de las sensaciones corporales y, aún más claramente, el sentido extra-corporal de la vista y el oído, la extensión corporal y extra-corporal de sentidos (que incluye su simultaneidad temporal) aparentemente se desarrolla más en un *nivel de efecto* en sí mismo que en el nivel de una causalidad puramente neuronal en el cerebro. Porque en este dominio neuronal-material de causas en el cerebro, las referencias epistemológicas necesarias o no se dan adecuadamente o están completamente ausentes. Estrictamente hablando, las referencias verdaderas y reales de la extensión corporal y extra-corporal de los sentidos solo se dan en el nivel de la realización de los sentidos mismos. Como muestran claramente los casos de la sensación de dolor corporal localizado o la percepción visual extra-corporal del tamaño, la posición y la distancia, así como la percepción de la localización objetiva del sentido auditivo, la realidad primaria-cualitativa de sentidos se construye sobre el *nivel de efectuación* en sí mismo, es decir, en los espacios visuales y auditivos corporales y extra-corporales reales. Es cierto que todas las características de esta construcción a nivel de efecto —como la percepción del tamaño, la distancia o la posición de un fenómeno visual real o virtual, la localización objetiva de la audición, la localización corporal del dolor, etc.— puede tener un estado o proceso neuronal-causal en el cerebro. Pero tales causas puramente neuronales están aquí, cuando se trata de la creación de las características cualitativas-primarias de las sensaciones, no del todo generativas, sino de apoyo y participativas, como se discutió anteriormente. Es decir, estrictamente hablando, los estados y procesos puramente neurobiológicos en el cerebro no crean la extensión real corporal y extra-corporal de la sensibilidad (aparte de la virtualidad de la sensación corporal como el dolor fantasma o la virtualidad visual como los sueños, la imaginación, etc.), sino que *apoyan* el desarrollo real o la construcción de la extensión corporal y extra-corporal de los sentidos y todos sus rasgos esenciales únicamente en el dominio del efecto, es decir, en el espacio corporal y extra-corporal, donde están presentes sus referencias. Una unidad más morfológica entre la realidad de la sensibilidad y su causalidad referencial en el nivel del efecto reduce la causalidad neuronal de la sensibilidad a una mera causalidad acompañante y de apoyo; la causalidad pura y completamente generativa de procesos neuronales en el cerebro, tal como se concibe paradigmáticamente, no se niega aquí, sino que solo se reconoce parcialmente al atribuirle una función bastante participativa.

Conclusión

La función de conexión de la intuición (*Anschauung*), como enfatiza Kant, entre un sujeto que conoce y el objeto de la percepción y la cognición⁷ parece requerir una especificación decisiva de la extensión de los sentidos en el dominio prelógico de la sensibilidad. Mientras que la unidad sintética de la apercepción no traspasa los límites del trascendentalismo y apriorismo kantianos, una unidad sintética de percepción concebible se referiría a un nexo real entre el sujeto que percibe y el objeto percibido. Además, la unidad de percepción requiere la consideración de los sentidos individuales, que Kant ignora estratégicamente en el contexto de su trascendentalismo al subsumir todas las percepciones sensoriales bajo un concepto general de intuición sensible (*empirische Anschauung*). La aserción epistemológica casi dogmática de Kant de que el espacio y el tiempo son meras nociones a priori (*Vorstellungen a priori*), reprimidas o incluso filosóficamente e históricamente velaron el problema de la extensión espacial y temporal de la sensibilidad que había sido debatido durante siglos. Este debate se representó mejor en el discurso sobre la percepción visual del tamaño, la posición y la distancia del objeto, la perspectiva del espacio visual, etc., como lo problematizan en la era moderna de Descartes, Locke, Molyneux, Berkeley, Condillac, Helmholtz y otros. La apriorización histórica de la extensión cualitativa-primaria de la sensibilidad en la edad moderna temprana desde Descartes hasta Kant es un *factum* importante que requiere una investigación detallada.

Este tratado intentó abordar el problema de la extensión espacial y la simultaneidad temporal de la sensibilidad confinada a un dominio prelógico de percepciones sensoriales directas. Tal investigación presupone que los sentidos no solo deben ser especificados en su totalidad —como sensibilidad— sino también individualmente como percepciones sensoriales visuales, auditivas, olfativas, gustativas y hápticas y analizados como tales. La analogía entre las percepciones sensoriales corporales y extra-corporales constituye la base metodológica de la investigación. La extensión corporal de la sensibilidad, representada en el sentido del gusto, el dolor, la sensación de frío, etc., se basa obviamente en un fenómeno extra-mental de la electricidad, que es inherente en la red neuronal del cuerpo, así como en todas las neuronas procesos en el cerebro y del sistema nervioso que se extiende por todo el cuerpo. El hecho de que la extensión primario-cualitativa de la sensibilidad corporal se base en este medio material-fenomenal parece sugerir que particularmente en el área de la sensualidad y su extensión espacial y simultaneidad temporal, la epistemología filosófica como metodología debe necesariamente correlacionar o establecer una comple-



mentariedad con la epistemología científica. Tal unidad de epistemologías nos permite comparar la extensión corporal de la sensibilidad con la extensión extra-corporal de los sentidos, es decir, con los sentidos de la vista y el oído. El resultado más importante de esta analogía metodológica sería la suposición pronóstica y la justificación de la extensión *real* del sentido de la vista y el oído en un espacio *real*. Las aporías de la percepción visual y auditiva, que se manifiestan especialmente en la percepción visual del tamaño, la distancia y la posición de los objetos, así como la localización del sentido del oído en los objetos extra-corporales, parecen invertirse aquí —como aporías puramente objetivas: dictan ciertas intuiciones al sujeto a las que el sujeto por sí solo difícilmente puede acceder. El *factum del objeto* se apropiaría entonces de las cualidades primarias de las percepciones sensoriales —en contraposición a sus cualidades secundarias creadas y poseídas por el sujeto— y luego *dictaría* al sujeto que estas cualidades primarias, es decir, la extensión espacial y la simultaneidad temporal de los sentidos, deben atribuirse necesariamente al cuerpo objetivo-fenoménico y a los espacios y objetos libres extra-corporales. La extensión primario-cualitativa o espacio-temporal de sentidos aquí se asemeja a un esqueleto de sensibilidad percibida en la *realidad*, que es irreductible, es decir, no puede estar apropiado subjetivamente como una noción a priori, y sobre el cual las cualidades sensoriales secundarias se esparcen como carne. La certeza apodíctica de esta intuición requiere el descubrimiento científico de un medio fenoménico extra-corporal objetivo a través del cual pueden extenderse los sentidos extra-corporales.

Notas

- 1 En lugar de una estricta separación entre la esfera existencial de la sensibilidad y la de los objetos, la filosofía escolástica medieval tendió a difuminar la demarcación epistemológica y existencial entre sensibilidad y corporalidad, a la que Anneliese Maier se refiere en su obra principal, *Zwei Untersuchungen zur nachscholastischen Philosophie*. La filosofía escolástica asume el origen mental de cualidades secundarias como el color, pero enfatiza su localización en el objeto, es decir, en la cualidad primaria de la extensión físico-espacial. “Para la escolástica, los *qualitates secundae* surgen de los *primae* en el objeto y no primero, como para los posteriores, en el sujeto que percibe. Por lo tanto, su realidad nunca fue cuestionada en la filosofía tradicional, ni tampoco la representación de las percepciones de calidad” (Maier, 1968, p. 18).
- 2 Johannes Kepler señaló la falsedad de las teorías de la inferencia, que asumen que el tamaño visual, la posición y la percepción de la distancia de los objetos surgen de las inferencias de sus imágenes retinianas (Autor, 2017, p. 38): “Kepler (1604) deja al filósofo natural la cuestión de si la imagen retiniana se hace aparecer ante el alma o tribunal de la facultad de visión por un espíritu dentro de las cavidades



- cerebrales, o la facultad de visión, como un magistrado enviado por el alma, sale de la cámara del consejo del cerebro para encontrarse con esta imagen en los nervios ópticos y la retina, como si descendiera a un tribunal inferior” (Braunstein, 1976, p. 5).
- 3 En su obra *Die Welt*, Descartes examina la participación del sentido del tacto en el sentido de la vista, es decir, en la percepción principalmente visual de ubicación, forma, distancia, tamaño, etc.: “Pero todavía tengo que decirte lo que le permitirá al alma sentir la posición, la forma, la distancia, el tamaño y otras cualidades que no están relacionadas con un sentido en particular como los que he estado hablando hasta ahora, pero común al sentido del tacto y la vista y, de alguna manera, incluso a otros sentidos” (Descartes, 2015, p. 241). Descartes luego explica la participación del sentido del tacto en el sentido de la vista utilizando varios modelos, como las siguientes (Descartes, 2015, p. 287).
 - 4 Un buen ejemplo sería el famoso caso del paciente de Cheselden. Cheselden era médico en el Hospital St. Thomas de Londres en el siglo XVIII. Por primera vez en la historia, Cheselden eliminó cataratas de los ojos de su paciente, que nació ciego, mediante una cirugía ocular. Cuando el paciente comenzó a ver, informó que al principio no podía percibir ni la estructura de la perspectiva ni la profundidad en una imagen en perspectiva (Autor, 2005, pp. 236-240).
 - 5 Es importante mencionar aquí que en la construcción geométrica-óptica de los fenómenos virtuales, su tamaño, posición y distancia no se calculan aritméticamente. Los fenómenos virtuales resultando de las reflexiones y refracciones diópticas solo pueden dibujarse geométrica y ópticamente en su tamaño, posición y distancia correctos.
 - 6 El hecho de que *object size consistency* aparentemente desaparezca cuando el objeto visual está lejos no invalida esta relación entre el tamaño y la distancia de las apariciones. Incluso si los objetos parecen pequeños a mayores distancias, los experimentamos claramente en nuestra visión directa en una síntesis óptica de su tamaño y la distancia (Autor, 2017, pp. 100-102).
 - 7 “Cualesquiera sean la manera y los medios por los que un conocimiento se refiera a objetos, aquella (manera) por la cual se refiere a ellos inmediatamente, y que todo pensar busca como medio, es la *intuición*” (Kant, 1998, p. 93).

Bibliografía

- BRAUNSTEIN, Myron L.
 1976 *Depth Perception Through Motion*. New York: Academic Press.
- DESCARTES, René
 1972 *Meditationen*, Artur Buchenau (trad. y ed.). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
 1970 *Philosophical Letters*, Anthony Kenny (ed.). Oxford: Clarendon Press.
 2015 *Die Welt*, Christian Wohlers (trad. y ed.). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- GIBSON, James J.
 1973 *Die Wahrnehmung der visuellen Welt*. Vera Schumann (ed.), Basel: Beltz.
- KANT, Immanuel
 1998 *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- LAUTH, Bernard
 2006 *Descartes im Rückspiegel*. Paderborn: Mentis-Verlag.

MAIER, Anneliese

1968 *Zwei Untersuchungen zur nachscholastischen Philosophie*. Rom: Edizioni di storia e letteratura.

MORGAN, Michael J.

1977 *Molyneux's Question. Vision, Touch and the Philosophy of Perception*. Cambridge: Cambridge University Press.

NYE, Andrea

1999 *The Princess and the Philosopher. Letters of Elisabeth of the Palatine to René Descartes*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

THALIATH, Babu

2005 *Perspektivierung als Modalität der Symbolisierung. Erwin Panofskys Unternehmung zur Ausweitung und Präzisierung des Symbolisierungsprozesses in der Philosophie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

2017 *Die Verkörperung der Sinnlichkeit*. Freiburg/München: Karl Alber Verlag.

Fecha de recepción del documento: 9 de julio de 2020

Fecha de revisión del documento: 15 de noviembre de 2020

Fecha de aprobación del documento: 20 de abril de 2021

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2022

¿QUÉ PASA DENTRO DE MI CABEZA CUANDO PIENSO?

What happens inside my head when I think?

TAÍS OLIVEIRA MARTINS*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
tais.martins@ufrgs.br

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2198-0186>

MARCELO LEANDRO EICHLER**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
marcelo.eichler@ufrgs.br

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5650-9218>

JANINE VIEIRA***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
janinevieira@gmail.com

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2423-8756>

Forma sugerida de citar: Oliveira-Martins, Taís, Eichler, Marcelo Leandro & Vieira, Janine (2022). ¿Qué pasa dentro de mi cabeza cuando pienso? Un análisis de las representaciones de los niños a través del dibujo. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, pp. 143-168.

* Es licenciada en Química (2009) por la Universidad Luterana de Brasil (ULBRA), tiene una especialización en Medios de Comunicación en la Educación (2014) por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sul Riograndense (IFSul), una maestría en Educación (2019) y actualmente cursa un doctorado en Educación en la Universidad Federal de Río Grande do Sul (UFRGS).

** Es licenciado en Química (1997), tiene un Máster en Psicología (2000) y es Doctor en Psicología del Desarrollo (2004), obtuvo todos los títulos en la Universidad Federal de Río Grande do Sul. Actualmente es profesor adjunto del Departamento de Química Inorgánica de la Universidad Federal de Río Grande do Sul (UFRGS) y es profesor titular del Programa de Posgrado en Educación (UFRGS).

*** Es licenciada en Ciencias Biológicas (2007) por la Universidad de Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), tiene una maestría en Educación (2019) y actualmente cursa un doctorado en Educación en la Universidad Federal de Río Grande do Sul (UFRGS).

Resumen

Las imágenes del cerebro han ganado protagonismo en el siglo XXI. En este trabajo, se busca reconocer las representaciones de los niños sobre el funcionamiento del pensamiento, ideas que involucran mente y cerebro. Este estudio replica la investigación de la tradición piagetiana realizada con la siguiente pregunta orientadora: ¿Qué pasa dentro de mi cabeza cuando estoy pensando? Los datos se recolectaron mediante entrevistas y principalmente a partir de los dibujos realizados por los niños y las niñas para representar sus creencias. Participaron en el estudio un total de 51 niños/niñas de cuatro a doce años, de escuelas públicas y privadas del estado de Rio Grande do Sul, Brasil. Los datos recopilados se analizaron con la investigación original y tenían como objetivo comprender el pensamiento de los niños y las niñas en sus representaciones sobre el funcionamiento de la mente y el cerebro. Se pudo identificar que el niño/niña asocia el funcionamiento del pensamiento con contextos familiares, contenidos típicos e ideas clave que demuestran sus creencias personales. Las referencias utilizadas en las representaciones infantiles, para niños ginebrinos o brasileños, apuntan a sentimientos, flujo sanguíneo, imagen mental, lámparas, engranajes, correas, maletines, memoria y otros. Los resultados encontrados con niños brasileños son muy similares a la investigación original, aunque la brecha de tiempo entre las encuestas es considerable. En todas las edades, el contenido típico clasificado como biológico fue el más indicado por los niños.

144



Palabras clave

Cerebro, niños, dibujo, aprendiendo, mente, pensamiento.

Abstract

The images about the brain have been gained prominence in the 21st century. In this work, we seek to recognize the representations of children about the functioning of thought, ideas involving mind and brain. This study replicates the Piagetian tradition research conducted with the following guiding question: ‘What happens inside my head when am I thinking?’ The data were collected through interviews and mainly from the drawings made by the children to represent their beliefs. A total of 51 children from four to twelve years old, from public and private schools from the state of Rio Grande do Sul, Brazil, took part in the study. The collected data were discussed with the original research and intended to understand children’s thinking in their representations about the functioning of the mind and brain. It was possible to identify that child associate the functioning of thought with family contexts, typical contents, and key ideas that demonstrate their personal beliefs. The references used in the child representations —for Genevese or Brazilian children— point to feelings, blood flow, mental image, lamps, gears, straps, briefcases, memory, and others. The results found with Brazilian children are very similar to the original research, even though the time gap between polls is considerable. In all ages, the typical content classified as biological was the most indicated by the children.

Keywords

Brain, children, drawing, learning, mind, thinking.

Introducción

Actualmente vivimos en una época de encanto con la neurociencia y las teorías de la mente. Después de la Década del Cerebro (años 90), los estudios en neurociencia aumentaron, principalmente con investigaciones destinadas a generar y analizar imágenes del cerebro. Para Lisboa y Zorzanelli (2014), las representaciones del cerebro humano en la actualidad han lleva-

do a un “surgimiento del cerebro como un privilegio, y casi exclusivo lugar de origen de la mente, comportamientos, elecciones y deseos” (p. 364).

En este sentido, no es de extrañar que el tema de la neurociencia se encuentre en las exposiciones museográficas. Molinatti y Girault (2007) realizaron un análisis de cuatro exposiciones museográficas sobre el cerebro celebradas en el cambio de milenio. El análisis se realizó desde una perspectiva didáctica socio-constructivista que prestó especial atención al estudio de las concepciones de los visitantes, extendidas a sus prácticas sociales de referencia. En cuanto al conocimiento científico presentado en las exposiciones y retenido por los visitantes, la investigación identificó que se trata esencialmente de una perspectiva neuropsicológica reduccionista y monista, de los conceptos de neuroplasticidad y de la interacción entre el genoma y los factores ambientales en la realización del fenotipo cerebral. En sus conclusiones, los autores señalan las dificultades de las instituciones museológicas para explicar la historia de la relación entre las ciencias del cerebro y la sociedad. En este sentido, la divulgación museológica de la neurociencia parece proceder más de una actualización de los conocimientos científicos básicos, a la luz de los recientes estudios sobre imágenes cerebrales, que de los posibles debates teóricos y metodológicos y las controversias científicas en la comunidad especializada.

A pesar de la variedad de materiales y método de estudio, la investigación en neurociencia tiende a examinar los misterios del cerebro y su funcionamiento. Para ello, es oportuno prestar atención a Fuentes y Collado (2019), quienes indican que la orientación de las decisiones educativas y escolares a partir de las “evidencias neurocientíficas” no debe concebirse como una “panacea” o como el único soporte y fundamento de una “nueva revolución educativa”. Este tipo de enfoque se caracterizaría por un entusiasmo ‘ingenuo’, basado en planteamientos no sistematizados y sin el rigor necesario. Además, este enfoque sesgado habría sido el responsable de la aparición de una auténtica neuromitología en el campo de la educación, que podría denominarse como el paradigma del Aprendizaje Basado en el Cerebro.

En relación a la filosofía de la mente, varios autores consideran las tesis de Jerry Fodor (1935-2017), la cual es indispensable para plantear una discusión filosófica sobre los estados mentales, la inteligencia y el papel de los modelos computacionales en los procesos cognitivos. Particularmente, su teoría modular-computacional es reconocida como una contribución indiscutible a los modelos actuales de la filosofía de la mente.

Las críticas de Fodor se pueden encontrar en diferentes artículos publicados en esta revista. Tillería (2021) emprende la crítica de la teoría



computacional de la mente de Fodor, que parece tener una gran contribución a los modelos actuales de la ciencia cognitiva, en particular considerando su idea de encapsulamiento informacional. A su vez, Bernache (2021) desarrolla una crítica a la noción de representación interna, que tendría una función primordial para explicar la actividad cognitiva.

Sin embargo, siguiendo las sugerencias de Mounoud (1996 y 1997) y Richelle (2000), se pretende mostrar cómo el enfoque de Jean Piaget (1896-1980) sobre la mente y el desarrollo cognitivo puede ser productivo para ir más allá de las elaboraciones ingenuas, aunque muy literarias e influyentes.

Mounoud (1996, 1997) indicó que la mayoría de las referencias en los debates sobre las nuevas tesis reduccionistas propuestas por los filósofos de la mente (incluyendo los enfoques psicológicos sobre la “teoría de la mente”) daban la impresión de estudiar una nueva área de investigación, con nuevos e inexplorados problemas. Sin embargo, el autor sugiere que es sorprendente observar la ausencia total de referencias a Piaget en las obras de estos filósofos (incluido Fodor), ya que su contribución es considerada una de las más completas del siglo XX.

Como enfatiza Richelle (2000), la omisión de la obra de Piaget es casi general, a pesar de ser de las más completas de la psicología del siglo XX, incluso en el abordaje del antiguo tema de la mente y sus relaciones con el cuerpo:

La fijación de Piaget en el pensamiento biológico habría justificado la atención de los autores que participaron en el debate sobre el cerebro y la mente, aunque él poco se interesara por los avances de la neurociencia iniciados al final de su carrera [Sin embargo] (...) esto no disminuye la importancia de sus obras para quienes se preguntan por la naturaleza de la mente y sus relaciones con el cerebro (...) ¿Se ha olvidado ya a Piaget, (...) sabiendo que, ya sea sobre la conciencia o sobre la mente, unas pocas páginas de su obra nos enseñan más que muchos libros nacidos de una moda reciente? (Richelle, 2000, pp. 233-234, nuestra traducción de la versión portuguesa).

Es por ello que, el siguiente artículo es también un homenaje a la gran contribución de Jean Piaget —el texto fue escrito con motivo de la celebración del 40º aniversario de su muerte— a la comprensión del desarrollo y la adquisición del conocimiento humano. El suizo Jean Piaget fue ante todo un biólogo naturalista, quien estuvo influenciado por los trabajos evolutivos y los estudios sobre la naturaleza, y adoptó el método científico como sistema de trabajo. Su curiosidad por saber cómo funcionan las cosas y la mente le llevó a utilizar métodos de búsqueda naturalistas para todas sus investigaciones y a formular la teoría de la



Epistemología Genética, de cómo se desarrolla la mente humana y cómo se adquiere el conocimiento. Montangero y Maurice-Naville (1998) afirman que Piaget:

[...] elaboró la teoría más completa del desarrollo intelectual puesto que se trata del período que va desde el nacimiento hasta la edad adulta y se esfuerza por definir los vínculos de la inteligencia y la lógica con otras funciones cognitivas como la memoria, el lenguaje, la percepción, etc. (p. 17; nuestra traducción de la versión portuguesa).

A principios del siglo XX, Piaget investigó cómo los seres humanos construyen su conocimiento sobre el mundo a partir de investigaciones con niños. Estas investigaciones revolucionaron las creencias de la psicología sobre la epistemología. Jou y Sperb (1999) en su trabajo se refieren a un gran número de investigadores que afirman que Piaget fue el primero “en interesarse por las capacidades mentales de los niños y los procesos responsables de estas capacidades” (p. 288). Estas investigaciones se iniciaron en edades preescolares y se extendieron para seguir la evolución del pensamiento infantil.

Por lo tanto, el estudio buscó seguir lo que los niños creen que sucede en la cabeza cuando pensamos. Al realizar este estudio, surgieron preguntas importantes. La primera es cómo ven los niños de diferentes edades el funcionamiento del pensamiento, su importancia y los mecanismos. La segunda es sobre la maduración de las representaciones de los niños, su retraso o ausencia. ¿Es posible percibir por las representaciones de los niños cómo ellos perciben el funcionamiento de la mente y del cerebro a través del dibujo?

Se sabe que Piaget dedicó sus investigaciones a comprender cómo el ser humano construye su conocimiento, y demostró que la interacción sujeto-objeto también se produce en un sentido biológico, y el aprendizaje no es más que la adaptación del sujeto al ambiente en el que se encuentra. Además, también se sabe que las funciones de la mente y el cerebro son complementarias e interdependientes, aunque diferentes.

A partir de pruebas y entrevistas clínicas iniciadas en edad preescolar y extendidas para continuar la evolución del pensamiento infantil, la investigación de Piaget revolucionó las creencias de la psicología sobre la epistemología. En su libro *La representación del mundo en el niño* (1926), presentó un estudio a largo plazo sobre la realidad y la causalidad en el pensamiento infantil. Este estudio forma parte del primer período de sus trabajos (de los años 20 a principios de los años 30), cuyos temas comprendían la mentalidad infantil y la socialización progresiva del pen-



samiento, buscando la naturaleza del pensamiento de los niños y las diferencias con el del adulto (Montangero & Maurice-Noville, 1998).

Este libro relata más de 600 observaciones en diversos escenarios, y luego describe el desarrollo del pensamiento de los niños sobre sus representaciones espontáneas del mundo, pasando de lo real a lo animado y finalmente a lo artificial. Analizar y comprender la forma, el funcionamiento y el contenido del pensamiento de los niños resultó ser una tarea compleja, según Piaget (2005):

[...] la forma y el funcionamiento del pensamiento cada vez que un niño entra en contacto con otros o con un adulto: es una forma de comportamiento social que se puede establecer desde el exterior. El contenido, por el contrario, se muestra o no, dependiendo del niño y de los objetos de su representación. (p. 10; nuestra traducción de la versión portuguesa).

148



Además de los estudios de Piaget, otros investigadores como Carey et al. (2015) afirman las ideas de Piaget sobre las representaciones infantiles cuando estas presentan el concepto de “biología vitalista” como una “teoría difundida en diferentes culturas que destaca el pensamiento sobre la vida, la muerte, la salud” (p. 3). Según estos autores:

El vitalismo proporciona una comprensión funcional de los procesos corporales: las funciones del cuerpo, los órganos y los procesos del cuerpo para mantener la vida, la salud y el crecimiento. [...] El proceso de construcción de la biología vitalista comienza a la temprana edad de 4 o 5 años para algunos niños, con una edad media para la aparición de algunos principios fundamentales en torno a los 6 o 7 años (Carey, Zaitchik y Bascandzhev, 2015, p. 4).

En el campo de la neurociencia, los estados del desarrollo humano establecidos por Piaget en el tercer período de su obra (entre finales de los años 30 y finales de los años 50), donde el objeto de estudio se centraba en formalizar las estructuras mentales para explicar la organización del razonamiento, además de proporcionar explicaciones sobre los aumentos cualitativos en el curso del desarrollo cognitivo (Montangero & Maurice-Noville, 1998), fueron confirmados años más tarde por las investigaciones de Epstein (1974a, 1974b), que establecieron la correlación entre el desarrollo del cerebro y las etapas de desarrollo del pensamiento de Piaget, y que luego fueron confirmadas por Hudspeth y Pribram (1990), Hansen y Monk (2002), entre otros.

Representaciones de la mente y el cerebro en los niños

Los contenidos mentales estudiados por Piaget también se abordan en el área de la psicología, llamada teorías de la mente (Mounoud, 1996,1997; Richelle, 2000). Jou y Sperb (1999) definieron esta teoría como un área de investigación sobre “la capacidad de los niños en edad preescolar para comprender sus estados mentales, y de este modo, predecir sus acciones o comportamiento”. El interés de los investigadores en las teorías de la mente se centra en las primeras manifestaciones de la comprensión y la posibilidad de representarla. Es posible identificar el inicio de estas representaciones alrededor de los 4 o 5 años (Saada et al., 1996).

Por lo tanto, el trabajo de Wellmann (2017) muestra que “la comprensión de la teoría de la mente comienza en la infancia, pero también progresa” (p.2) a lo largo de la vida. En su estudio, el autor afirma que, en los años 80, las investigaciones sobre las teorías de la mente se centraban “en los niños en edad preescolar, pero ahora se registran los logros de la teoría de la mente desde la infancia hasta la edad adulta, desde la guardería hasta el patio de la escuela, pasando por las aulas y los caminos de la vida social” (p. 6). Aun así, destaca que la comprensión del niño sobre la mente y las personas tiene un desarrollo importante en torno a los 5 o 6 años, y luego de la edad preescolar “los niños desarrollan una apreciación más profunda de la mente como algo diferente del cerebro” (p. 5).

Mounoud (1996) habla de la capacidad del niño de atribuir creencias a los demás. Wellmann (2017) indica la capacidad de atribuir creencias y deseos a otros. Relacionado con la teoría de Piaget, estos investigadores señalan los conceptos racionales y precisos evidenciados en los niños, demostrando la relación con las ejecuciones, los puntos de vista y el egocentrismo para crear ideas sobre la Teoría de la mente. Para Mounoud (1996), el “objetivo sigue siendo comprender el origen de las normas racionales o de las leyes de la mente” (p. 100).

En un estudio sobre la noción de pensamiento de los niños, Piaget (2005) identificó tres etapas del desarrollo del realismo infantil y afirmó que la “conciencia de que tenemos que pensar nos distingue de las cosas” (p. 37), señalando que los niños ignoran los detalles del pensamiento, “incluso en la etapa en la que están influenciados por lo que los adultos dicen sobre el ‘espíritu’ el ‘cerebro’ o la ‘inteligencia’” (p. 37). En su descripción de estas etapas, se observa que en la primera etapa:

[...] los niños creen que pensamos “con la boca”. El pensamiento es idéntico a la voz, y nada ocurre en la cabeza o en el cuerpo. Por supuesto, el pensamiento se confunde con las cosas, así como las palabras forman



parte de las cosas. No hay nada subjetivo en el acto de pensar. [...] La segunda etapa está caracterizada por la intervención del adulto. El niño aprendió que se piensa con la cabeza, a veces incluso mencionando el “cerebro” [...] a menudo, el pensamiento se concibe como una voz en la cabeza, o en el cuello, lo que indica la persistencia de la influencia de las creencias anteriores del niño. Por último, es la materialidad que el niño atribuye al pensamiento: está hecho de aire o de sangre, o es una pelota, etc. La tercera etapa, cuya edad media es de 11-12 años, marca la desmaterialización del pensamiento (Piaget, 2005, pp. 38-39; nuestra traducción de la versión portuguesa).

También en este mismo estudio, se observó que, aunque algunos niños de 9 años tienen esta característica, 11 años es la edad promedio para que comiencen a manifestar que “el pensamiento no es una materia y se diferencia de los fenómenos que representa” (Piaget, 2005, p. 51). Antes de esto, es característico que los niños presenten dos confusiones según Piaget:

150



[...] entre el pensamiento y el cuerpo: el pensamiento es para los niños y está representado por el organismo - la voz. Consiste esencialmente en actuar sobre los objetos o personas que nos interesan. Pero existe la confusión entre el significante y el significado, entre el pensamiento y lo pensado. Desde este punto de vista, el niño no distingue, por ejemplo, una casa real del concepto, la imagen mental o el nombre de esa casa (Piaget, 2005, p. 51; nuestra traducción de la versión portuguesa).

En el estudio de Carey, Zaitchik y Bascandziev (2015), se señaló que la “biología intuitiva” de los niños, denominada por Piaget (2005) como animismo (cuando los niños tienden a indicar la existencia de la vida basándose en la presencia de movimiento o utilidad de seres y objetos), sufre cambios conceptuales a lo largo del tiempo. Según ellos, cuando a los niños:

[...] se les pregunta por las funciones de los órganos del cuerpo, tienden a contestar por una función única e independiente para cada parte del cuerpo (por ejemplo, el corazón es para latir), demostrando la falta de entendimiento del cuerpo como un sistema biológico cuyas partes trabajan juntas para mantener la vida.

Según Carey et al. (2015), cuando esta “biología intuitiva” está presente, en algún momento entre los 5 y 12 años, se observan muchos avances en el pensamiento de los niños, especialmente que:

[...] los conceptos de vivo, real, presente y existente están diferenciados; las categorías de plantas y animales se han incorporado a una categoría de organismos vivos; lo real se distingue de lo inanimado, y el movimiento y la actividad autónoma ya no necesariamente van de la mano con estar vivo (p. 14).

En cuanto a las representaciones realizadas por los niños, varios autores las estudian a través del dibujo. Einarsdottir et al. (2009) realizaron un estudio sobre el análisis de las perspectivas de los niños a través del dibujo y destacaron que este tipo de enfoque muestra la fluidez y la flexibilidad de la construcción del significado por parte del niño, además de reflejar su control del proceso.

Por ello, es importante resaltar la descripción de Reith (1997) de que muchos campos de estudio y práctica de la psicología se centran en la percepción y producción de representaciones gráficas (no solo imágenes —como dibujos, pinturas y fotografías— sino también de sistemas de representación como mapas, planos, diagramas, gráficos, etc.). En este sentido, se pueden distinguir dos categorías de trabajos en la psicología que se interesan en la representación gráfica. La primera incluye los trabajos que utilizan representaciones gráficas como medio para explorar la vida mental de los individuos o como instrumento metodológico para llevar a cabo investigaciones básicas sobre los procesos psicológicos. La segunda categoría consiste en trabajos en los que la presentación gráfica es un objeto de estudio en sí mismo, es decir, el investigador busca obtener información sobre el conocimiento que el sujeto tiene de los dibujos y gráficos, sobre los procesos que intervienen en su percepción y producción, así como sobre los caminos recorridos por el sujeto para adquirir la capacidad de realizarlos.

Siguiendo este criterio, se indica que el carácter mixto de nuestro enfoque de investigación, al igual que otros autores, como Giordan y Vecchi (1996), que se propusieron estudiar las concepciones de los estudiantes sobre el cuerpo humano y la evolución de este conocimiento en el ámbito escolar, y Rabello (1994) quien también realizó un estudio utilizando la representación para analizar las percepciones sobre el cuerpo humano en los niños, se refieren a varios otros autores que utilizan la misma técnica. A través de estos trabajos, es posible identificar cómo para los niños, e incluso para los jóvenes, representar su cuerpo está mucho más ligado a la imaginación que a la realidad. Los períodos en que se produjeron la formación de los conceptos escolares sobre el propio cuerpo son bastante visibles en estas representaciones. El sistema nervioso central (SNC) y su funcionamiento no se estudiaron en dichos trabajos. Entender las re-

presentaciones de los niños sobre el cerebro, el pensamiento y su funcionamiento nos ayuda a comprender cómo se puede abordar inicialmente este tema para el estudio.

En la investigación de Molinatti y Girault (2007), de exposiciones sobre el cerebro, se clasificaron las concepciones de los niños y adolescentes sobre el cerebro. El estudio demostró que, para los niños mayores, el cerebro está implicado en situaciones “intelectuales” (hablar, contar, etc.). El cerebro aprende, ordena y controla, pero también se involucra muy raramente con las emociones, por ejemplo, con el amor. Los niños se preguntan por la composición de su cerebro y utilizan analogías con los intestinos (hablando de “las entrañas de la cabeza”) o con el modelo cerebro-ordenador (evocando el enredo de cables, la existencia de una memoria, de una “unidad central”). En los adolescentes, se aprecian los límites de la cultura escolar, ya que muchas nociones, como las de las neuronas y mensajes nerviosos, no tienen cabida en la mayoría de los adolescentes, a pesar de poseer una noción de la terminología. Los adolescentes suelen utilizar el modelo del “cerebro muscular” que manda y actúa. Además, una constante en la elaboración de los conceptos de los adolescentes sobre el cerebro es el famoso “solo utilizamos el 10 % de nuestro cerebro”, aunque sin ninguna base científica. Por último, son frecuentes las referencias a patologías y trastornos cerebrales.

Un claro ejemplo de cómo se utilizó la representación infantil del pensamiento, fue en la celebración de los 100 años de Jean Piaget. En esta ocasión, se llevó a cabo un congreso en Ginebra con el tema “El pensamiento en evolución”. Entre las actividades, había una gran exposición que tenía una parte dedicada a las obras de los niños. Para preparar este evento, se seleccionó un grupo académico, de todos los niveles, para estudiar, clasificar y ordenar miles de documentos de los archivos de Jean Piaget y del Instituto Jean-Jacques Rousseau. Posteriormente, este trabajo dio lugar a una exposición fija en el Museo de Etnografía de Ginebra (desde septiembre de 1996 hasta enero de 1997), seguida de una exposición ambulante que visitó todos los continentes. Esta exposición es publicada en el libro titulado: Jean Piaget: actuar y construir, los orígenes del conocimiento en los niños y los estudiantes (Hameline & Vonèche, 1996).

El tercer capítulo del libro trata el tema utilizado en esta investigación: “¿Qué pasa por mi cabeza cuando pienso?” (Saada et al., 1996). En aquel momento, los investigadores entrevistaron a 500 alumnos de escuelas de Ginebra, de 4 a 12 años de edad. A estos se les propuso que representaran, en forma de dibujos, maquetas, recortes, entre otros, lo



que creían que era la respuesta a la pregunta: “¿Qué pasa en mi cabeza cuando pienso?”. La investigación original tenía como objetivo demostrar que las creencias fundamentales sobre la naturaleza del pensamiento y su participación en la acción humana son decisivas para el desarrollo social y cognitivo de los niños. Los autores de la investigación creen que las representaciones de los niños sobre este tema, la reflexión sobre su pensamiento y el de los demás, ejercen una importante influencia en el desarrollo cognitivo y social: adquisición del lenguaje hablado y escrito, juicio moral, memoria, interacción social, etc.

Más de veinte años después, este estudio se propuso volver a interrogar a los niños, utilizando la técnica de las representaciones infantiles a través del dibujo.

Metodología

Utilizando el método clínico de Jean Piaget, se propuso una conversación abierta con el niño, buscando seguir sus ideas y explicaciones sobre el tema propuesto para la recolección de datos a través de entrevistas. Delval (2002) describe que dicho método tiene como objetivo “investigar cómo el niño piensa, percibe, actúa y siente” (p. 67).

Según Delval (2002), el método clínico fue nombrado por el psicólogo Lightner Witmer en 1896, y se creó inicialmente para prevenir y tratar deficiencias y anomalías mentales, y se utilizó, junto con otras pruebas, para llegar a un diagnóstico. Posteriormente, pasó a ser utilizado por los psiquiatras para un estudio detallado de los individuos, permitiendo generalizaciones y el establecimiento de categorías de síntomas y enfermedades. A partir de 1919, Piaget, realizando un estudio encomendado por Theodore Simon sobre la estandarización de los tests de inteligencia, “inició un método de conversaciones abiertas con los niños para intentar captar el curso de sus pensamientos” (Delval, 2002, p. 55).

Con el paso del tiempo y la maduración de sus investigaciones, Piaget reformuló el método que dejó de basarse exclusivamente en la conversación y pasó a utilizar actividades realizadas por el sujeto para establecer un diálogo libre, adaptado a cada niño y que le ayudara a tomar conciencia y a formular sus actitudes mentales. Según Delval (2002), el lenguaje en el método clínico se utiliza para:

[...] dar al individuo instrucciones sobre lo que debe hacer, pedirle que explique porqué lo hace, darle sugerencias sobre lo que hace, intentar explicar lo que hace para averiguar qué dificultades tiene y



cuál es la dirección de su pensamiento, pero sin suponer (como ocurría en los trabajos introspectivos) que el sujeto explique la dirección de su pensamiento como una actividad inconsciente sino, más bien, obtener datos que permitan formular hipótesis sobre la organización y el funcionamiento de su mente (p. 65; nuestra traducción de la versión portuguesa).

En este estudio, las entrevistas se basaron en la pregunta “¿Qué pasa dentro de mi cabeza cuando pienso?”. Esta pregunta fue común para todos, pero se amplió y complementó según las respuestas de cada uno. Las respuestas, según Piaget (2005), guían el curso de la entrevista.

Para evaluar la lógica de los niños, a menudo es suficiente con discutir con ellos; también basta con observarlos entre sí. Juzgar sus creencias requiere un método especial, que desde el principio es difícil, laborioso, y requiere un punto de vista de al menos uno o dos años de formación (p. 10; nuestra traducción de la versión portuguesa).

154



Para la elaboración de las preguntas básicas del cuestionario, Piaget (2005) habla de la importancia de conocer las preguntas espontáneas de los niños sobre el tema y luego aplicar la verdadera forma. Boschvitsch (1974, *apud* Roazzi, 1987) demostró que se pueden obtener respuestas completamente diferentes según el contexto (formal vs informal) y los entrevistadores (profesor vs psicólogo). En consecuencia, la experiencia de los entrevistadores en el aula fue útil para planificar preguntas que pudieran estar presentadas con diferentes enfoques según el grupo etario y sin que el niño sintiera la necesidad de responder con la formalidad y el rigor del aula, sino con espontaneidad.

Otra preocupación en este proceso fue estructurar las entrevistas para evitar en la medida de lo posible la “fabulación” y la “creencia sugerida”. Siguiendo los criterios establecidos por Piaget (2005):

Cuando el niño, sin mayor reflexión, responde a la pregunta inventando una historia en la que no cree o en la que cree por simple entrenamiento verbal, decimos que hay fabulación. Cuando trata de responder a la pregunta, pero esta es sugestiva, o simplemente trata de complacer al entrevistador, sin recurrir a su reflexión, decimos que hay una creencia sugerida. [...] Cuando responde con reflexión, extrayendo la respuesta de su base, sin sugestión, pero la pregunta es nueva para él, decimos que hay una creencia desencadenada. La creencia desencadenada está influenciada por el interrogatorio, ya que la propia forma de plantear y presentar la pregunta al niño le obliga a razonar en una determinada dirección y a sistematizar sus conocimientos de una manera específica, pero no deja de ser un producto original de su pensamiento, ya que ni el

razonamiento realizado para responder a la pregunta ni el conjunto de conocimientos previos que utiliza para reflexionar están influenciados por el experimentador. [...] Por último, cuando el niño no necesita razonar para responder a la pregunta, sino que puede dar una respuesta preparada, porque ya ha sido formulada, existe una creencia espontánea. Por lo tanto, la creencia es espontánea cuando la pregunta no es nueva para él y cuando la respuesta resulta de una reflexión previa y original (p. 16; nuestra traducción de la versión portuguesa).

Cuando se invita a los niños a responder a esta pregunta (¿qué pasa dentro de mi cabeza cuando pienso en eso?), se mantiene la preocupación de que haya una oportunidad para la reflexión. A partir de la pregunta inicial, se propuso que los niños hicieran representaciones de sus respuestas mediante dibujos. A diferencia del trabajo original, que utilizaba la construcción de maquetas, recortes, y otros (para las representaciones), además de la técnica del dibujo, el presente estudio utilizó como recurso el dibujo en una hoja de papel, utilizando lápices de colores, crayones y bolígrafos. Tras completar la tarea, el entrevistador pedía a los sujetos que explicaran, con palabras, lo que habían dibujado. A partir de las explicaciones del niño y del guión básico de preguntas preparado, se realizaba la entrevista para entender lo que el niño creía que pasaba por su cabeza mientras pensaba. Así, se esperaba poder acceder a las “creencias originales” de los niños entrevistados sobre el tema propuesto.

Se entrevistaron a 51 niños brasileños de 4 a 12 años. Como los procedimientos tuvieron lugar en dos escuelas, informamos las edades de interés para la investigación, y los coordinadores de cada escuela seleccionaron a los alumnos participantes sin la intervención de los investigadores. Todos los encuestados procedían de una escuela pública y otra privada, situadas en el estado de Rio Grande do Sul, y los responsables de los alumnos que participaron en la investigación firmaron el Formulario de Consentimiento Informado, autorizando el uso de la información.

Las representaciones de los niños, junto con sus explicaciones, se clasificaron según los contextos familiares (Cuadro 1), los contenidos típicos mencionados y las ideas clave subyacentes (Cuadro 2), tal como se describe en el trabajo original de Saada et al. (1996). A partir de la clasificación, se generaron gráficos que muestran la diversidad de las respuestas, además de cuantificar y comparar los datos recogidos según la edad y con el trabajo original.

Cuadro 1
Contextos familiares presentados en el capítulo
"¿Qué pasa en mi cabeza cuando pienso?"

Contexto familiar	Descripción
Contexto sociológico	Corresponde a la presentación de una figura central responsable del control global del cerebro, a menudo acompañada o sustituida por varios personajes que comparten el control transportando y comunicando la información.
Contexto mecánico	Se acciona mediante el movimiento y el flujo de energía, a través de engranajes, grúas, poleas, circuitos de canalización de líquidos o sólidos (correa, cojinete, etc.)
Contexto informático	Sugiere un conjunto de circuitos, a menudo una flecha, que indica la dirección del flujo de información. También sugiere la expresión de un control jerárquico (marco central) o de controles distribuidos (varios elementos enlazados), memoria (almacenamiento de información) y procesamiento de información (canales a través de una bola, por ejemplo).
Contexto tecnológico	Se refiere al funcionamiento de dispositivos como grabadoras de audio y vídeo, calculadoras, cámaras fotográficas, etc. Por lo tanto, los niños muestran el vínculo entre la toma de información a través del pensamiento y la retención - memorización, y, por otro lado, la entrada de información, su producción y su conservación por un dispositivo hecho por el hombre.
Contexto biológico	Que afecta al organismo, especialmente al cerebro, según el conocimiento que los niños puedan tener de su funcionamiento, especialmente en lo que se refiere al flujo neuronal y al flujo sanguíneo en circuitos, canales, tuberías, enredos de complejidad variable. Los órganos de los sentidos desempeñan el papel de entrada (a menudo el oído) y de salida (generalmente la boca) del flujo de información.

Fuente: SAADA et al. (1996, traducción del autor).



Cuadro 2
Contenidos típicos e ideas clave subyacentes presentadas en el capítulo
“¿Qué pasa dentro de mi cabeza cuando pienso?”

Contenidos típicos	Ideas clave subyacentes
<ul style="list-style-type: none"> - Engranajes, poleas, correas, transportes - Red eléctrica - Circulación de la sangre 	Circuitos
<ul style="list-style-type: none"> - Centrales eléctricas, motores, baterías, flujo eléctrico 	Energía
<ul style="list-style-type: none"> - Personaje del gestor central, panel de instrumentos - Varios personajes o dispositivos conectados - Virus (comando perturbado) 	Controlador
<ul style="list-style-type: none"> - entrada salida → →(por ejemplo, el oído boca)→ - pregunta respuesta, cálculo, codificación - Reflejo en el espejo - Respuesta por la luz: lámparas, velas - Caja de inteligencia S.O.S. 	Procesamiento de la Información
<ul style="list-style-type: none"> - Cajones de memoria, memoria de ordenador, maletín, conservación de la imagen 	Almacenamiento en la memoria
<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes mentales: la evocación de acontecimientos, personas, objetos... (buenas notas, mi perro, mi madre) - Sueños 	Contenido del pensamiento
<ul style="list-style-type: none"> - El placer del éxito - Alegría, tristeza, amor, maldad, etc.. 	Estados emocionales

Fuente: SAADA et al. (1996, traducción del autor).

Algunas similitudes con esta investigación pueden encontrarse en el trabajo de Lisboa y Zorzaneli (2014), donde los autores analizan las metáforas del cerebro humano utilizadas en los materiales de divulgación científica y reflexionan sobre los significados y el uso asociado a ellas. Según demuestran, una metáfora dominó el pensamiento científico y otras áreas (política, economía y filosofía), en cada época. Así, el cerebro ya fue descrito con metáforas como la máquina hidráulica, el reloj, la máquina de vapor y, más tarde, la central telefónica, el ordenador y, finalmente, Internet.

La investigación de Mein (1998) muestra que, a lo largo de la Historia de la Ciencia, la respuesta a las preguntas sobre la especificidad de los fenómenos psíquicos o mentales y su localización —así como la relación

entre estos fenómenos y el cuerpo material— adoptó diversas formas. El artículo presenta imágenes y descripciones de las tesis cardiocéntricas o cefalocéntricas, las máquinas cerebrales (por ejemplo, los modelos hidráulicos, los modelos eléctricos, el cerebro espejo, el cerebro como ordenador, el cerebro como planta química), el mosaico cerebral y el cerebro global, en relación con los niveles de organización y las localizaciones. Estas diferentes formas de concebir el cerebro ocurren en diferentes momentos, de forma más exacta, coexisten sin sustituirse del todo.

Por otra parte, la gran diversidad de representaciones infantiles sobre la localización de los pensamientos y el funcionamiento de la mente (o del cerebro) sugiere las dificultades conocidas en la enseñanza de las ciencias y, en este caso concreto, en la enseñanza de la biología (Clément, 1998). Estas representaciones infantiles, presentadas como concepciones espontáneas, representan la amalgama de recuerdos de aprendizajes culturales (que pueden haber tenido lugar en la escuela u otros espacios educativos) y de errores y lagunas de información.

En relación con el tema presentado en este artículo, la investigación de Bec y Favre (2010), sobre la enseñanza y el aprendizaje del sistema nervioso, muestra que el cuerpo sigue siendo, para la mayoría de los alumnos de secundaria, una caja negra cuya estructura y modo de funcionamiento se desconoce. La mayoría de los alumnos tuvo grandes dificultades para entender los conceptos que se presentaron y definieron durante las secuencias didácticas que trataban el sistema nervioso en las clases de secundaria. Así, las concepciones aparecían en la mayoría de los estudiantes como confusas, imprecisas, a menudo resultantes del análisis empírico y, por lo tanto, no construidas a partir de datos biológicos. En sus conclusiones, estos actores señalan que el problema que surge al enseñar el sistema nervioso en la escuela secundaria es encontrar una respuesta a las siguientes preguntas: ¿por qué los estudiantes tienen tanta dificultad para adquirir los conceptos que se definen en el curso? ¿Por qué consideran el organismo como una caja negra? ¿Por qué desconocen tanto las estructuras biológicas y su funcionamiento?

Entonces, en el contexto aquí analizado, las representaciones de los niños también están relacionadas con las representaciones sociales y culturales con las que están en contacto. Según los autores (Saada et al., 1996), las ideas de los niños sobre el funcionamiento de la mente están representadas por los contenidos organizados según los contextos familiares, contextos relacionados en gran medida con las representaciones sociales transmitidas en nuestra cultura, dentro y fuera de la escuela. De este modo, los contenidos típicos mencionados pudieron organizarse en



ideas clave que se integran en los contextos familiares, y estos datos sirvieron de apoyo para la interpretación de los resultados.

Desarrollo

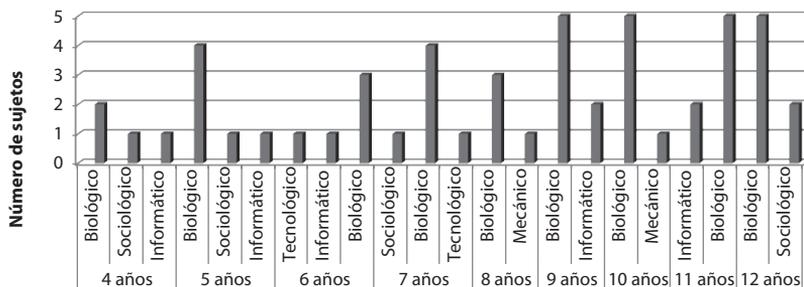
Muchos pueden desconfiar de los resultados de las investigaciones realizadas en los años 20 o 30 y utilizar la revolución tecnológica de las últimas décadas para justificar la existencia de grandes diferencias cognitivas entre los niños de antes y los de hoy, lo que invalidaría los resultados de las investigaciones más antiguas. Diferentes investigadores alrededor del mundo han replicado con éxito los experimentos de Piaget y han observado su validez, como Batistella et al. (2005). Incluso con toda la facilidad de acceso, el alto consumo de electrodomésticos y el uso generalizado de Internet, la forma de pensar de los niños no parece haber cambiado. Lo que sí ha cambiado es el acceso a la información y la rapidez con la que se produce. Jaan Valsiner (2001) destacó que “la tecnología avanza, la información se desborda, pero la curiosidad creativa de los niños permanece sin obstáculos impuestos por la sociedad de consumo” (p. 32).

Los niños reciben información y nociones tempranas y constantes sobre su cuerpo a través de los dibujos animados, los juegos virtuales, las revistas para niños y el entorno escolar. Sin embargo, este estudio demostró que, a pesar de este acceso a la información, los alumnos representaron en sus dibujos imágenes similares a la de los alumnos de Ginebra en el estudio original.

Las ideas de los niños sobre el funcionamiento de la mente están representadas por los contenidos que han organizado en función de los contextos familiares (Cuadro 1). Estos contextos están relacionados en gran medida por las representaciones sociales transmitidas en nuestra cultura, dentro y fuera de la escuela. En la investigación original y en la actual, se consideraron los contextos sociológico, mecánico, informático, tecnológico y biológico. Todos los contextos familiares que se señalaron en el trabajo de Saada et al. (1996) también aparecieron en la investigación actual.

El contexto familiar biológico fue el que más se reportó en todas las edades (Figura 1). Los informes referidos al organismo, aquí especialmente al cerebro, se clasificaron como contexto familiar biológico, de acuerdo con el conocimiento que los niños pueden tener de su funcionamiento.

Figura 1
Contextos familiares en las representaciones presentadas por edad



Durante las entrevistas, la mayoría de los niños utilizaron la palabra “cerebro” en sus explicaciones. Se identificó esta expresión incluso entre los encuestados de 4 años (Figura 1). Destacó uno de los niños de 6 años, quien utilizó palabras como tronco cerebral, encéfalo y cerebelo (Figura 3). Cuando se le preguntó, indicó que había aprendido la nomenclatura en la escuela durante la presentación de sus compañeros. Este informe pone de manifiesto la influencia de la escolarización, y especialmente de los adultos, en las impresiones de los niños sobre el funcionamiento del pensamiento.

El contexto familiar del que se informó con menos frecuencia fue el mecánico. En este contexto, se consideraron las representaciones y los discursos que se referían al movimiento y al flujo de energía, a través de engranajes, grúas, poleas, circuitos de canalización de líquidos o sólidos (correa, cojinete, etc.). El contexto mecánico fue relatado por dos entrevistados, uno de 8 años y otro de 10. La alumna de 8 años dibujó engranajes y dijo que cuando el profesor le transmite un contenido que ya conoce, estos engranajes se mueven más rápido y cuando aún no lo conoce, se mueven de forma más lenta (Figura 4).

Figura 2
Representación de un alumno de 4 años



Figura 3
Representación de un alumno de 6 años



Figura 4
Representación de un alumno
de 8 años

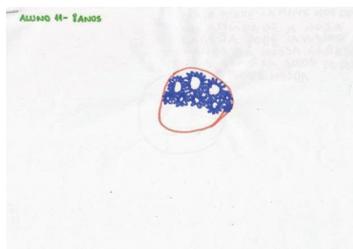
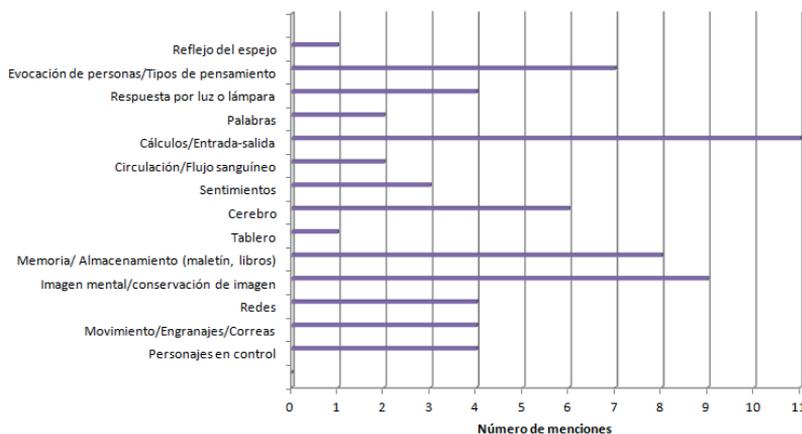


Figura 5
Representación de un alumno
de 5 años



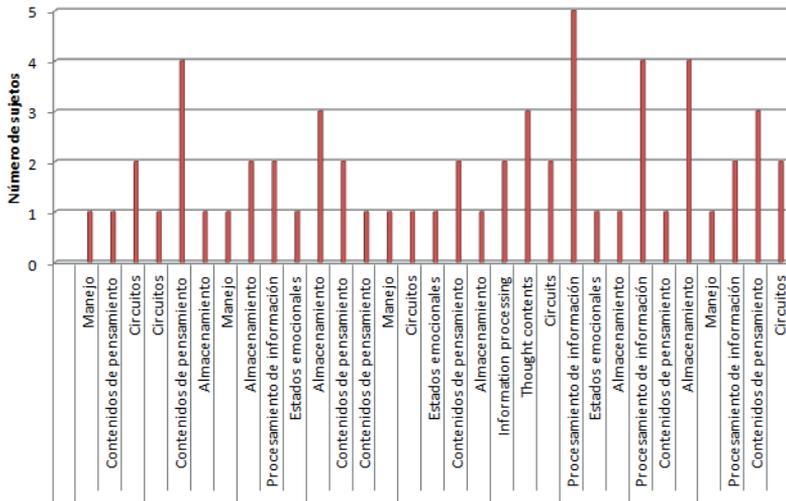
Algunas constantes destacadas en el trabajo original muestran que las diferentes ideas clave (Cuadro 2) deducidas de los contenidos expresados están presentes en todas las edades, y que las variaciones individuales dentro de la misma clase y edad son importantes. Estas variaciones también se han detectado en nuestro estudio y se presentan en el Figura 6.

Figura 6
Ideas clave presentadas por edad



La idea clave de ‘energía’ cuyo contenido típico se refiere a las centrales eléctricas, motores, baterías, el flujo eléctrico que aparecía en el estudio original, no se identificó en ninguna de las representaciones de los alumnos brasileños. Sin embargo, en la idea clave de ‘almacenamiento’, fue necesario añadir un nuevo contenido típico para representar el almacenamiento fuera de la cabeza (Figura 7). Algunos estudiantes indicaron que la información se almacenaba en una nube junto a la cabeza (Figura 5).

Figura 7
 Contenidos típicos mencionados durante las entrevistas



Entre los niños más pequeños entrevistados en Ginebra, se expresan especialmente los contenidos y los estados del pensamiento. Entre los niños brasileños de 4 a 6 años, además de los contenidos del pensamiento, se hizo referencia a los circuitos (Figura 9), al almacenamiento y al procesamiento de la información (Figura 7).

Figura 8
 Representación de un estudiante de 12 años

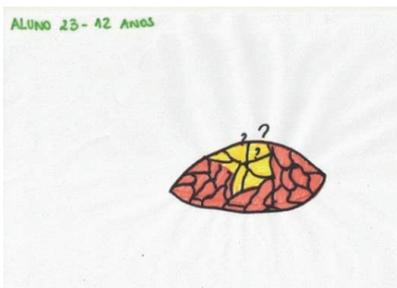
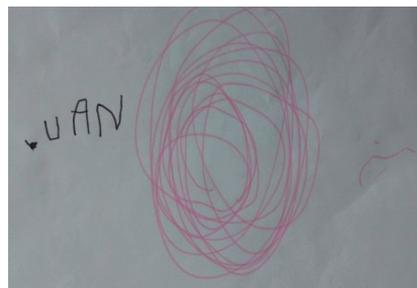


Figura 9
 Representación de un alumno de 5 años



La idea clave más citada entre los encuestados brasileños fue la de “tratamiento de la información”, especialmente entre los niños de 10 y 12 años. Dentro de esta clasificación de la idea de ‘tratamiento de la infor-

mación, los contenidos típicos más citados son entrada y salida, pregunta y respuesta (Figura 10) y cálculo.

Los contenidos típicos que tuvieron menos representaciones fueron el panel de control (Figura 11) y el reflejo en el espejo. La representación del pensamiento empleando la luz o la lámpara se mencionó entre los niños más pequeños y persistió en las explicaciones de algunos entrevistados hasta los 12 años (Figura 8). Esta permanencia de conceptos mal entendidos se discute en el trabajo de Giordan y Vecchi (1996).

Figura 10
Representación de un alumno
de 11 años

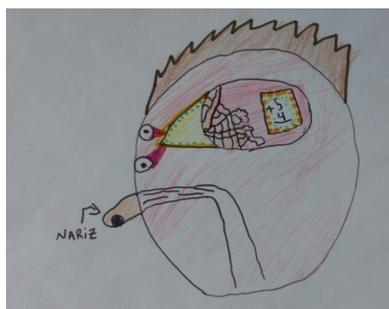
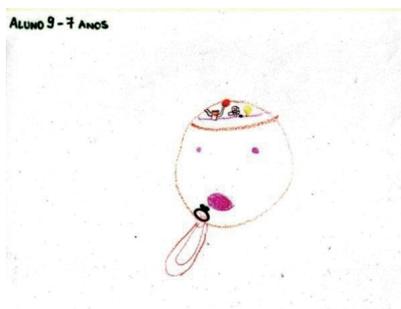


Figura 11
Representación de un alumno
de 5 años



Martins y Eichler (2020) realizaron la investigación en libros de Ciencias y Biología distribuidos en las escuelas públicas brasileñas de primaria y secundaria, donde analizaron los enfoques para consolidar el sistema nervioso en el material de enseñanza. De esta manera, el contenido necesario en la investigación original y, también, en la actual, está presente en los modelos de referencia utilizados por los autores de estos libros para explicar el funcionamiento del sistema nervioso.

Al igual que Jiménez et al. (1997), que también analizaron libros de texto que abordaban el sistema nervioso, Martins y Eichler (2020) identificaron que los modelos de referencia utilizados indicaban modelos hidráulicos, centrales telefónicas, corrientes eléctricas, máquina electroquímica, espejo, mosaico de localización, ordenador (informático) o modelo autoorganizado para explicar la estructura y el funcionamiento del sistema nervioso.

Como señalan Clément et al. (2006), nuestros conocimientos científicos sobre el cerebro humano y sus funciones se han renovado muy rápidamente, reflejándose también en su enseñanza, según la evolución de las prácticas sociales relacionadas con la salud y el comportamiento social, en lo que subyace al desarrollo de los valores. En su investigación didáctica,

estos autores trataron de identificar las interacciones entre los valores, las prácticas sociales y el conocimiento científico mediante un análisis crítico de los planes de estudio y los libros de texto de la enseñanza secundaria de las ciencias naturales en Francia y Túnez. Los resultados muestran una gran variabilidad de enfoques conceptuales y epistemológicos. Aunque algunos programas han introducido las bases biológicas del constructivismo con los conceptos de epigénesis y plasticidad cerebral, también están presentes valores más tradicionales. Muchos manuales siguen limitándose a las tesis conductistas, donde, por ejemplo, lo hereditario (que reduce el surgimiento del cerebro al determinismo genético) está muy presente en los libros de texto, de forma más o menos explícita.

Conociendo la influencia de los adultos y de la escolarización en el desarrollo y la adquisición de conocimientos por parte de los niños, es posible inferir que los avances tecnológicos y el acceso a la información facilitada a las nuevas generaciones no han superado la influencia del material pedagógico utilizado para estudiar este tema. Por lo tanto, las similitudes encontradas en la representación de los niños ginebrinos y brasileños, incluso en un intervalo de tiempo tan significativo entre ellos, y en la investigación con diferentes propuestas, solo demuestra la importancia del tema discutido.

Relacionando este estudio y la investigación de Piaget sobre la noción de pensamiento en su libro *Representación del mundo en los niños* (Piaget, 2005), no se identificó la primera etapa en la que los niños creen que se piensa “con la boca”, que el pensamiento es idéntico a la voz y que nada sucede en la cabeza y el cuerpo. Para Piaget (2005), esta etapa ocurre en los niños de aproximadamente 6 años.

La segunda etapa identificada en la obra de Piaget (2005) está marcada por la intervención del adulto. En esta etapa, que ocurre en promedio a los 8 años, el niño ya ha aprendido que se piensa con la cabeza; a veces incluso menciona al “cerebro”. El niño imprime material al pensamiento y lo expresa en forma de aire, sangre, o pelota, etc. En las entrevistas realizadas a los alumnos brasileños, esta etapa surge a partir de los 4 años y se mantiene hasta los 12. No hay ningún niño en la tercera etapa, cuya edad media es de 11-12 años, lo cual indica la desmaterialización del pensamiento.

Conclusiones

Las ilustraciones de los alumnos brasileños mostraron muchas similitudes con las de los entrevistados en Ginebra, tal y como se ha descrito, lo



que demuestra que las creencias de los niños sobre el tema tratado se mantienen constantes. Sobre la importancia de las influencias de estas reflexiones, “metarrepresentaciones”, para el desarrollo cognitivo y social de los niños, Saada et al. (1996) afirman que:

Se cree que el niño no tiene estados mentales de primer orden —intenciones, deseos, objetivos— sino también estados mentales de segundo orden creencias y una reflexión sobre los suyos y los demás-. —. Estos estados mentales de segundo orden se denominan comúnmente “metarrepresentaciones”. Se dice que ejercen una importante influencia en el desarrollo cognitivo y social, incluida la adquisición del lenguaje hablado y escrito, el juicio moral, la memoria y la interacción social en la resolución de problemas (p. 91; nuestra traducción).

A través de este estudio es posible ver la importancia de esta discusión para el contexto de la filosofía de la mente, la educación científica, la formación de profesores y la investigación en la psicología del desarrollo.

Por último, se puede indicar que aún no se ha desarrollado una teoría unificada y común de la mente, su funcionamiento y su desarrollo con la edad. Además, la conciencia del funcionamiento de la mente requiere la capacidad de reflexionar, que está menos desarrollada en los niños pequeños. Sin embargo, como hemos podido demostrar, a pesar de varios estudios sobre las representaciones de los niños, estos pueden tener ideas específicas y relativamente elaboradas sobre la mente sin ser capaces de plasmarlas en dibujos o modelos. A pesar de ello, al observar la diversidad de las representaciones de los niños, puede decirse, como sugiere Mein (1998), que nuestro cerebro seguirá siendo un “jardín extraordinario” durante mucho tiempo.

Bibliografía

- BATISTELLA, Andreia, DA SILVA, Eliane Paganine & GOMES, Ligiane
 2005 A noção de vida em crianças brasileiras em 2004 em comparação com as de Genebra em 1926. *Ciências e Cognição*, 04, 61-72. <https://bit.ly/3yy6c9W>
- BEC, Jean-Louis & FAVRE, Daniel
 1996 Lesystème nerveux dans le programme de biologie: quel(s) concept(s) veut-on enseigner? *Trema*, 9-10, 97-104. <https://doi.org/10.4000/trema.2039>
- BERNACHE, Fabián
 2021 La función explicativa de la noción de representación interna. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 31, 265-290. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.10>

- CAREY, Susan, ZAITCHIK, Deborah & BASCANDZIEV, Igor
2015 Theories of development: In dialog with Piaget. *Developmental Review*, 38, 36-54. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.07.003>
- CLÉMENT, Pierre
1998 La biologie et sa didactique, dix ans de recherche. *Aster*, 27, 57-93. <https://bit.ly/3nwnWMB>
- CLÉMENT, Pierre, MOUELHI, Lassaad & ABROUGUI, Mondher
2006 Héréditarisme, béhaviorisme, constructivisme: Le système nerveux dans les manuels scolaires français et tunisiens. *Aster*, 42, 187-222. <https://doi.org/10.4267/2042/16797>
- DELVAL, Juan
2002 *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed.
- EINARSDOTTIR, Johanna, DOCKETT, Sue & PERRY, Bob
2009 Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232. <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- EPSTEIN, Herman Theodor
1974a Phrenoblysis: Special brain and mind growth periods. I. Human brain and skull development. *Developmental Psychobiology, Waltham, Massachusetts*, 7(3), 207-216. <https://doi.org/10.1002/dev.420070304>
1974b Phrenoblysis: Special brain and mind growth periods. II. Human *Mental Development. Developmental Psychobiology, Waltham, Massachusetts*, 7(3), 217-224. <http://doi.org/10.1002/dev.420070305>
- FUENTES, Adela & COLLADO, Javier
2019 Fundamentos epistemológicos transdisciplinarios de educación y neurociencia. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 83-113. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.02>
- GIORDAN, André & DE VECCHI, Gérard
1996 *As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HAMELINE, Daniel & VONÈCHE, Jacques
1996 *Jean Piaget: agir et construire, chez l'enfant et le savant*. Genebra: Editions FAPSE.
- HANSEN, Linda & MONK, Martin
Brain development, structuring of learning and Science education: where are we now? A review of some recent research. *International Journal of Science Education*, 24(4), 343-356. <https://doi.org/10.1080/09500690110049105>
- HUDSPETH, William & PRIBRAM, Karl
1990 Stages of brain and cognitive maturation. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 881-884. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.881>
- JIMÉNEZ, Juan de Dios, PRIETO, Rafael Hoces & PERALES, Francisco Javier
1997 Análisis de los modelos y los grafismos utilizados en los libros de texto. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 11, 75-85. Barcelona.
- JOU, Graciela Inchausti de & SPERB, Tania Mara
1999 Teorias da mente: diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 12(2), 287-306. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200004>



- LISBOA, Felipe Stephan & ZORZANELLI, Rafaela Teixeira
 2014 Metáforas do cérebro: uma reflexão sobre as representações do cérebro humano na contemporaneidade. *Physis-Revista de saúde coletiva*, 24(2), 363-379. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312014000200003>
- MARTINS, Taís Oliveira & EICHLER, Marcelo Leandro
 2020 Neurociências cognitivas no estudo do sistema nervoso: um olhar crítico por meio do livro didático de educação básica. *IENCI: Investigações em ensino de Ciências*, 25(2), 272-292. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci-2020v25n2p272>
- MEIN, Marie-Thérèse
 1988 Les representations du cerveau: modeles historiques. *Aster*, 7, 185-204. <https://bit.ly/3IaCkDY>
- MOLINATTI, Grégoire & GIRAULT, Yves
 2007 La médiation muséale des neurosciences: quatre expositions récentes sur le cerveau. *Culture & Musées*, 10, 97-123. <https://doi.org/10.3406/pumus.2007.1442>
- MONTANGERO, Jacques & MAURICE-NAVILLE, Danielle
 1998 *Piaget ou a Inteligência em Evolução*. ArtMed: Porto Alegre.
- MOUNOUD, Pierre
 1996 Perspective taking and belief attribution: From Piaget's theory to children's theory of mind. *Swiss Journal of Psychology*, 55(2/3), 93-103. <https://bit.ly/3RfwPYP>
 1997 Coordination des points de vue et attribution de croyances: de la théorie de Piaget aux théories "naïves" de l'esprit. *Psychologie française*, 42(1), 31-43. <https://bit.ly/3yz9hGJ>
- PIAGET, Jean
 2005 *A representação do mundo na criança*. Aparecida (SP): Ideias e Letras.
- RABELLO, Silvia Helena dos Santos
 1994 A criança, seu corpo, suas ideias. *Ensino em Revista, Uberlândia*, 3(1), 15-29.
- REITH, Emiel
 1997 Quand les psychologues étudient le dessin... *Mei: Médiation et Information*, 7, 130-151. <https://bit.ly/3nu1io8>
- RICHELLE, Marc
 2000 L'esprit piagétien et le renouveau de l'esprit. En Olivier Houdé; Claire Meljac (orgs.), *L'esprit piagétien: Hommage international à Jean Piaget* (pp. 223-236). Paris: Presses Universitaires de France,
- ROAZZI, Antonio
 1987 Pesquisa e contexto: Métodos de investigação e diferenças sócio-culturais em questão. *Cadernos de Pesquisa*, (62), 35-44. <https://bit.ly/3OX52u8>
- TILLERÍA, Leopoldo
 2021 La filosofía de la mente de Jerry Fodor. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 30, 155-177. <https://doi.org/10.17163/soph.n30.2021.05>
- SAADA, Madelon, BLANCHET, Alex, PASQUIER, Roland & REITH, Emiel
 1996 Qu'est ce qui se passe dans ma tête quand je pense? En D. Hameline, J. Vonèche (orgs.), *Jean Piaget: agir et construire, chez l'enfant et le savant*. (pp. 87-106). Ginebra: Editions FAPSE.

VALSINER, Jaan

2001 *Constructive curiosity of the human mind: Participating in Piaget. In Jean Piaget. The child's conception of physical causality.* New Brunswick (NJ): Transaction Publishers.

WELLMANN, Henry M.

2017 The development of theory of mind: Historical reflections. *Child Development Perspectives*, 11(13), 207-214. <https://doi.org/10.1111/cdep.12236>

Fecha de recepción del documento: 15 de diciembre de 2021

Fecha de revisión del documento: 10 de marzo de 2022

Fecha de aprobación del documento: 15 de mayo de 2022

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2022



Misceláneos / *Miscellaneous*

ELEMENTOS HERMENÉUTICO-DIALÓGICOS PARA UNA FORMACIÓN UNIVERSITARIA ECO-RELACIONAL

Hermeneutical-dialogic elements for an eco-relational university education

FERNANDO JOSÉ VERGARA HENRÍQUEZ*

Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile

fvergara@ucsh.cl

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2078-0123>

Resumen

Este artículo desarrolla algunos elementos hermenéutico-dialógicos de la pedagogía hermenéutica aplicada a la “formación universitaria” para una educación eco-relacional, pues donde hay relaciones, hay contradicciones; donde hay contradicciones, hay contexto; donde hay contexto; hay diálogo; donde hay diálogo, hay educación; donde hay educación, hay historia que interpretar; donde hay historia, hay aprendizaje y comprensión. Nos aproximamos a la formación universitaria desde la hermenéutica filosófica gadameriana para asumir al diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad, desde el cual proponemos un modelo dialógico eco-relacional cuyo eje es el lenguaje para la comprensión interhumana de una educación humanizadora fruto del cruce entre los elementos teóricos provenientes la hermenéutica filosófica, de las pedagogías críticas y de los requerimientos de la formación universitaria como comunidad de sentido.

El objetivo de este artículo se orienta hacia la profundización en el conocimiento y construcción de una propuesta teórica mediante el diálogo hermenéutico de la comprensión con el fin de conocer y mejorar la práctica formativa para la comprensión humana profunda en el ámbito universitario. Como problema se asume una suerte de “monologización” de la praxis formativa como expresión propia de la educación de mercado neoliberal actual. Para ello, exploramos las coordenadas hermenéuticas de Gadamer para darle forma a una formación eco-relacional en el contexto de la tardía y su r(el)acionalidad instrumental. El método fenomenológico-hermenéutico en su capacidad integradora, plantea una singular sintonía desde el punto de vista ontológico y epistemológico, al constituirse como un enfoque interpretativo-ontológico, que asume simultáneamente el existir, el ser y el estar en mundo expresados lingüísticamente. Concluimos que la formación universitaria actual y futura se juega en el intercambio entre subjetividades y alteridades donde el diálogo es el mediador entre el concepto y la experiencia educativa, pues el *ethos* de la educación es el diálogo como, a su vez, el *thelos* de la educación es la comprensión interhumana.

Forma sugerida de citar: Vergara Henríquez, Fernando José (2022). Elementos hermenéutico-dialógicos para una formación universitaria eco-relacional. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, pp. 171-198.

* Doctor en Filosofía. Postdoctorado de Investigación. Vicerrector de Identidad y Desarrollo Estudiantil y Académico Investigador Asociado del Instituto de Filosofía Juvenal Dho de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Su línea de investigación gira en torno a la hermenéutica filosófica y la racionalidad moderna tardía, la interculturalidad y la posibilidad de una hermenéutica figurativa en el horizonte de una filosofía de la cruz. Candidato a Doctor en Educación por la Universitat de Barcelona.

Palabras clave

Filosofía de la educación, pedagogía, hermenéutica, educación, diálogo, universidad.

Abstract

This article discusses/elaborates the hermeneutic-dialogic elements of an hermeneutic pedagogy applied to “university teaching”, for an eco-relational education since where there are relations, there are contradictions; where there are contradictions, there is context; where there is context, there is dialogue; where there is dialogue, there is education; where there is education, there is history to interpret; where there is history; there is learning and understanding. We approach to university teaching from the perspective of Gadamerian philosophical hermeneutics in order to assume dialogue as a source of permanent humanization, of overcoming of differences and approaching to truth. From this standpoint, we propose a dialogic-eco-relational model, which axis is language for an inter-humane understanding of humanizing education spawned by the intersection of theoretical elements coming from philosophical hermeneutics, critical pedagogies and the demands of university teaching as a community of meaning.

The objective of this article is oriented towards the deepening of knowledge and the construction of a theoretical proposal through the hermeneutic dialogue of understanding in order to know and improve the training practice for deep human understanding in the university environment. As a problem, a kind of “monologization” of the formative practice is assumed as an expression of the current neoliberal market education. To do this, we explore Gadamer’s hermeneutic coordinates to shape an eco-relational formation in the context of late modernity and its instrumental r(el)ationality. The phenomenological-hermeneutical method, in its integrating capacity, poses a unique harmony from the ontological and epistemological point of view, by constituting itself as an interpretive-ontological approach, which simultaneously assumes existing, being and being in the world expressed linguistically. We conclude that current and future university education is played out in the exchange between subjectivities and alterities where dialogue is the mediator between the concept and the educational experience, since the *ethos* of education is dialogue as, in turn, the *telos* of education is interhuman understanding

Keywords

Philosophy of education, pedagogy, hermeneutics, education, dialogue, university.

172



Introducción

Este artículo desarrolla los elementos constitutivos de propuesta de una hermenéutica filosófica de la educación como hermenéutica filosófica de la formación eco-relacional basada en lo que Gadamer determina como la “situación hermenéutica”, la que consiste en que la centralidad que tiene la relación en la praxis hermenéutica de comprensión equivalente a la praxis educativa de formación. Por ello, esta hermenéutica filosófica de la formación eco-relacional se funda en la centralidad que adquiere la relación entendida como r(el)acionalidad, es decir, aquella relación pedagógica de sentido a partir de la capacidad de cuestionabilidad (pregunta y respuesta) para la configuración de una tradición interpretativa y dado que la comprensión es intrínsecamente dialógica, sin diálogo no hay comprensión y sin ambas, no hay educación.

Ello tiene como objetivo establecer una teoría hermenéutica de la comprensión desde las coordenadas hermenéuticas de Hans-Georg Gadamer. El problema detectado y al cual reaccionamos es la excesiva “monologización” de la educación actual ante la contundencia del control de la competencia para el mercado. La competencia ha enmudecido la capacidad dialógica de la educación, menoscabando la capacidad crítica en el horizonte de la comprensión interhumana del sitio y destino del sujeto en el mundo. La superposición entre la capacidad de diálogo, la voluntad de interpretación y la experiencia comprensiva expresan la facultad hermenéutica de la educación ante una educación neoliberal tecnocognitiva, tecnocompetitiva que, al ser fundamentalmente antidialógicas, frenan el flujo de intercambio de interpretaciones para una comprensión que asegure aquello que las sociedades complejas han sustituido por la tecnología: la presencialidad espaciotemporal para una supervivencia de lo humano, aún más, la propia humanidad para la proyección de lo humano.

Sostenemos que la formación se juega en el intercambio entre subjetividades y alteridades donde el diálogo es el mediador entre el concepto y la experiencia educativa; el diálogo es el signo mismo de la experiencia educativa. Aquello que acontece en la interacción dialógica entre el mundo, el sujeto y la palabra es lo que constituye como el suelo relacional de la humanidad y, por ende, del signo más propio de la formación universitaria.

El encuadre teórico que proponemos hace referencia a la hermenéutica filosófica contemporánea y su proyección en el mundo educativo, específicamente al de la educación superior o formación universitaria, el que necesariamente establece la necesidad de desarrollar destrezas cognitivas y competencias relacionales coherentes con esta forma de interpretación, vale decir, la discursividad crítica y la dialoguicidad relacional. Seguiremos el siguiente criterio metodológico a la luz del cruce entre teoría crítica, educación y hermenéutica: la comprensión e interpretación de un texto, considerando como texto cualquier contenido situación humana que posea un contenido simbólico (lenguaje didáctico, cultura de la institución, relaciones interpersonales en el contexto universitario, documentos producidos en la institución, etc...). Lo que se persigue es el develamiento del sentido como categoría hermenéutica de un sujeto en formación, pues el sentido que nutre una definición de educación, según García Amilburu y García Gutiérrez (2012) atendiendo tanto su etimología como sus ámbitos y modulaciones como fenómeno sociocultural o en directa confrontación a los procesos de adoctrinamiento, condicionamiento y adiestramiento (pp. 47-64) es aquel proceso solidario en el que cada cual acepta siempre al otro en un horizonte de posible entendimiento

mutuo para su humanización y transformación. Para ello consideramos de importancia actual y futura responderá a algunas de las siguientes interrogantes: ¿cuál sería el papel del diálogo? La educación ¿es el lugar de diálogo por excelencia, es decir, sitúa una palabra que, en el diálogo traspasa la apropiación del conocimiento, para ser conducida hacia la formación en el horizonte comprensivo del otro, pues el diálogo se desarrolla entre el sujeto y su otro significativo en una comunicación bidireccional, constituyéndose como una onto-lingüística dialógica constitutiva de las relaciones pedagógicas?; ¿Cuál es la disposición fundamental de la pedagogía si consideramos a la comprensión como la actividad primordial del ser humano?; ¿Dónde se establecen las relaciones, aproximaciones, lejanías y límites entre pedagogía y hermenéutica?; ¿Es posible establecer un modelo hermenéutico-pedagógico para la formación universitaria de carácter general y de horizonte integral?; ¿Es posible considerar que el problema central de la educación es atender a la cuestión del sentido, pues todo proceso educativo incuba una interpretación y entraña una comprensión?

La hermenéutica es un paradigma filosófico que proporciona bases para interpretar la experiencia lingüística que subyace en la *praxis* pedagógica. Por ello, el camino teórico recorrido, dibuja coordenadas para la orientación de las relaciones educativas teniendo como norte la intercomprensión desinstrumentalizadora de la formación dialógica entendida como un acontecimiento relacional y socio-temporal entre el sujeto y el mundo que (trans)forma que tiene tres acepciones principales: a) es aquello que se interpreta, no siendo comprensible, pretende hacerse pasar por un significado que releva un sentido; b) se refiere a lo que es posible que sea interpretable o comprensible, pero no se ha experimentado todavía; y c) supone la idea, juicio o teoría que se supone comprendida, aunque no se haya interpretado o experimentado, y a partir de la cual acontece el diálogo relacional. Consideramos tanto como base reflexiva y orientación metodológica que la educación no debe considerarse ni definirse como un hecho ni una cosa, ni una interpretación ni menos una objetivación como tampoco un resultado o aclaramiento doctrinal o ideológico, sino como un vivificante diálogo humanizador donde la hermenéutica adquiere un rol primario a la hora de la solidaria construcción comprensiva del saber. La concreción del problema de una relación entre hermenéutica y pedagogía se juega en la propuesta por una pedagogía hermenéutico-dialógica del comprender que amplíe y profundice los procesos de aprendizaje, situado y sitiado por los procesos evaluativos instrumentales, que den paso a las prácticas razonadas del actuar formativo dotado de sentido, un actuar que se despliega en



contextos lábiles en constante mutación y evolución, lo que exige que la interpretación sea una base duradera para una experiencia comprensiva en tanto sujetos dialógicos del proceso educativo y no objetos monológicos del proceso competitivo.

De lo que se trata aquí, es sobre el sentido de la hermeneuticidad del diálogo eco-relacional o, en otras palabras, sobre aquello que sucede en la racionalidad moderna cuando intenta ajustar su carácter monológico intradiscursivo de un sujeto individuado asimétrico, con el carácter dialógico interdiscursivo de un otro comunitario simétrico.

La perspectiva metodológica es la fenomenológico-hermenéutica que supone tanto una orientación intelectual como actitudinal enraizada en el estudio del significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que estos tienen a la hora de pensar las categorías fundamentales de la tradición. La fenomenología es el estudio vivencial de la realidad y del fenómeno en su radicalidad esencial, naturaleza propia y tal como se presenta a la consciencia; encuentra su aplicación en la descripción y análisis de los contenidos de la consciencia, procurando ahondar en sus realidades que, contextualizadas temporalmente, el investigador debe encontrar; además, se constituye metodológicamente en un estudio vivencial de la interioridad personal del sujeto, percibida en interacción con la realidad. Por su parte, la hermenéutica, como arte o técnica de interpretación, cumple con el papel de mediadora entre el sujeto y el objeto de estudio, interpretando los fenómenos desde su propio contexto de acción, desde su particular tiempo histórico con el fin de develar, dar sentido y perspectivas. En este sentido, la hermenéutica supondría el esclarecimiento o clarividencia de la verdadera “intención” y del “interés” que subyace bajo toda “comprensión” de la realidad, y con ello, se presentaría como el arte de comprender correctamente la palabra del otro. El método fenomenológico-hermenéutico en su capacidad integradora, plantea una singular sintonía desde el punto de vista ontológico y epistemológico, al constituirse como un enfoque interpretativo-ontológico, que asume simultáneamente el existir, el ser y el estar en mundo expresados lingüísticamente (Vergara, 2008a, 2008b).

Este artículo está compuesto por una presentación del contexto de lo que hemos denominado r(el)acionalidad moderna como un escenario sociocultural determinante de una subjetividad cerrada imposibilitada para el diálogo como base de una educación humanizadora; para comprender este *ethos* sociocultural y epocal para la educación contemporánea, presentamos los elementos hermenéuticos para una formación eco-relacional desde la filosofía hermenéutica de Gadamer: lenguaje,

tradición, comprensión y formación constituyen su base teórica para la propuesta de una racionalidad dialógica que apunte a la comprensión interhumana como el signo más propio de una formación eco-relacional.

R(el)acionalidad moderna

En el proceso cultural humano, la historia del pensamiento filosófico, refleja tanto el asombro fundante del pensamiento científico como el inicio del perpetuo preguntar, que hace de la existencia una apasionada labor de reflexión crítica sobre el carácter aspirativo y regulatorio del saber; sobre la conformación del sentido individual y colectivo junto con el compromiso ético-político por el otro; y especialmente, sobre las formulaciones significativas de pensamiento y acción para la comprensión de nuestro habitar el mundo, en pocas palabras, sobre la totalidad de la realidad. No podemos eludir que hoy tanto la contemplación desinteresada de las ideas, la teorización sistémica de la realidad, la modelización del pensar, la tecnociencia entendida ahora como cosmotécnica, así como las doctrinas con su operatividad política para el cambio social no han podido evitar el descrédito de las utopías ilustradas y discursos ético-morales para transformar la realidad en clave de justicia social y, con ello, impedir al interior de la subjetividad moderna el divorcio entre razón instructora de los valores y la razón instrumental de los bienes. Prueba de lo anterior, es lo que el diseño dicotómico de la matriz racional moderna ha sido capaz de alcanzar, en primer lugar, como una condición substantiva o normativa de autodeterminación político-moral y facultad totalizadora de funcionalidad teórica para comprender la naturaleza, el orden, la legalidad y el sentido del mundo y, en segundo lugar, como condición instrumental o reguladora en tanto proceso histórico de diferenciación de las esferas sociales con procedimientos orientados a la acción racional-formal que persigue el cálculo y control de los procesos sociales y naturales. Como lo hemos dicho en otras oportunidades (Vergara, 2014), estas operaciones se plasman en el proyecto de la modernidad progresista cuyo eje es la “articulación dogmática del destino racional de la vida particular, social e histórica cuya dirección no se funda provisionalmente —insistiendo en la inmediatez de los acontecimientos—, sino que programáticamente —insistiendo en la planificación de los hechos—” (p. 281), en tanto órgano de producción social de sentido inmanente sustituyendo al órgano de creación comunitaria de sentido trascendente, abriendo el gran peligro para la teoría: su desafección respecto de la naturaleza y la instrumentalización teórica para el control de las variable regulares de lo real.

176



Situamos nuestro lugar teórico y hábitat existencial al interior de la versión tardía de la modernidad y la hegemonía de una racionalidad onto-tecno-globalizada que ha significado una resemantización de las categorías de pensamiento, de creencias y saberes; una revalorización de pautas ético-políticas de convivencia y normas morales; una resimbolización cosmovisional en la construcción de sentido; una retirada desde lo substancial hacia lo instrumental del habla y la lengua; una explosión epistémica y deshumanización instrumental de los paradigmas de pensamiento; una relectura de las tramas culturales tradicionales ante los nuevos órdenes discursivos emergentes; una resignificación de lo político ante la radicalización de las ideologías integristas junto con la entrada del capitalismo como una nueva religión; y un urgente pronunciamiento por el rescate ecológico ante los sistemas constituidos para la servidumbre y explotación humana y la sobreexplotación ambiental y animal.

La razón es relacional en su raíz, modulación y ejercicio. Esto significa que, como animales de sentido, arraigamos en la realidad en y a partir de un sentir relacional articulado por la razón en función de una meta individual inscrita en un destino colectivo. En la modernidad tardía esta suerte de órgano de reconocimiento y alteridad se ha desarticulado, debido a una progresiva privatización del existir humano a partir del debilitamiento igualmente progresivo de las condiciones que hacen que sea reconocido como otro. El problema que planteamos es aquel de la disociación que se produce entre la relacionalidad (sentir) y la racionalidad (razón) en la modernidad tardía como espacio propio de reflexión, ya que ambas adquieren una forma disfuncional, arrojando como resultado una paradójica forma desarticulada de vínculo entre ambas, afectando tanto a la autonomía del sujeto como a su capacidad de instalarse en un mundo común, incorporarse a una tradición y vincularse con la historia.

Observamos que el puente que conecta la racionalidad tecno-utilitaria con la subjetivación de la vida de cuño utilitario-contractual se dará bajo el signo del valor económico y de vinculación eminentemente ciega a fines y abierta solo a medios; dicho valor pasará a constituir el móvil de una existencia privatizada cuyo fin supremo será el bienestar entendido —según los términos de transacción mercantil— como satisfacción en el consumo. Esta privatización tiene el carácter de una experiencia vital como propiedad de un sujeto autorreferente y radicalmente arrelacional para quien el otro es eminentemente una distante realidad exterior a él sin posibilidad de comunicación a partir de lo común. En tal exterioridad, ambos se manifiestan como objetos corpóreos vivos inaccesibles para la comunidad. Es la conformación de lo que podríamos denominar una no-subjetividad como expresión de un indoloro neoindividualismo moral.

Esto ha llevado a una suerte de radicalización del carácter contradictorio de la modulación racional de la modernidad, a saber, la discordancia entre la norma ético-política y el control técnico-funcional, lo que ha abierto grietas socioculturales con consecuencias y alcances que evidenciamos cotidianamente, tales como la secundariedad del protagonismo del sujeto en el cambio social, la reducción de los ámbitos culturales bajo el signo desigual de la globalización como carácter totalizante de lo político-económico, el hastío ante la alerta de defundamentación de sentido por parte de una corrupción nihilista de la consciencia, el debilitamiento de los contornos valóricos, como también, una profunda incredulidad en la capacidad transformadora de la razón tecnocientífica para, primero, curar las propias enfermedades que genera el programa totalitario de la modernidad que traiciona a la razón y su propósito de realización humana y, segundo, convertir al sujeto en un medio para la manipulación instrumental para el extrañamiento de la naturaleza y cosificación alienante de los fines.

La razón moderna como hemos dicho en otro momento (Vergara, 2020), no seduce por la claridad conceptual con la que basa su programa filosófico-político, sino por los resultados y transformaciones materiales que es capaz de realizar la razón instrumental, es decir, la promesa material incumplida es mejor que la promesa inmaterial anhelada —es preferible un inmanentismo asegurable que un trascendentalismo confiable— pues la racionalidad instrumental no conduce a la realización de la libertad universal, sino al control administrativo-burocrático que encierra a los sujetos en un enjambre de circuitos sociales de sistemas informatizados, desconectando las formas de vida de aquellas esferas culturales edificantes de sentido y valor, vale decir, de las coordenadas de una educación humanizadora.

A partir de lo anterior, es preciso decir que la posibilidad de un nuevo modo de r(el)acionalidad dependerá necesariamente de una dialógica experiencia vivificante que recupere el valor de la intersubjetividad histórica en cuanto orden cultural constituyente del saber para la comunidad humana, y se presentará como un fondo ampliado de consciencia, reflexión, interpretación y comprensión sobre lo mundano y lo trascendental para una consciencia solidaria global, pues conviene, por una parte, insistir en que, la crisis se expresa en las contradicciones ético-culturales que laten en el corazón de la sociedad de mercado y su lugar en la naturaleza y, por otra parte, remarcar los caminos que conducirán a nuestras relaciones hacia un reencantamiento eco-r(el)acional, es decir, una razón-relacional y una relación-racional que haga sostenible la



peculiar condición antropológica de nuestro habitar el mundo ahora en armonía con la naturaleza, a partir de un existir plenificante, no para el advenimiento de una nueva humanidad, sino para la llegada de la humanidad esperada.

Elementos hermenéuticos para una formación eco-relacional

Consideramos que el problema central de la educación es atender a la cuestión del sentido, pues todo proceso educativo incuba una interpretación y entraña una comprensión. La educación se juega en la mostración y retiro del educador, con el fin de que emerja el sentido ante la existencia del educando. El diálogo muestra el camino al sentido de la existencia que emerge lingüísticamente en la experiencia hospitalaria de la palabra del otro, en una *hospitalidad dialógica* de comprensión como *praxis* educativa y experiencia hermenéutica. Una formación hermenéutica universitaria permitirá interpretar los lenguajes con los cuales se ha definido la formación sabiendo que “no hay progreso sin pasado ni tradición sin futuro” (Maceiras & Treballe, 1990, p. 15), pues el conocimiento, la cultura y el marco teórico donde se inscribe la formación humana son constructos cuyo sentido viene dado por la historicidad de los conceptos como también en el ser mismo del sujeto como afirman Bárcena y Mèlich (2014):

Como seres interpretativos en busca de sentido y comprensión, el ser humano es un ser hermenéutico [...], un “mediador”, un ser que tiene que transitar espacios intermedios, espacios textuales en los que se guarda el secreto de sí mismo. Tiene pues que aprender el arte de descifrar las significaciones indirectas, el arte mismo de la hermenéutica (p. 108).

Cabe preguntarse ¿dónde se establecen las relaciones, aproximaciones, lejanías y límites entre pedagogía y hermenéutica? En el cruce entre interpretación y comprensión con el lenguaje y el mundo, es decir, en la relación estructuradora y abarcadora de la historia a la que le incorporamos un sentido como movimiento básico de la existencia humana. Este mismo cruce es aplicable a la educación, en el momento en que esta se define como una interpretación y comprensión consensuadas en la interacción formativa entre la educabilidad y el aprendizaje. La educación entendida como proceso dialéctico de socialización (tradición sociocultural) y autonomización formativa (autoformación, formación y transformación crítica) es un lugar de diálogo por excelencia, pues sitúa una



palabra que traspasa la apropiación del conocimiento para ser conducidos hacia la formación en el horizonte comprensivo del otro, pues el diálogo se desarrolla en una comunicación bidireccional, formándose como una ontolingüística dialógica constitutiva de las relaciones pedagógicas.

En primer lugar, consideramos que la hermenéutica y la educación tienen una fraternidad conceptual en el horizonte de la practicidad, es decir, el objetivo final de la educación es inherentemente una suerte de ejercicio de solidaridad humana, que contribuye al desarrollo humano integral, como sostiene Wierciński (2010):

El objetivo real de la educación no es apoyar la falsa confianza en los propios tesoros intelectuales hacia la autosuficiencia y la independencia óptimamente orquestada, lo que contribuye enormemente a la percepción social de una persona bien educada como orgullosa y arrogante. Es más bien ayudar a descubrir la imagen acabada de lo que significa ser un ser humano y cómo vivir una buena vida (p. 31).

La comprensión hermenéutica y su experiencia tiene como eje matricial al lenguaje como elemento de mediación histórica y existencia de carácter universal y ontológico para acceder al mundo y a la realidad o más, que haya mundo, seamos y estemos en la realidad, pues solo el ser que puede ser comprendido es lenguaje la comprensión de lo que es, aunque la lingüística de la experiencia de sentido del mundo es siempre inaprensible del todo. Solo se alcanza la comprensión con una comunidad histórica donde el lenguaje y el diálogo son constantes socioculturales en el desarrollo de la humanidad.

La constelación conceptual de la hermenéutica gadameriana tiene las siguientes coordenadas de navegación: en primer lugar, no puede haber comprensión que no haya sido de algún modo orientada por una comprensión previa, es decir, por la inicial presencia de una pre-comprensión o, en otros términos, por los prejuicios como anticipación de sentido de la comprensión o interpretación previa para una comprensión. La interpretación es lenguaje que media entre el sujeto y el objeto interrelacionados en el diálogo que sucede en la historia para que la verdad sea un acontecer dicho y escrito, redicho y reescrito para la comprensión interhumana. La comprensión es una experiencia colectiva registrada y acumulada durante la activación de la interpretación y la necesidad de sentido que exige la existencia histórica del sujeto. Gadamer (2004, 2005) le da una importancia capital a los prejuicios de sentido en la constitución del ser, pues los prejuicios son una clara anticipación de la apertura al mundo y constituyen la orientación previa de toda nuestra experiencia y pre-condiciones



para la comprensión. Los prejuicios no lo son solo de la instalación subjetiva en el mundo, sino también en la tradición a la que históricamente pertenecemos. En segundo lugar, la estructura circular de la comprensión o estructura del ser-en-el-mundo heideggeriano, es decir, la comprensión es la relación, interrelación e interpenetración circular que se produce entre la tradición y el sujeto inserto en una comunidad que le une y arraiga en una tradición en un interminable e ininterrumpido proceso de formación y transformación. Y este carácter dinámico del mundo en un proceso de constante transformación, significa las expresiones historia efectual y conciencia histórico-efectual, es la efectualidad de la historia sobre la conciencia del sujeto. Para Gadamer (2005) nuestra conciencia está definida por una historia efectual o por un acontecer histórico en tensión entre el pasado y el presente. En su inserción en el acontecer histórico la conciencia recibe la acción que se ejerce sobre ella, pues ella misma está formada y conformada por esa efectuación de la historia: es una conciencia que está expuesta a los efectos de la historia. En tercer lugar, si comprender es comprenderse y comprender a otro, la comprensión tiene lugar en y desde una situación y desde el horizonte que la define; por ello, la comprensión adquiere la figura fusional de horizontes o de perspectivas.

La filosofía hermenéutica gadameriana se inscribe en una tradición que considera a la educación como un proceso de la propia voluntad de carácter autónomo con representantes tales como Rousseau (2011), Kant (2013), Nietzsche (2009), Simmel (2008), Freud (2011), Adorno (1998), Gadamer (2000) en el que el docente cumple con una colaborativa función de estimular, potenciar, incitar, provocar, mediar la propia voluntad del estudiante que se forma, autoforma y se transforma en un diálogo habilitante y edificante de la humanidad.

La pedagogía hermenéutica persigue los aspectos únicos, individuales y sociales de la existencia, tanto en sus expresiones externas como en las experiencias internas vividas. En tanto que cada persona, desde distintos y nuevos horizontes, comprende sentidos nuevos en un proceso infinito de interpretaciones, como sostiene Gadamer (2000) “la educación es educarse y la formación es formarse” (p. 11). Según la tradición hermenéutica, como afirma García Amilburu (2012):

La comprensión del significado se lleva a cabo en tres fases: intelección, explicación y aplicación. Pues bien, éstas se cumplen cabalmente en cualquier experiencia educativa, porque se aprende algo cuando se capta su significado y no cuando se recibe pasivamente una información. Las cosas adquieren sentido cuando se hacen propias y el sujeto se pone en condiciones de aplicarlas (p. 106).



Gadamer (2004, 2005) concibe al lenguaje como aquel campo de experiencia existencial para el ser humano y esta concepción fundamental de su hermenéutica filosófica, ha posibilitado una radicalización de la problemática filosófica de la comprensión donde el lenguaje pertenece a las esferas ontológicas, antropológicas, epistemológicas y políticas del sujeto de corte existencialista y universalista, pues no solo nos sitúa en un mundo, sino que le confiere significado y ese significado adquiere sentido al ser compartido comunitariamente en la historia. Para Ortiz Osés (1973), “el lenguaje es la estructura donde cristaliza el flujo y reflujo de la temporalidad y la única que configura, corregida y aumentada, la figura extemporánea del hombre” (p. 23). Consideramos que Gadamer ha llevado a cabo una radicalización de la problemática filosófica de la comprensión donde el lenguaje pertenece a las esferas ontológicas, antropológicas, epistemológicas y políticas del sujeto de corte existencialista y universalista, pues no solo nos sitúa en un mundo, sino que le confiere significado y ese significado adquiere sentido al ser compartido comunitariamente en la historia.

El horizonte hermenéutico de la educación, con el fin de superar el conductismo y el positivismo en la Filosofía de la Educación, sitúa la cuestión del fin de la educación y la reformulación de objetivos en la comprensión dialógica de la experiencia de la finitud histórica para la formación interhumana. La hermenéutica, aplicada a la pedagogía, persigue comprender el proceso educativo en su contexto histórico-cultural. La hermenéutica no busca la descripción ni explicación de los fenómenos educativos, sino que persigue su interpretación y comprensión tal como se da en la historia desde un horizonte dialógico. Y a pesar de caer en la tentación de que la hermenéutica en relación con la educación, solo pueda considerarse como una teoría pedagógica por considerar a sus enunciados transitorios e incapaces de trascender la historia, cabría decir que la legitimación teórica de la hermenéutica gadameriana de una ontolingüística universal de la situación histórica del sujeto, habilita a la pedagogía hermenéutica al interior de la constelación hermenéutica de la Filosofía de la Educación sostenida por vigas conceptuales para superar la mera consideración del consenso fruto de buenas voluntades o impuestas por el dogmatismo.

El punto radica, entonces, en que la educación dado su carácter temporal acontece y cobra significado tanto en su definición de mediadora como en la fusión horizónica de perspectivas que abre a la articulación comprensiva del sentido en el diálogo de la ontolingüística universal con la infinitud de la tradición temporal en una tarea hermenéutica de la comprensión en la que el lenguaje no se agota en la consciencia subjetiva



del intérprete ni menos en la construcción dialógica del mundo común donde, como entiende Duque (2002), “comprender es inscribirse en un movimiento que viene de lejos, imprimiendo mutaciones tales en él que lo hagan reconocible como una pléyade de envíos” (p. 109). Frente a la ciencia y la metafísica que anhelan lo perenne y lo universal, lo que permanece invariante, lo regular y lo objetivo, una pedagogía inscrita en la tradición hermenéutica valoraría, como afirma Mèlich (2008) la finitud, la historicidad, el tiempo y el espacio, la contingencia y el azar, el singular, la situación y el detalle (p. 121).

Siguiendo a Pagès (2020) se puede pensar en “la actualidad de la hermenéutica como Filosofía de la Educación [...] recuperando tres temas fundamentales para la Pedagogía: a) la historicidad, entendida como el impacto de la historia en nuestras biografías; b) la tradición, en su dimensión de pre-juicio respecto del que debemos posicionarnos, pero del que no podemos deshacernos; c) la comprensión como una modalidad de diálogo en el lenguaje. Desde el punto de vista de la hermenéutica filosófica, podemos afirmar que la educación, al transmitir valores, herencia cultural, lenguajes e ideas, “emprende un doble propósito: por una parte, conducir al educando al lugar del saber heredado a través de la instrucción; por otra inspirar una interrogación sobre el saber heredado simbólicamente productiva, abriendo nuevos significados, permitiendo otras lecturas y ampliando la perspectiva de sentido” (p. 101) en una apertura hacia el otro.

Si bien la hermenéutica es imposible reducirla a un método pedagógico por una contradicción conceptual, si es posible establecerla como una mediación educativa con una finalidad práctica, incluso, es posible establecerla como una mediación formativa con una finalidad humanizadora. La experiencia dialógica de la hermenéutica se realiza entre el reconocimiento de lo abismante del saber y la incompletud de la comprensión humana. Lejos de la normatividad pedagógica y cerca de la relacionalidad educativa. “Así pues, la hermenéutica no puede ser reducida a un simple método pedagógico: la “pedagogía hermenéutica” incluye la hermenéutica como horizonte teleológico, al nivel de las finalidades educativas que dan sentido a la propia práctica. Sin embargo, no es posible hablar de una hermenéutica pedagógica, porque la hermenéutica no puede transformarse, bajo ningún concepto (so pena de convertirse en un simple instrumento) en una norma o en una prescripción. Así pues, cuando el Manifiesto [*Manifiesto por una Pedagogía post-crítica*] propone “pasar de una pedagogía hermenéutica a una hermenéutica pedagógica” plantea una *contradictio in terminis*. Si definimos la Pedagogía como una ciencia normativa de la educación, cuyo objetivo es prescribir el modo en que debe organizarse y ser llevado a cabo



el acto de educar, en el sentido del deber-ser, resulta imposible plantear la hermenéutica como una Pedagogía, porque lo que precisamente la caracteriza en calidad de Filosofía de la Educación es su condición irreductible a toda prescripción o norma que dirija una acción. Según Pagès (2020) al contrario, el giro ontológico de la hermenéutica de Gadamer propone precisamente “revertir la idea de la hermenéutica como un mero método, a pesar de la riqueza y complejidad de sus aplicaciones conocidas en el ámbito de la religión, el derecho y la música o la literatura” (pp. 101-102).

Ante esto, vale preguntar ¿cuál es el aporte de una pedagogía hermenéutica relacional del comprender para la formación universitaria? ¿En qué se basa la propuesta por una pedagogía hermenéutico-dialógica del comprender? En la profunda coincidencia estructural en el concepto de “mediación”, que tanto para la hermenéutica la define y para la educación la concretiza. En que amplía o complementa los procesos de aprendizaje situado (situado por procesos evaluativos instrumentales) para dar paso a las prácticas razonadas del actuar formativo dotado de sentido, actuar que se despliega en contextos lábiles en constante mutación y evolución, lo que exige que solo la interpretación será la base duradera para una experiencia comprensiva en tanto sujetos del proceso educativo, pues todo proceso educativo tiene un carácter eminentemente social, una suerte de *ethos* socioeducativo para el mutuo desarrollo.

En la pedagogía hermenéutica la autoformación, formación y transformación constituyen un acontecimiento que el sujeto asume a través de los procesos de autointerpretación e interpretación siempre abiertos para la comprensión de la experiencia de mundo, en la que la educación es la experiencia humanizadora más profunda y determinante en la existencia del sujeto y en la determinación del mundo humano, pues la persona como humano ha de transformar su condición natural de incompletud antropológica y existencial en oportunidades de prolongación de su vida, de transformación de su existencia y proyección histórica. El sujeto implicado en la educación actúa sobre sí mismo, sobre el otro y sobre el mundo y sobre las múltiples relaciones derivadas.

En estos ámbitos, la formación como autocultivo, autoformación, autoeducación constituye el marco hermenéutico dentro del cual insertar la propuesta de una pedagogía hermenéutica para la transformación dialógica de la *praxis* educativa, pues como afirma Mendoza (2008):

La hermenéutica, asumida más como filosofía que como simple herramienta metodológica o técnica tiene profundas implicaciones en el campo de la educación, no solo como posibilidad de interpretación del fenómeno pedagógico [...], sino como misión misma de la forma-



ción del ser humano; de suerte que se podría hablar de una “pedagogía hermenéutica” orientada a desarrollar en el educando formas de comprensión del mundo gracias a la interacción dialógica entre la teoría y la práctica, los textos y los contextos, el ser y el devenir, el individuo y la sociedad, in la ilusión de la certidumbre definitiva, no el acomodamiento fácil a una técnica o a un saber que se da y se acepta por cierto; sino en virtud a una actitud de permanente interrogación de la realidad, que permita al ser en formación confrontar los hechos y los puntos de vista sobre los hechos con perspectivas alternas y desde horizontes más amplios que buscan superar las primeras percepciones [...]. Y precisamente atendiendo a la complejidad implícita en la misión de formar al hombre, que se reconoce también la complejidad e incertidumbre del fenómeno educativo, lo cual explica el derrumbe de los enfoques clásicos de la modernidad para asumir el análisis de esta realidad (p. 121).

Si el horizonte teórico de la pedagogía es transformar la información que obtenemos de la realidad a partir de la sensibilidad, racionalidad y relacionalidad y convertirla en conocimiento y este conocimiento transformarlo en educación, estamos frente a la actividad humanizadora que sitúa al sujeto no solo en la realidad, sino que lo sitúa humanamente entre los sujetos en una interacción subjetivada de identidades. De ello, entonces surge el horizonte práctico de la pedagogía, y llega a ser una actividad teórico-práctica simultánea donde el sujeto es también objeto de la acción educativa. En esta imbricación o coimplicación es donde se dibuja el lugar para la pedagogía hermenéutica como la filosofía aplicada a la educación. Entonces, el objetivo final de la educación es desarrollarse juntos en la vida mediante la comprensión de los demás.

En la formación el proceso hermenéutico intenta reconocer los acontecimientos de la *praxis* educativa de los sujetos coimplicados en ella, quienes dialogan acerca de la existencia, comparten saberes y trazan significados. No solo somos lo que recordamos, sino somos lo que decimos en un constante diálogo con uno mismo externalizado por el lenguaje que nos trae y retrotrae en el encuentro con el otro, nos retira y nos repone, nos externaliza, libera y expone en el límite que marca el diálogo entre el lenguaje y el mundo, Bárcena y Mèlich (2014) lo exponen así:

Nuestras sociedades, además, pretenden ese progreso promoviendo una cultura tecnológica para la cual la tecnología es un sistema totalizador. Una sociedad en la que “educar” constituye una tarea de “fabricación” del otro con el objeto de volverlo “competente” para la función a la que está socialmente destinado, en vez de entenderla como acogimiento hospitalario de los recién llegados, es decir, una práctica ética interesada en la formación de los sujetos (p. 22).

La pedagogía hermenéutica —que seguiremos llamando formación hermenéutica universitaria para una educación eco-relacional— busca interpretar tanto las latencias como patencias de(l) sentido emancipando el alma o interior del sujeto en un ejercicio dialógico que intenta aflorar sus potencialidades, concienciando lo inconsciente y proyectando simbólicamente los valores en una axiología liberadora, pues la hermenéutica —como un paradigma de estudio sobre el desarrollo educativo que proporciona bases para interpretar las teorías y las prácticas que subyacen en todo proceso educativo como un acontecimiento sociocultural y comprender el evento formativo interhumano— es comprensión del otro que amplifica y desborda al sujeto para insertarlo en una complicidad cuando reconoce al otro para una transformación profunda de sí para que llegue a ser el que es, es decir, ser y hacerse humano entre humanos.

La hermenéutica nos recuerda contantemente que como afirma Moreu y Prats (2010) “la educación, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación” (p. 86). Por su parte, la pedagogía hermenéutica girará en torno a la interpretación de la educación como mediación ligada profundamente a la hermenéutica como interacción educativa, orientándose hacia la interpretación y comprensión del mundo, como afirma Mendoza (2008) donde se inscribe la dimensión práctica de la educación, incidiendo en el curso de la acción educativa (p. 127). Interpretar la educación desde esta perspectiva hermenéutica, significa penetrar en los pliegues ocultos de sus prácticas pedagógicas, pues la hermenéutica incide en el aprendizaje humano en la perspectiva teórico-práctica. El lugar de realización de la hermenéutica dialógica es la educación, pues es en su ejercicio formativo es donde el proceso de humanización alcanza su coherencia interna, consistencia contextual y consenso común en el diálogo como experiencia fundante de la relacionalidad.

El diálogo como condición esencial para la educación eco-relacional

Siguiendo las coordenadas gadamerianas en torno a la relación e importancia de la educación y de los aportes de la filosofía hermenéutica consideramos a la hermenéutica como una metodología fecunda para comprender el fenómeno educativo, su *praxis* como su alcance, pues asume las condiciones históricas y socioculturales que configuran la narrativa, el temple y la racionalidad de las personas involucradas en la *praxis* edu-

186



cativa y en todo proceso de aprendizaje. En otras palabras, solo es posible entender el complejo y plurisignificativo proceso educativo desde la radicalidad interpretativa de la experiencia vital personal inscrita en una comunidad histórica de perspectivas, es decir, desde un diálogo razonado y razonador para la comprensión interhumana.

Asumimos al diálogo con fundamento metodológico investigativo con el fin de aproximarnos y revisar la formación universitaria, como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad, desde el cual proponemos algunos conceptos para la posibilidad de una “educación eco-relacional”. Por educación eco-relacional concebiremos como el cruce de elementos teóricos provenientes la hermenéutica filosófica, de las pedagogías críticas y de los requerimientos de la formación universitaria como comunidad de sentido. La formación implica una comprensión correcta de la realidad, que se logra a través del diálogo con el otro, con las cosas, con la historia de la humanidad. Este intercambio tiene lugar en la tradición, que es la gran conversación continua entre los seres humanos, en la que nos insertamos comunalmente.

La relevancia de establecer un modelo hermenéutico dialógico al interior de la formación universitaria eco-relacional radica en el encuentro entre la naturaleza de la universidad como consciencia crítica de la cultura y la *praxis* humanizadora de la formación en el sentido de aportar una mirada actualizada de la relación fundante del diálogo entre técnica y arte, ahora entre competencia y relación. Por otra parte, es el encuentro entre la naturaleza humana y la naturaleza vital de lo real, pues como dice Paz (2003) “estamos hechos de palabras” (p. 30) donde, para Ricoeur (2015) “el hombre que habla pone un sentido; en su manera verbal de obrar” (p. 253). De tal forma, el mundo existe en las formas lingüísticas que establecemos para definir lo humano y posibilita la unión de la mente con la cultura (Bartra, 2014, p. 41), pues según Gadamer (2004) “el lenguaje solo existe en la conversación” para relevar que “la capacidad de diálogo es un atributo natural del ser humano” (p. 203).

Ante esto ¿cuál es la actitud que inaugura al diálogo? ¿Es la incompletud antropológica junto con la contradicción los gestos que inician el diálogo? Lo hace el diálogo vivificante que se produce en la narración contextualizada de la historia, sin contraposiciones forzosas ni ficticias entre las argumentaciones de nuestros discursos y las expectativas de reconocimiento. Por ello, la racionalidad que se aplica en el diálogo es fundamental, pues para no caer en relativismo o en autoritarismo o en un excesivo hermeneuticismo, es necesaria una reflexividad al interior de la construcción de sentido de los contextos culturales, vale decir, exige la ar-

ticulación inter-lógica de la vida, que se abre a otras lógicas, como afirma Picotti (1996), a la “construcción histórica del logos humano como inter-logos” (p. 298) ahora implicativa de la multiplicidad de racionalidades y diferencias de relaciones.

El diálogo es el gran forjador de mundos, pues despliega horizontes posibles en la construcción de sentido para la comprensión interhumana y su finalidad, es la comprensión mediante la fusión de perspectivas de interpretación, es como afirma Gadamer (2004) “cuando se encuentran dos personas y cambian impresiones, hay en cierto modo dos mundos, dos visiones del mundo y dos forjadores de mundo que se confrontan” (p. 205). En este sentido, el diálogo es una *praxis* social de entendimiento donde, para Gadamer (2005) “el lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa” (p. 462).

La educación eco-relacional se centra en el fenómeno lingüístico-dialógico en el horizonte de la co-comprensión interhumana en programas experienciales de aprendizajes dialógicos para la construcción comunitaria de sentido, pues el aprendizaje es el resultado de las relaciones implicadas en el entorno, la historia, prácticas sociales, narrativas culturales, las interpretaciones científicas, etc., pues la educación se definiría a partir de la dialógica implicación para la comprensión interhumana. De esta forma, la educación eco-relacional es una red de interpretaciones, por lo que el campo práctico de intervención educativa es la historicidad propia de los proyectos personales, su develamiento y construcción narrativa.

Existe una tradición sustancial del diálogo descrito por primera vez por Sócrates. En tiempos más modernos, varios dialogistas han defendido el poder y el valor del diálogo como una forma de comunicación tanto equitativa como emancipatoria tales como Buber (1969), Gadamer (2005), Gergen (2015); Hirschkop y Shepherd (2001), Isaacs (2008), Poulakos (1974), Wierci ski (2010) donde educar es cultivar una especial sensibilidad hacia el ejercicio de la libertad y de una profunda voluntad de aprender sobre uno mismo y, con ello, aprender del otro y de lo que se trata la humanidad r(el)acional. Por su parte, autores latinoamericanos tales como Freire (1970), Flickinger (2014), Hermann (2002), Barragán (2005), Molino (2012), Flórez (1994), Rillo (2009), Carvalho (2007) y Aguilar (2007) han desarrollado cada uno con sus alcances, una propuesta de aplicación de la hermenéutica en el ámbito educacional en sus países. No obstante, nuestra propuesta es la aplicación no desarrollada de un diseño hermenéutico para la formación universitaria en Chile inscrita en la estela teórico-práctica de Mèlich, Bárcena, Esteban, Pagès entre otros de la tradición española.



La necesidad formativa que nutre a la educación y configura la experiencia pedagógica del saber y del aprendizaje tiene su origen en una suerte de diálogo previo como afirma Ipland (1999) entre una “lógica interna, de una dialéctica del concepto con la existencia humana” (p. 49), que tiene la función de orientar al sujeto al interior de la sociedad y de la cultura: la educación es el primer eslabón para el desarrollo de la humanidad y el último cabo que asegura el significado de la pregunta qué es el ser humano. Es decir, la educación responde a la proyección del sujeto tanto en su existencia como en la cultura; proyectado a la plenitud de su existencia, dado forma a las cualidades y capacidades humanas en el cultivo de la razón, de la sensibilidad, forjando la libertad e interrelación social. Esta proyección tiene un mediador que es el lenguaje cuya naturaleza es dialógica y cuya finalidad, es la comprensión del sentido como experiencia vital y humanizadora de la necesidad formativa inicial. Siguiendo en esto a Rubio (2013):

La pedagogía [formación hermenéutica universitaria] se nos presenta como un gran texto que ha tenido la propiedad de orientar las decisiones futuras de nuestras sociedades y, a la vez, plasmar progresivamente en el presente dichos proyectos en una conciliación teórico-práctica inserta en la complejidad de la realidad cultural y social que ella misma contribuye a construir, apoyándose en la comprensión y orientación (explicación y carácter normativo de la realidad pensada), rasgos disciplinares que han sido desplegados configurando una racionalidad particular en torno a los fines que la mueven (p. 375).

La educación es un diálogo vivificante y humanizador en tanto experiencia comprensiva, por tanto, requiere de una suerte de primacía hermenéutica en la construcción del saber que sirva de base para un aprendizaje basado en la experiencia hermenéutico-dialógica de la alteridad pedagógica. La comprensión es la interpretación lingüística de los fenómenos que experimentamos en la vida, entendida como fuente de sentido. Descubre Gadamer (2004) que la hermenéutica es una experiencia más amplia que la conciencia del sujeto. Es decir, la experiencia de ser en el tiempo, de que el tiempo es el ser y, como tal, es la manera en que la vida humana revela al ser que le comprende, pues somos seres de sentido “arrojados” a un mundo en el que coparticipamos en su conformación y transformación como seres de lenguaje:

No es la comprensión soberana la que otorga una verdadera ampliación de nuestro yo prisionero en la estrechez de la vivencia, como supone Dilthey, sino el encuentro de lo incomprensible. Quizá nunca conoce-

mos tanto de nuestro propio ser histórico como cuando nos llega el hábito de mundos históricos totalmente extraños. El carácter fundamental del ente histórico es ser revelador, ser significativo, en el sentido activo de la palabra; y ser para la historia es dejarse que algo signifique. Sólo así surge [la] auténtica vinculación entre el yo y el tú; sólo así se construye entre nosotros y la historia lo vinculante del destino histórico (p. 40).

Si el lenguaje existe para tomar posiciones en el mundo, para Gadamer (2004) con el diálogo se inicia el “camino de verdad [...] cuyo modo de realización tiene que ver siempre con anamnesis y, con ello, con el lenguaje. Este es el lenguaje de la conversación, despertar convicciones e ir permanente más allá de sí mismo, que no permite nunca llegar a comprender la cuestión de forma completa” (p. 230), camino que supone tres aspectos fundamentales: reconocimiento de todo otro como igual; libertad para proponer cada cual sus ideas sobre lo que puede ser mejor para todos; y coherencia existencial entre las ideas propuestas y las prácticas sociales y ciudadanas de cada uno.

Preguntémosnos: ¿cómo se revela el lenguaje? Se revela en el diálogo, porque el *logos* nace en la conversación y allí, en el diálogo con el otro, el lenguaje manifiesta su verdadera naturaleza, el diálogo como afirma Vergara (2008a): “es la epifanía lingüística como totalidad de significatividad de(l) sentido” (p. 191). Ninguna experiencia humana es extralingüística, es decir, que se genere fuera de la comunidad de diálogo. Por medio del diálogo se alcanza la comprensión y el acuerdo con el otro, y se realiza en modo efectivo la vida social, que se construye como una comunidad de diálogo donde el pensamiento mismo es de naturaleza dialógica, ya que como afirma Gadamer (2001): “todo pensar es un diálogo consigo mismo y con el otro” (p. 96).

De lo que se trata aquí, es sobre el sentido de la hermeneuticidad del diálogo eco-relacional o, en otras palabras, sobre aquello que sucede en la racionalidad moderna cuando intenta ajustar su carácter monológico intradiscursivo de un sujeto individuado asimétrico, con el carácter dialógico interdiscursivo de un otro comunitario simétrico. Este sentido no es solo el objeto de la interpretación o comprensión, sino que también el sentido resulta objeto y sujeto de la hermenéutica, ya que captamos el objeto a partir del sujeto, lo que indica que el sentido no está ni dado por una verdad objetiva ni puesto por una razón subjetiva, sino interpuesto objetivo-subjetivamente por cuanto es un sentido lingüístico, algo dado en relación con el sujeto, algo objetivo dicho subjetivamente. Este carácter intersubjetivo del diálogo responde a la coimplicación entre sujeto y mundo, sujeto y sociedad. Traemos aquí, la imagen de *homo implicator* de



Ortiz Osés (2003), a saber, aquel sujeto que, al mirarse a sí mismo, contempla no solo su propio rostro, sino también el del otro implicado en su existencia como alteridad acogida (p. 114).

El mutuo reconocimiento de los participantes en el diálogo eco-relacional y en la equilibrada y simétrica cuota de poder relacional, salva al sujeto primero, de caer en las opacidades de las representaciones unilaterales sobre la realidad; segundo, de mantenerse en las contradicciones inherentes a toda interpretación de la realidad; y, tercero, de la dominación, conversión o imposición de las culturas, pues al desplegar la palabra relacional, se despliega la identidad y se prolonga una unidad discursiva o narrativa como disposición del ser, del pensar y del hacer. En este sentido, la interculturalidad es un desafío dialógico integrador y, por ello, conlleva en sí una exigencia hermenéutica de base y que sin ella no se entiende ni se pone en práctica ninguna de las dos. Y desde aquí es que el diálogo no sea un proceso mecánico ni programado instrumentalmente, sino que fruto de la voluntad de reconocimiento de cada uno envueltos en el diálogo.

El diálogo eco-relacional se produce entre perspectivas diferentes que albergan sentidos incontrastables e incommensurables de las redes de significación que forman sus distintos fenómenos sociales. Cada una tiene entramados fuertes, los cuales funcionan como lugares comunes o premisas para la argumentación y hacen posible la discusión, el intercambio de argumentos, la interpretación y la comprensión. Pero una condición para la interpretación es asumir el carácter incompleto de las culturas. La incompletud a la que hemos hecho referencia solo puede apreciarse desde la perspectiva del otro, pues el punto de vista propio está marcado siempre por la intención de erigir su propia identidad como la identidad de la totalidad. En este sentido, el hermeneuta se ubica en el “entre” de las culturas.

Cabe preguntarse llegando a este punto, ¿cuál es la relación profunda entre diálogo, educación y relación? En que constituyen la *praxis* ético-política de la educación eco-relacional en su “forma cognitiva existencial” como afirma Fernet-Betancourt (2016, p. 19) al perseguir la justicia epistemológica y cultural, lo que hace posible una transformación radical tanto del sujeto como de la sociedad en la construcción crítica y transmisión equitativa del saber desde un replanteamiento de su legitimidad. La palabra en diálogo corresponde a la pregunta sobre el sentido y como tal, palabra correspondida, compartida y comprometida, como concibe Ortiz Osés (1973) “palabra activa y consentida” (p. 110) que sitúa al sentido hermenéutico en el quehacer social propio de la justicia, como producto de un quehacer crítico. Como consecuencia de ello, “entendi-



miento y revisión, hermenéutica y teoría crítica, son pues las tareas del hombre contemporáneo según una dilucidación de su propio lenguaje” (p. 112). La razón hermenéutica:

Es extemporánea, es decir, integradora y conformadora de la realidad que interpreta. Esta reconstrucción (coformación) es a la postre el triunfo de la razón hermenéutica universal sobre la razón subjetiva: el mundo de la experiencia humana como totalidad hecha y por rehacer es, de acuerdo con lo dicho, el responsable último de toda interpretación, el baremo y pauta de toda significación, el sentido —a la vez inmerso y emergente— de la razón subjetiva (Ortiz Osés, 1973, p. 95).

A partir de aquí diferenciamos la racionalidad semántica de la racionalidad hermenéutica. La racionalidad semántica ha sido bien expresada por Habermas (2002) en su teoría consensual de la verdad, según la cual es posible atribuir un predicado a un objeto solo si también cualquier otra persona que pudiera entrar conmigo en diálogo atribuyera el mismo predicado al mismo objeto (p. 140). Tal teoría semántica obtiene la verdad por medio del consenso racional en torno al significado —abstraído de la significación— o del enunciado —abstraído de la enunciación—, con lo cual se mueve en el ámbito de las cosas, los objetos o sus meras funciones sin acceder a la región de la significación humana del sentido; podríamos conceder que Habermas arriba a la interpretación intersubjetiva de la realidad, pero no a la interpretación personal del sentido. La racionalidad hermenéutica no es mera racionalidad funcional del significado consensuado semánticamente, sino la racionalidad interhumana del diálogo como sutura de la escisión originaria de la fisura que separa a un otro de uno mismo, el ser del ente, mundo y Dios, inconsciente y consciencia, vida y muerte, bien y mal, destino y libertad, masculino y femenino, día y noche; pero, por otra parte, obtenemos la experiencia primordial de la sutura o mediación de los contrarios a través de su mutua coimplicación.

Para Gadamer (2004) el diálogo es la libre y hospitalaria “articulación de un mundo común” (p. 6) donde se juega la verdadera humanidad comunal de reconocimiento y cuidado: “Éste es en mayor o menor grado, y lo subrayo, el rasgo esencial de todos nosotros. El hacerse capaz de entrar en diálogo a pesar de todo es, a mi juicio, la verdadera humanidad del hombre” (Gadamer, 2004, p. 209). La comprensión se expresa en el diálogo y la experiencia se relaciona con la tradición que es lenguaje relacional. Solo a través del diálogo, la comprensión estará vinculada a una interpretación orientadora de la acción, es decir, hacia la formación



y cambio de actitudes, esta comprensión se hace desde una acción comunicativa (Habermas), expresada desde la intención del habla de un sujeto con otro, permitiendo la autoformación, formación y transformación. Además, el diálogo es la posibilidad de comprensión del sentido en tanto dinámica de la autotranscendencia de la inmanencia en una expansión hacia el otro. El diálogo nos inserta en la comprensión, mediada por el lenguaje, del sentido (la “cosa misma”) y no en un proceso dirigido intencionalmente por reglas apriorísticas, sino que, como afirma Gadamer (2005) “en cuanto comprendemos estamos incluidos en un acontecer de la verdad y llegamos siempre demasiado tarde cuando queremos saber qué debemos creer” (p. 585).

Para Gadamer el diálogo es el indicador de la lingüisticidad de la experiencia humana de mundo donde la interacción democrática, igualitaria y respetuosa con el otro, indica la capacidad de comprender, usar y aplicar el lenguaje dialogal para la plenitud de la humanidad. La experiencia dialogal del lenguaje es el espacio intersubjetivo propio de la verdad develada en la interacción entre los sujetos mediados por la nostreidad, como sostiene Gadamer (2005) “la conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma” (p. 206), en la que una incapacidad para el diálogo en el Otro vendría a ser en realidad el reconocimiento de la propia incapacidad para el diálogo en el yo. Tal incapacidad no es una cualidad inmanente a la naturaleza humana, por lo tanto, es posible de modificar, modelar, educar una adecuada capacidad hermenéutico-dialógica de comprensión de la interpretación del otro. Aquí la experiencia hermenéutica alcanza su autenticidad como experiencia humana de reconocimiento inserta en la tradición histórica entendida no como una sucesión objetiva de hechos regidos por lógicas instrumentales de conveniencia y competencia, sino como una implicación subjetiva de interpretaciones bajo lógicas substanciales de convivencia y dialoguicidad.

Conclusión

La educación actual y futura se juega en el intercambio entre subjetividades y alteridades donde el diálogo es el mediador entre el concepto y la experiencia educativa; el diálogo es el signo mismo de la *praxis* educativa, pues el *ethos* de la educación es el diálogo como, a su vez, el *telos* de la educación es la comprensión interhumana.

La educación es la relación entre mundo y palabra, donde el diálogo hace aparecer el verdadero sentido en sus diversas modalidades de cohabitar la palabra en el mundo; si fenomenológicamente se develan las relaciones intersubjetivas en el plano educativo poniéndolas entre paréntesis, para la hermenéutica el diálogo abre el paréntesis ante la agónica relación lingüística interhumana de comprensión. La educación se juega en la mostración y retiro del educador, con el fin de que emerja el sentido o totalidad compleja de significaciones que surge de la existencia del educando. El diálogo muestra el camino al sentido de la existencia que emerge lingüísticamente en la experiencia hospitalaria de la palabra del otro. En la pedagogía, ¿el proceso hermenéutico intenta reconocer los acontecimientos de la *praxis* educativa de los sujetos coimplicados en ella que dialogan acerca de la existencia, comparten saberes y trazan significados?, ¿es posible establecer a la hermenéutica dialógica como un modelo que (re)medie las diferencias para un reconocimiento vivificante del otro?, ¿es posible considerar que la tardomodernidad de la competencia-rendimiento-resultado del mercado con toda su exteriorización de las cualidades humanas con toda una cultura de la autoformación, autoconsciencia, etc., es la responsable de la debilidad del diálogo comunal para la construcción colectiva de sentido?

Coincidiendo con Freire (1970) solo una educación fundada en el diálogo como una “exigencia existencial” (p. 107) podrá darle sentido a su *praxis* en tanto comprensión del mundo, es decir, la finalidad de la formación no es otra que el ser humano se comprenda y comprenda al mundo. Para Gadamer (2000), la formación para el ser humano es retornar a su morada, es decir, al lenguaje que custodia su condición ontológica universal, por ende, la formación entraña una condición hermenéutica de origen, pues el lenguaje es el medio de toda experiencia humana, pero solo en el diálogo, esa experiencia se convierte en educación y entrar en diálogo es la verdadera humanidad. La educación es una experiencia dialógica para la plenitud humana, que se ve aplacada por el indicador de cumplimiento de la calidad educativa en indicadores de competencia neoliberal.

Consideramos relevante que el diálogo describe la dialéctica de la reproductividad de la experiencia de la historicidad y de la finitud, es decir, de la tradición y subyace a toda comprensión en un circuito desde la pre-comprensión hacia la comprensión del sentido en una oscilación perpetua de perspectivas interpretativas —resonancias del perspectivismo nietzscheano y del proyecto-yecto heideggeriano— en un continuo proceso dialógico de autoformación (para sí mismo), formación (con el otro) y transformación (para el otro).



La formación se juega en el intercambio entre subjetividades y alteridades donde el diálogo es el mediador entre el concepto y la experiencia educativa; el diálogo es el signo mismo de la experiencia educativa. Aquello que acontece en la interacción dialógica entre el mundo, el sujeto y la palabra es lo que constituye como el suelo relacional de la humanidad y, por ende, del signo más propio de la formación universitaria.

Bibliografía

- ADORNO, Theodor
1998 *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- AGUILAR, Mariflor
2007 Alteridad: condición de comunidad. En *Devenires*, 8(16), 7-25.
- BÁRCENA, Fernando & Melich, Joan-Carles
2014 *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Miño y Dávila.
- BARRAGÁN, Diego
2015 *El saber práctico: prhónesis, hermenéutica del quehacer del profesor*. Colombia: Ediciones Unisalle.
- BARRIO, José María
2015 La universidad en la encrucijada. En Fernando Gil y David Reyero (eds.), *Educación en la universidad hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria* (pp. 13-33). Madrid: Ediciones Encuentro.
- BARTRA, Roger
2014 *Antropología del cerebro. Conciencia, cultura y libre albedrío*. México: FCE.
- BUBER, Martin
1969 *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BURROUGHS, William
2009 *La revolución electrónica*. Argentina: Caja Negra.
- CARVALHO, Adalberto Dias De
2007 Hermenéutica da Educação: um desafio aos cânones epistemológicos das ciências da educação. En João Boavida y Ángel García del Dujo (coords.), *Teoría de la educación. Contributos Ibéricos* (pp. 295-305). Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- DOMINGO MORATALLA, Agustín
1991 *El arte de poder no tener razón: la hermenéutica dialógica de H. G. Gadamer*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- DUQUE, Félix
2002 *En torno al humanismo. Heidegger, Gadamer, Sloterdijk*. Madrid: Tecnos.
- DUSSEL, Enrique
2001 *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- FLICKINGER, Hans-Georg
2003 O Fundamento Ético da Hermenéutica Contemporânea. *Veritas*, 2, 169-179.
2014 *Gadamer e a Educação*. Belo Horizonte: Autentica.

- FLICKINGER, Hans-Georg & Roden, Luiz
2000 *Hermenéutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- FLÓREZ, R.
1994 *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl
2016 Interculturalidad y universidad. En Cristián Valdés (comp.), *Posibilidades y utopías... Hacia una universidad intercultural* (pp. 17-31). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- FREIRE, Paulo
1970 *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo & FAÚNDEZ, Antonio
2013 *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREUD, Sigmund
2011 *Introducción al psicoanálisis para educadores*. México: Paidós.
- GADAMER, Hans-Georg
2000 *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
2001 *Antología*. Salamanca: Sígueme.
2002 *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Trotta.
2004 *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
2005 *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA AMILBURU, María & GARCÍA GUTIÉRREZ, Juan
2012 *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: NARCEA.
- GERGEN, Kenneth J.
2015 *El ser relacional. Más allá del yo y de la comunidad*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- GIANNINI, Humberto
1984 *Desde las palabras*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.
1999 *Metafísica del lenguaje*. Santiago de Chile: LOM-Ediciones/Universidad ARCIS.
- HABERMAS, Jürgen
2002 *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- HERMANN, Nadja
2002 *Hermenéutica e Educação*. Río de Janeiro: DPyA.
- HIRSCHKOP, Ken & SHEPHERD, David G.
2001 *Bakhtin and cultural theory*. Manchester University Press.
- HODGSON, Naomi, Vlieghe, Joris & ZAMOJSKI, Piotr
2017 *Manifiesto for a Post-critical Pedagogy*. London: Punctum Books. <https://bit.ly/39Vb2V8>
- IPLAND, Jerónima
1999 *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva: Hergué.
- ISAACS, William
2008 *Dialogue: The art of thinking together*. Crown Publishing Group.
- KANT, Immanuel
2013 *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- KOSELLECK, Reinhart
1993 *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.



- MACEIRAS, Manuel & Trebolle, Julio
 1990 *La hermenéutica contemporánea*. Madrid: Cincel Kapelusz.
- MÈLICH, Joan-Carles
 2008 Antropología narrativa y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 101-124. <https://doi.org/10.14201/986>
- MENDOZA, Carmen Cecilia
 2008 La hermenéutica: posibilidad en la búsqueda del sentido de la *praxis* pedagógica. *Sapiens*, 9(2), 119-128. <https://bit.ly/3tYZiI2>
- MOLINO, Enrique
 2012 *Diálogo académico en la educación superior*. <https://bit.ly/3HNSbbg>
- MOREU, Ángel & PRATS, Enric (coords.)
 2010 *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés
 1973 *Antropología hermenéutica. Para una filosofía del lenguaje del hombre actual*. Madrid: Ricardo Aguilera.
 2003 *Amor y sentido. Una hermenéutica simbólica*. Barcelona: Anthropos.
- PAGÈS, Anna
 2005 Bases hermenèutiques de l'educació. Vers una lectura pedagògica de Hans Georg Gadamer. *Temps d'Educació*, 29, 167-188. <https://bit.ly/3NfEItJ>
 2016 Actualidad de la hermenéutica como filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 39-55. <https://bit.ly/3xQ7Oub>
- PAZ, Octavio
 2003 *El arco y la lira*. México: FCE.
- PICOTTI, Diana
 1996 Sobre 'filosofía intercultural'. Comentario a una obra de R. Fornet-Betancourt. *Stromata* 52, 3/4, 289-298.
- POULAKOS, John
 1974 The components of dialogue. *Western Speech*, 38(3), 199-212. <https://doi.org/10.1080/10570317409373830>
- RILLO, Arturo G.
 2009 Aproximación hermenéutica a la pregunta pedagógica. *Graffylia*, 6(10), 184-192.
- RICOEUR, Paul
 2015 *Historia y verdad*. México: FCE.
- ROUSSEAU, Jean Jacques
 2011 *Emilio o De la Educación*. Madrid: Alianza.
- RUBIO, Graciela
 2013 *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- SIMMEL, Georg
 2008 *Pedagogía escolar*. Barcelona: Gedisa.
- VERGARA, Fernando
 2008a Gadamer y la "comprensión efectual": diálogo y traducción en el horizonte de la *koiné* contemporánea. *Revista Universum*, 23(2), 184-200. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762008000200011>

- 2008b La apropiación de(l) sentido: las experiencias hermenéuticas de diálogo y comprensión a partir de Gadamer. *Revista Alpha*, 26, 153-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012008000100010>
- 2011 Gadamer y la hermenéutica de la comprensión dialógica: historia y lenguaje. *Revista de Filosofía*, 69(2), 74-93. Centro de Estudios Filosóficos Adolfo García Díaz.
- 2014 *Sociohermenéutica trágica de la modernidad. Razón, interpretación e identidad*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. <https://bit.ly/3ndJRrH>
- 2020 La condición contradictoria de la r(el)acionalidad moderna. *La Revista Católica*, 1207, septiembre, 32-36.
- WIERCÍŃSKI, Andrej
- 2010 A healing journey toward oneself: Paul Ricoeur's narrative turn in the hermeneutics education. *Ethics-in-Progress Quarterly*, 1, 31-41. <https://bit.ly/3HReU6q>

198



Fecha de recepción del documento: 10 de abril de 2021

Fecha de revisión del documento: 15 de julio de 2021

Fecha de aprobación del documento: 20 de noviembre de 2021

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2022

ATREVERSE A DECIR LA VERDAD DESDE EL BUEN CIUDADANO GRIEGO, AL RELATIVISMO DE NIETZSCHE Y EL CUIDADO DE SÍ EN FOUCAULT

Daring to tell the truth from the greek's good citizen, to Nietzsche's relativism and Foucault's care of the self

CÉSAR AUGUSTO RAMÍREZ-GIRALDO*

Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

cesar.ramirez@upb.edu.co

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8093-1080>

RUBÉN DARÍO PALACIO-MESA**

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia

rupalacio@udemedellin.edu.co

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5538-3315>

Resumen

Decir la verdad ha sido visto, a través de la historia de la humanidad, como un desafío, como un reto frente a lo que, estando establecido de una manera, podría venirse al piso por una verdad enunciada. Es por ello que el sujeto, la mayoría de veces, evita exponer lo que para él es real y verdadero, para disfrazarlo con mentiras que no incomoden a quienes están a su alrededor. En el presente texto se realizará un recorrido por tres momentos de la historia, en los que atreverse a decir la verdad se convirtió en fundamento de la filosofía y les dio a algunos personajes la importancia de la que gozan en la actualidad. En primer lugar, se hará un breve repaso por el término de la *parrhesía* en la Antigua Grecia, su relación con otros términos relevantes de la filosofía y la importancia que tuvo dentro de algunas escuelas de filosofía en la época. Después se verá cómo la verdad empieza a ser manipulada desde la mirada del cristianismo y la propuesta de relatividad desde la idea presentada por Friedrich Nietzsche. Finalmente, se hará una reflexión en torno a la propuesta de Michael Foucault en la que se relaciona a la *parrhesía* con el cuidado de sí. Ya, a modo de conclusión, se dejará abierta la discusión alrededor de la reciente problemática de la posverdad, que refleja en sus mecánicas gran parte de los retos que desde la Antigüedad se han planteado respecto al atreverse a decir la verdad.

Palabras clave

Verdad, *parrhesía*, relativismo, subjetividad, cuidado de sí, Foucault.

Forma sugerida de citar: Ramírez-Giraldo, César Augusto & Palacio-Mesa, Rubén Darío (2022). Atreverse a decir la verdad desde el buen ciudadano griego, al relativismo de Nietzsche y el cuidado de sí en Foucault. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, pp. 199-224.

* Doctor en Filosofía. Doctor en Teología. Investigador grupo Epimeleia.

** Doctor en Filosofía. Investigador grupo Educación, Sociedad y Paz.

Abstract

Throughout humanities' history, telling the truth has always been seen or for that matter understood, as a challenge, as a defiance of the status quo or what is established or known, and could very easily be torn down by an announced truth at any given moment. That is the main reason a speaker, in most cases, will avoid expressing their interpretation of what is real and true, and will prefer to intentionally alter it with convenient and accommodating lies that will not result in any type of discomfort for the people around them. This text presents a general overview of three very important and crucial moments in history, in which daring to tell the truth came to be the very philosophical foundation and gave some specific characters in history the importance and relevance they have been given today. First, it covers a brief review of the ancient Greek term *Parrhesia*, its relation to other relevant philosophical terms and its importance within the different philosophy schools of the era. Later, the process of how truth is started to be manipulated from a Christian stance and later the proposal of relativity from Friedrich Nietzsche. Finally, there will be a reflection about Michael Foucault's proposal that relates *parrhesia* to the care of the self. As a conclusion, an open discussion focusing on the recent post-truth issues illustrating the mechanics involved since ancient times in regard to telling the truth.

Keywords

Truth, *parrhesia*, relativism, subjectivity, care of the self, Foucault.

200



Introducción

El objetivo fundamental de este texto es presentar la verdad como coraje, a través de un camino que empieza con el ciudadano ejemplar griego —ate-niense, para ser precisos—; luego atravesará el cristianismo como forma impositiva que unifica el valor de la verdad para hacerla una. A continuación, señalará al objetor oficial de tal verdad, Nietzsche —quien se atreve a reivindicar la mentira como un modo igualmente vigoroso de lograr un sentido—; y cerrará con el regreso de la capacidad de decir la verdad propia de la tradición griega como la alternativa de superación del riesgo del relativismo.

El problema a tratar se encamina a la capacidad de decir la verdad como la disposición de comprender que se trata de un reto que superó lo meramente epistemológico y se convirtió en un problema de acción, es decir, de un encuentro lúcido entre ética y política. Esa *aletheia* que acontece es la que se puede constatar en Sócrates, el hombre que era capaz de verdad. Foucault (2010) expone con detalle y propiedad esos atletas de la verdad ética y política que era al mismo tiempo una verdad de sí mismos.

Las principales ideas que fortalecen el problema están orientadas a abandonar la comodidad en la que la *aletheia* había dejado de ser una aspiración y se convirtió en una certidumbre sin discusiones, sin anticipaciones y sin aspiraciones. La verdad dejó de ser, en algún momento del esplendor de la tradición cristiana, ese saber hacer que exigía reto e intrepidez, y se convirtió en una imposición sorprendente pero que demandaba la obediencia del dogma. Entonces *aletheia* dejó de ser esa interrogación

inquietante de sí mismo, para convertirse en una divisa por seguir, en una certidumbre por revelar, en un tesoro por desenterrar, en un mandato por obedecer o en una imagen a la que estar forzado a acomodarse. La verdad se hizo oficial y la capacidad para acceder a ella se redujo a obediencia.

Además, la actualidad temática radica, de otro lado, en volver a plantear la pregunta por lo cierto, salir del estupor, admitir que la *aletheia* dejaba de ser una certidumbre a la que abandonarse confiado y volvía ser un reto que debía enfrentarse con coraje, con valentía.

En este texto no se trata de presentar un mero itinerario histórico del desarrollo del concepto de *parrhesía*, sino de mostrar, a través de una cuidadosa metodología investigativa, cómo este concepto configura una reinención de la *aletheia* como asunto público, como se encontrará en el primer apartado. En un segundo momento se ahondará en la verdad en el cristianismo y el relativismo de Nietzsche, ya que la *parrhesía* como la importancia de conocer y decir una verdad particular que obedece a la situación política concreta, no solo va de la mano del aspecto físico, sino que también involucra fuertemente el aspecto espiritual, que conlleva la formación del ser desde su interior y de la mano de Nietzsche descubriremos un sujeto capaz de acceder a la realidad más nítida y auténtica posible, en la cual no tenga que ocultar su modo de pensar a la hora de hacer sus interpretaciones. En un tercer momento el foco estará en el planteamiento de Foucault respecto a la *parrhesía* que es determinante, debido a que se enmarca en un ambicioso proyecto que busca dar razón de las relaciones entre poder, verdad y subjetividad.

De la mano de una investigación documental de análisis cualitativo-descriptivo se entenderá que no es una casualidad nominativa que los estados occidentales de la actualidad insistan en llamarse a sí mismos demócratas, como lo hacían los griegos. Por eso es necesario volver a tener el coraje de decir la verdad —una verdad concreta, específica, clara y puntual, no una verdad trascendente— a una comunidad que muy seguramente no querrá escucharla.

La *parrhesía*¹ y el buen ciudadano

Es habitual que quienes estudian o han estudiado Filosofía, se centren ante todo en la reconstrucción, el análisis y muchas veces la confrontación de las ideas propuestas en las primeras épocas de la antigüedad en que comenzó a pensarse el individuo desde un punto de vista más subjetivo (Hadot, 2006). En un principio solo se evidenciaban teorías que parecían abstractas y fuera de lugar para el sentir y pensar de las personas



del común, pues dejaban de lado la idea principal que propone que la Filosofía debe ser entendida básicamente como un modo de vivir, en el que aparecen un conjunto de prácticas y ejercicios espirituales que pueden llevar al ser humano a tener un mejor porvenir, al resaltar el camino que lo puede llevar a alcanzar la virtud (ἀρετή, *areté*) ideal máximo de todo hombre, no solo en la antigüedad sino también en la época actual. Sin embargo, es menester entender que a la filosofía no le corresponde mostrar un camino para llegar a un fin, ni representa per se ese fin en sí, por el contrario, representa una forma de interrogarse constantemente sobre las diferentes cuestiones que han rodeado la existencia del ser humano durante el recurrir de la historia material e incluso más allá, en los aspectos mental y espiritual.

Tanto en la antigüedad como en la época contemporánea, en la Filosofía y en cualquier otro aspecto de la vida, el hombre ha deambulado en búsqueda de lo que para él representa el bien supremo, que por consiguiente tiene un carácter teleológico, pues lo dirige a lograr un propósito específico que siempre se ve como mejoramiento, sea de la felicidad como en Epicuro, Aristóteles y Bentham, de la perfección como en Platón o Hegel, o del deber como en Kant o Dworkin: todas ellas son variantes de lo que los griegos conocían como virtud (ἀρετή, *areté*). Empero, para poder alcanzar este estado, es necesario que, en primer lugar, como dice Michel Foucault siguiendo a Aristóteles en *Ética a Nicómaco* 1140a y ss., el individuo logre ser lo más prudente (Φρόνησις, *phronēsis*) posible. Tal prudencia, se convierte a través del tiempo en un llamado a entender, como lo expresa Fornet et al. (1984) que los límites de lo que se debe decir y lo que se debe hacer dependiendo del contexto, más aún porque por diferentes circunstancias, apartes de la historia han sido cautelosamente silenciados o eliminados.

Se trata entonces, dependiendo del contexto, de reconocer los propios límites para no transgredir aquellos espacios que eventualmente puedan generar desavenencias entre los individuos de una misma comunidad o con otras comunidades. De hecho, hay ciertos momentos, especialmente de la vida pública, y en particular en la política, en los que la verdad adquiere lugar preferente dentro del espacio-tiempo. ¿Qué sucede en el espacio de lo político cuando evitar una desavenencia equivale a engañar al interlocutor, quien la mayoría de las veces es un contrincante o un opositor? O, al contrario: ¿qué sucede cuando se busca que haya desavenencia porque ella misma es una táctica de ocultamiento de la verdad, entendida como *lo que se debe públicamente saber*? Y aún más: ¿qué sucede cuando la verdad es absolutamente necesaria a pesar de que no



sea prudente decirla, tanto para quien se ve perjudicado con el desocultamiento como para quien se atreve a pronunciarla como si levantara un velo que cubre algo sin duda vergonzoso, reprochable o delictivo? Es entonces cuando prácticas tan antiguas como la de *parrhesía* (παρρησία) aparecen en el panorama, para dar a la sociedad una mejor visión sobre de lo que la acción de hablar francamente significa.

En el amplio abanico de temas posibles para abordar dentro de los estudios de filosofía antigua, la *parrhesía* ocupa un lugar singular por cuanto se trata al mismo tiempo de un concepto fundamental en el pensamiento antiguo y un término no explorado lo suficientemente en la actualidad, por lo menos en relación con otros términos ya clásicos en esta área, como los mencionados *phronesis* entendida como “sabiduría práctica” en el entramado aristotélico y relacionado con el por qué se decide actuar de alguna manera en lugar de otra y *areté* vista como virtud. Con esto en consideración, es lícito postular dentro de este texto la pertinencia de llevar a cabo algunas consideraciones en torno a la *parrhesía* y la importancia que el atreverse a decir la verdad fue adquiriendo a través del tiempo, y cómo esta fue transformándose de un modo en el que terminó teniendo una degradación y degeneración debido a manipulaciones que la pusieron al servicio de lo puramente intencional e instrumental, hasta llegar a lo que hoy se conoce como pos verdad.

Cuando se ponen a la luz asuntos que se consideran sensibles, se suscita el rechazo casi automático de personas que no están preparadas para asimilar las consecuencias que acarrea esa franqueza. Socialmente se ha aprendido a que es mejor callar cuando no se cuenta con las garantías físicas y morales, para ejercer libremente el derecho de la palabra que se aventura a decir lo que se tiene que decir, lo que es menester. Se hace preciso entender el contexto social y temporal para decidirse a hablar, sin provocar ningún tipo de rompimientos dentro del entorno en el que se está desempeñando. De esta manera se hace evidente que cuando no se puede discutir sobre algo en especial, es porque existen ciertos límites que se deben respetar, ciertas limitantes que no se pueden evadir o ciertas limitaciones que no se pueden remediar, es decir, porque son verdades que aunque llegan a ser percibidas por algunos, si llegasen a ser expuestas de alguna manera ante aquellos que, sea por cálculo, por ingenuidad o por estupidez, son ciegos ante la evidencia, podrían afectar de diversas formas a un conjunto más amplio de personas o al mismo que se expone con el discurso. Como lo expone bellamente José Martí:

Así, hay muchas cosas que son verdad, aunque no se las vea. Hay gente loca, por supuesto, y es la que dice que no es verdad sino lo que se ve con



los ojos. ¡Como si alguien viera el pensamiento, ni el cariño, ni lo que, allá adentro de su cabeza canosa va hablándose el padre para cuando haya trabajado mucho, y tenga con qué comprarle caballos como la seda o velocípedos como la luz a su hijo! (Martí, 1997, pp. 112-113).

La palabra *parrhesía* (παρρησία) puede descomponerse etimológicamente en *παν*, que significa “todo” y *ρησις* o *ρημα* que puede traducirse como “discurso”. Ergo, es factible afirmar que etimológicamente *parrhesía* significa “discurso sobre todo”, o simplificado, “decirlo todo”. Para encontrar su primera aparición en la literatura griega, es menester remontarse a mediados del siglo V a. C, específicamente, a lo escrito en algunos textos de Eurípides. En estos, el antiguo dramaturgo griego, presentaba a la *parrhesía* como el derecho inherente a todo ciudadano griego para hablar acerca de asuntos tocantes a la polis. Es en la tragedia *Hipólito* que aparece el primer uso de la palabra *parrhesía*, tal como lo trae Eurípides (1960):

FEDRA: [...] Esto, en verdad, es lo que me está matando, amigas, el temor de que un día sea sorprendida deshonrando a mi esposo y a los hijos que di a luz. ¡Ojalá puedan ellos, libres para hablar con franqueza [parrhesía] y en la flor de la edad, habitar la ciudad ilustre de Atenas, gozando de buen nombre por causa de su madre! Sin duda esclaviza al hombre, aunque sea de ánimo resuelto, conocer los defectos de su madre o de su padre (p. 420).

De aquella franqueza, tal como se suele traducir al castellano el término *parrhesía*, el primer detalle interesante que es dable derivar, es que la *parrhesía* al ser un derecho del ciudadano griego, implicaba al mismo tiempo un conjunto de exclusiones. Ni el esclavo, ni los extranjeros, ni las mujeres, por ejemplo, podían ejercer esa franqueza, pues no eran considerados ciudadanos con plenos derechos dentro de la polis. Véase que el término *parrhesía* se entendía aquí en un sentido claramente político, conforme a Foucault (2010), pues para ese contexto constituía el derecho legítimo que tiene el ciudadano griego a influir activamente, a través de la mayor franqueza, en los vaivenes de su ciudad.

Pero a partir del contexto griego se puede entender una acepción aún más amplia de *parrhesía*. El sentido dado a este término será posterior y no se limitará al solo ejercicio de un derecho político, sino que se convertirá en toda una práctica consistente de decir la verdad, toda la verdad, sin guardarse nada, por más que al otro esta situación le incomode. En este sentido, quien dice la verdad, al decirlo todo sin tapujos, no está hablando completamente sobre todo lo que se le viene a la cabeza,



más bien, el decirlo todo se entiende como el sujeto conlleva como fin el afectar al otro tanto como a sí mismo, es decir, que a través de su discurso busca la transformación del otro y del yo. Se puede entender entonces, que la verdad, en este sentido, no es algo que el individuo posea y el otro no. En el ejercicio de la *parrhesía*, entendida como práctica existencial de plena franqueza, ambos, el que ejerce la *parrhesía* y quien lo escucha, conocen la verdad. El punto radica en los efectos producidos por dicha práctica, tal como lo expresa Thoreau (2014) cuando expone:

Pero en tales casos hay que estar muy en guardia para evitar actuar llevado por la obstinación o por un indebido respeto a la opinión del prójimo. Lo que hay que comprender es que actuando así se está haciendo lo que uno debe y lo que corresponde a ese momento (p. 51).

La *parrhesía* es por antonomasia, una modalidad de vida estudiada y adoptada desde la antigua Grecia, que etimológicamente hace referencia a “la actividad de decirlo todo: *pan rhema Parrhesiázestai es decir todo*” (Foucault, 2010, p. 28). Los primeros en plantear este arte en la antigüedad y a su vez fueron considerados como fundadores del mismo, fueron Antístenes (445-360 a. C) y Diógenes de Sínope (400-325 a. C), quienes pensaban que era indispensable que la verdad no tuviera barreras de acceso determinadas por un estatus social, económico o de poder político. Ambos pensadores pertenecieron a la escuela de los Cínicos, en la que procuraron incentivar entre sus discípulos la necesidad y la importancia de hablar con la verdad sin importar las consecuencias que con ello llegarán a su vida o a la del conjunto de personas con las que estuvieran departiendo. Todo esto, como lo expresa Asuaje (2014) con el fin último de liberarse de las ataduras sociales y poder llegar al punto de sincerar su existencia

Fueron entonces los Cínicos, los que impulsaron esta práctica en Grecia, poniendo sobre la mesa la importancia de investigar lo que es verdadero y decirlo abiertamente frente a los que se vieran afectados por lo mismo, sin tener en consideración que se lo pudiera tildar de grosero o peor aún trasgresor de las leyes divinas, humanas y/o ciudadanas (Soto, 2014), que determinaban —y aún lo hacen— el orden de una comunidad. Aquel que se dedicaba a esta práctica, siglos más tarde fue denominado como *Parrhesiastés*, aquel sujeto quien sin temor alguno decía la verdad, tal como lo expresa Foucault (2010), en cualquier espacio, incluso arriesgando su propia integridad, su propia vida. La escuela cínica, fundada por Antístenes en el siglo IV a. C, representaba de la mejor manera el espíritu de la *parrhesía* entendida como modo de ser, como ejercicio existencial. Ya la franqueza no se vehicula a través del uso de la palabra, sino que la vida



misma, en su azarosa cotidianidad, se torna en un constante y arriesgado atreverse a decir la verdad, en el contexto que esta deba aparecer.

El cínico, equiparado con un perro, yacía en cada esquina de la polis, tirado en la calle; estaba descalzo y harapiento, subvirtiendo las convenciones sociales sin ningún tipo de pudor. La personificación por excelencia de la escuela cínica, y, por extensión, de la *parrhesía* más feroz, fue el ya mencionado Diógenes de Sinope. La *parrhesía* era, es y será libertad, en palabras de Foucault (2010) y sobre todo libertad de palabra, pues la única ley que importa es la que está en armonía con la naturaleza; todas las demás leyes son fútiles.

Famosa es su anécdota con Alejandro Magno, recogida por Diógenes Laercio: “Cuando tomaba el sol en el Cráneo se plantó ante él Alejandro y le dijo: “Pídemelo que quieras”. Y él contestó: “No me hagas sombra” (Laercio, 2007, p. 38).

206



La *parrhesía* se torna para este momento en provocación, pero también manifestación de una continuidad entre una verdad interior y su despliegue exterior. Diógenes de Sinope, al igual que el resto de cínicos, al encarnar el ejercicio de la *parrhesía* con tanta fidelidad, terminó siendo consecuente existencialmente con aquello que decía. Entre los considerados grandes filósofos y además un gran *parrhesiastés* se encuentra la figura de Sócrates, quien constantemente estaba enfrentándose a los atenienses en la calle, señalado por señalando por Foucault, (2004) lo que él veía como verdad e invitándoles a ocuparse de sí mismos a través del cultivo de la sabiduría, la verdad y la perfección de sus almas, ya que, en palabras del mismo autor (2010) se hacía primordial para un correcto cuidado de sí (*Epiméleia heautou*).

Era indispensable comenzar por tener un alma libre de toda atadura, lo que para los griegos, especialmente los cínicos, se conseguía a través del uso correcto de la *parrhesía*², y fue buscando incentivar esta práctica, que Sócrates en su diálogo con Alcibiades —personaje de la élite ateniense que buscó en el filósofo al maestro que le guiara para ser un buen gobernante— trató de hacerle ver cómo antes de poder ser un dirigente digno de un pueblo, debía dedicar un espacio para cuidar de sí mismo, y para tal fin se hacía necesario ser transparentes, situación que se lograba a través del ejercicio de la *parrhesía*, que como resultado lograba hacer del hombre alguien mejor (Platón, 1871), no solo para el desarrollo de su propio ser, sino como engranaje fundamental dentro de un grupo social determinado.

Para Sócrates, referido por Platón (1871) “todo hombre que tiene cuidado de su cuerpo, tiene cuidado de lo que le pertenece, pero no de sí mismo” (p.186), por eso quien no es capaz de cuidar de sí mismo, difícil-

mente podrá dirigir a otros por el camino de la rectitud o de la verdad. Empero, el ejercicio de la *parrhesía* puede acarrear consecuencias nefastas, como le sucedió a Sócrates, quien encontró la muerte por hablar de manera sincera y crítica frente a los sofistas, “al incitar a los ciudadanos a ocuparse de sí mismos, en su razón, verdad y alma, a través de la *zétesis* (indagación), *exétasis* (examen del alma) y la *epiméleia* (cuidado de sí mismo), para practicar la virtud” (Soto, 2014, p.16).

En concordancia con lo anterior, aparece un nuevo grupo de filósofos conocidos como los epicúreos, para quienes la *parrhesía* está conectada profundamente con el cuidado de sí, a tal punto que llegó a ser considerada por Foucault (2004) como “una técnica de guía espiritual para la educación del alma” (p. 52). Esta fue una modalidad que poco a poco evolucionó dentro de las mismas escuelas filosóficas, pero con un mismo fin: convertir al hombre en un mejor ciudadano, a partir de convertirse a sí mismo en una mejor persona, para que así pudiera ser realmente aportante a la sociedad a la que pertenecía.

La *parrhesía* debe entenderse entonces como un diálogo o un debate encaminado a encontrar una verdad común. Como ya se mencionó, el que practica la *parrhesía* ya posee, muy dentro de sí, la verdad y lo único que hace es enunciarla con atrevimiento y sin importar las posibles consecuencias que pueda tener semejante acto, no solo para el sujeto sino también para su entorno. Un ejemplo paradigmático de *parrhesía* lo trae Platón, quien en su carta VII narra su encuentro con Dionisio, tirano de Siracusa. Junto a Díón, un joven político familiar de Dionisio, emprende la misión de implantar en Siracusa sus ideas sobre el Estado, la virtud y la justicia.

Sin embargo, Platón no buscaba llegar a acuerdos con Dionisio o entablar un diálogo fructífero. Platón ejercía la *parrhesía*, o sea, decía su verdad, una verdad cuyo contenido brotaba de su propio ser, para ser expuesta sin importar el contexto, pues decía esa verdad, aún a sabiendas de las consecuencias incontrolables que pudiera acarrear. En efecto, el ambiente político y social que rodea a Dionisio terminó influyendo de tal manera, que aquello que le decía Platón fue asumido de la peor forma, resultando todo en un total fracaso. Platón buscaba influir en el tirano de Siracusa de modo que la verdad se desplegara en la realidad, a partir de la puesta en marcha de ciertos principios considerados indispensables para un buen gobierno, justo y virtuoso. Al final, Platón se estaba jugando la vida misma. Al enunciar sin guardarse nada, lo que él considera verdad acerca de lo que se consideraba como el mejor gobierno, corría el riesgo de sufrir terribles represalias por parte de un tirano con gran poder. Existe una asimetría entre quien ejerce la *parrhesía* y quien lo escucha, por tal razón concurre el



elemento de riesgo como algo inherente al modo de ser de la *parrhesía*, lo que permite que el sujeto no sea inacabado en su actuar ni en su decir.

De modo, pues, que la *parrhesía* lleva consigo una doble dimensión. Por un lado, existe un espacio externo, en el que se manifiesta la libertad de palabra de quien ejerce la *parrhesía*. Por otro lado, hay una dimensión interna que consiste en la veracidad de la actitud, que también se puede entender como reconocibilidad y autenticidad en su modo de ser en el mundo, donde lo que se esté expresando sea acorde con la forma cómo se hace. Así las cosas, quien practica la *parrhesía*, hace uso de su libertad para hablar con franqueza y decir su verdad, aquella verdad que va de la mano con su transformación y la posible transformación de quien le escucha. Puede afirmarse, pues, que la *parrhesía* contiene una apuesta valerosa por la verdad, encaminada al mejoramiento general de una comunidad determinada. Sin embargo, no es fácil dirigir a otros por el camino de la rectitud y la verdad, y más aún desde el ejercicio de la *parrhesía*, ya que fácilmente puede acarrear consecuencias nefastas, como la muerte del parrhesiasta. Es muy importante tener presente que este es un crítico de la política porque tiene interés en su comunidad y no porque aspire al poder. Este es un aspecto de suma importancia si se tiene presente que la post-verdad es cosa de poderosos o de aspirantes al poder, como ya se verá más adelante en este trabajo.

Bien lo expresaba Montaigne en sus Ensayos:

Es a la verdad la mentira un vicio maldito. No somos hombres ni estamos ligados los unos a los otros más que por la palabra. Si conociéramos todo su horror y trascendencia, la perseguiríamos a sangre y fuego, con mucho mayor motivo que otros pecados. Yo creo que de ordinario se castiga a los muchachos sin causa justificada, por errores inocentes, y que se les atormenta por acciones irreflexivas que carecen de importancia y consecuencia. La mentira sola, y algo menos la testarudez, parecen ser las faltas que debieran a todo trance combatirse: ambas cosas crecen con ellos, y desde que la lengua tomó esa falsa dirección, es peregrino el trabajo que cuesta y lo imposible que es llevarla a buen camino; por donde acontece que comúnmente vemos mentir a personas que por otros respectos son excelentes, las cuales no tienen inconveniente en incurrir en este vicio (Cap. IX).

La verdad en el cristianismo y el relativismo de Nietzsche

Se entiende a partir de lo expuesto que la *parrhesía* como la importancia de conocer y decir una verdad particular que obedece a la situación política concreta, no solo va de la mano del aspecto físico, sino que también



involucra fuertemente el aspecto espiritual, que conlleva la formación del ser desde su interior. Por tanto y dando todavía más sentido al tema de la verdad dentro de la historia y trascendida a un plano espiritual, va a surgir siglos más adelante la idea de un Dios superior que habita en ese espacio espiritual y que envía a la tierra sus profetas, para promulgar la verdad relacionada con una vida posterior a la material. Como lo manifiesta Nietzsche (2003), tales doctrinas llegaron cargadas de ideas de “sacrificio de toda independencia, de toda libertad de espíritu, de toda fiereza y al mismo tiempo un servilismo” (p.78), en favor del prójimo, mucho más loable si es a costa de la propia tranquilidad del que funge como servidor. El bien y el mal además aparecieron como el fundamento sobre el cual se cimentó la ideología del cristianismo, de la mano del castigo o retribución que por el accionar del hombre en su vida cotidiana —en la realidad— se obtendrá en esa vida del más allá, relacionada con la idea filosófica relacionada con la verdad traída desde la antigua Grecia.

La verdad dejó de ser un concepto “tangible” en la realidad, y pasó a ser un elemento que se manifestó en otra dimensión diferente a la que se puede ver y tocar, a la cual solo se puede acceder tras el paso de la muerte. Será pues gracias a lo que más adelante se conocerá específicamente como cristianismo, por el que el hombre deje de preocuparse de sí mismo y centre su existencia en la complacencia de un dios, que se encuentra en el más allá, lo que permitirá no separa la idea de trascendencia del mismo ser humano.

Ante la finitud del cuerpo, la promesa de una eternidad gloriosa se convierte en el valor superior, pero, paradójicamente, para cumplir con dicho objetivo, el individuo debe satisfacer lo menos posible sus propias aspiraciones o deseos. La verdad ya no sería entendida, por consiguiente, en el sentido griego de develamiento, sino más bien en el sentido bíblico de entrega y lealtad. Tal devoción se verá reflejada en la figura de sus profetas, como transmisores del mensaje divino, en el caso del Antiguo Testamento; y en el Nuevo Testamento se condensará en la figura de la persona de Jesús. Lo menciona el apóstol Juan en el prólogo de su evangelio: “[...] la gracia y la verdad nos han llegado por Jesucristo” (Juan, 1,17) y será por medio de él que esta se le dé al sujeto como don y revelación del amor de Dios.

La disciplina por la que se instaura en el sujeto este tipo de pensamiento, será conocida como “moral cristiana”. Si la ética es la disciplina por la que se regula el uso de la razón, la moral será considerada, desde el cristianismo, como una disciplina teológica, que guía al sujeto en su buen accionar desde la fe. Dicha guía se basa en normas o valores, como expre-



sión de un acuerdo del sujeto con la sociedad a la que pertenece, pues hay que destacar que el bienestar grupal, siempre será más importante que el personal. Entonces, cuando se busca el beneficio del prójimo sobre el propio, el sujeto renunciante adquiere un valor que le será compensado en una vida colmada de gloria en el más allá, donde hay un ser superior que todo lo ve y todo lo juzga.

Al poner en evidencia que hay un ser superior al humano, en este último es justificada toda la debilidad a través de la culpa, la enfermedad, la pobreza, todo lo que tenga que ver con el sufrimiento. Aun así, el ser humano tendrá que buscar la misericordia de ese Ser superior, a través de un accionar servil y ausente de toda vanidad. Serán las enseñanzas de Jesús las que determinen, por tanto, la guía de esta moral, ya que él dijo “Yo soy el camino, la verdad y la vida”, y a partir de ello se dirige la conducta del seguidor cristiano.

210



Solo desde la fe se puede entender la moral cristiana, ya que es esta la que sostiene el creer en un ser y una vida de la que no se puede tener constancia en la realidad del sujeto. La que da conciencia de lo que es bueno o malo, pero que a su vez pretende ser demasiado benévola, al promover el perdón del enemigo, satisfacer al que se porta mal, básicamente, la que incita a poner la otra mejilla, en lugar de buscar la propia complacencia.

Contrario a estas ideas, se presentó Friedrich Nietzsche haciendo una crítica a la moral cristiana y a lo que con ella se va a entender por verdad o verdadero:

[...] creemos que la moral, en el sentido que ha tenido hasta ahora, es decir, la moral de las intenciones, ha sido un prejuicio, una precipitación, una provisionalidad acaso, una cosa de rango parecido al de la astrología y la alquimia, pero en todo caso algo que tiene que ser superado (Nietzsche, 2003, p. 62).

La moral cristiana fue la decadencia del sujeto y de la misma creencia, todo ello gracias a que se preocupa por preservar un bienestar que dentro de sus supuestos solo se puede adquirir después de la muerte, dando por sentado que será esa la realidad del sujeto y no la que vive en el momento, en palabras de Nietzsche (1967):

[...] el maestro de la moral se erige en maestro del fin de la vida; inventa para ello una segunda vida, y por virtud de este artificio saca a nuestra vida antigua y ordinaria de su antiguo y ordinario quicio (p.18).

De la mano de estas ideas se va a ver, por ende, una religión que domina desde el miedo y las necesidades creadas en sus seguidores, fun-

dando “verdades” a su conveniencia. Será ahora, más que nunca, cuando se haga evidente que el poder de poseer la verdad será para aquel que sea capaz de imponer su forma de pensar, no para el que se preocupe por obtenerla y diseminarla, como se proponía desde la *parrhesía*. Para Nietzsche (1967), la moral cristiana era el camino a la creación de una moral falsa, pues obliga al sujeto a negar su realidad y su propia integridad, para asumir la que otros le imponen como real y verdadera.

Por tanto, Nietzsche (1967) propuso como mandatorio que el ser humano volviera a ocuparse de sí mismo, dejando atrás todas las ideas implantadas desde el poder eclesial, dentro de las cuales se resalta la idea de un mundo en decadencia, donde todos como rebaño deben contentarse con su suerte y ayudar al más débil, dejando de lado toda idea de superación y complacencia de su ser, en su realidad.

Para el filósofo alemán, “El hombre debe preocuparse por su vida; lo que conoce le debe permitir seguir viviendo y creciendo, de lo contrario sería un sinsentido” (Giraldo, 2008, p.134). No puede ser posible que además de vivir en la dicotomía entre el bien y el mal, el ser humano tenga trastocados dichos valores y por ende sea ajeno a la verdad. Crítica que lo malo en el cristianismo, se convierta en goce, en el símbolo de la redención para estar bien en el más allá, haciendo que la esencia del individuo prácticamente desaparezca. Para dimensionar mejor a lo que se refería, es menester, agrega Giraldo (2008), relacionar este accionar con la moral del esclavo, que es débil e incapaz de cambiar su situación, sea porque le complace o porque no quiere ver más allá. El hombre debe volver a la idea de los antiguos filósofos, del cultivo del ser desde su propia existencia, con moral fuerte y dominante, que resalte entre los otros, sin sentir que está actuando mal.

La moral fue relacionada con la dominación de una cultura, es decir, quien no esté dentro de la norma es tratado como sedicioso y en la misma medida reprimido y rechazado por la comunidad en la que se encuentre (Giraldo, 2008). Esto lleva al individuo a tomar posiciones extremas, o está adentro o está afuera, no hay tintes medios para hacer parte. Y aunque no hay posiciones medias, tampoco hay verdades certeras; pues lo que para uno es verdadero y lo defiende a muerte, para el otro puede existir otra versión completamente diferente. Por ejemplo, para Nietzsche, Dios debe representar lo mejor de esa cultura, y con todas las variables, no solo debe simbolizar la bondad, pues eso demostraría la falta de interés por un futuro (Giraldo, 2008). Piensa que la religión hace que el individuo se sienta inferior y ese no debe ser el ideal del ser humano, quien debe procurarse ser superior, abarcando todo lo que esté dentro de



las posibilidades del intelecto, eso sí, manteniendo la responsabilidad que aprendió de tener que comparecer ante un ser superior, como lo expresa Giraldo (2008). Debe superar todo lo que parezca ser engañoso, al modo de Nietzsche (1984):

Abstrayendo de toda teología y de la guerra que se le hace, se desprende que el mundo no es ni bueno ni es malo, ni el mejor, ni el peor, y que estas ideas de lo bueno y de lo malo no tienen sentido sino con relación a los hombres y aun así no resultan justificadas: debemos renunciar a la concepción del mundo injurioso y panegirista (p. 41).

La intención de Nietzsche (1984) es que el sujeto pueda acceder a la realidad más nítida y auténtica posible, en la cual no tenga que ocultar su modo de pensar a la hora de hacer sus interpretaciones, pues la verdad estará de igual forma supeditada a la perspectiva desde la cual se describa, por tanto esto sigue siendo problemático porque de fondo las diferencias en las formas de pensar y ver las cosas permeadas por una cultura previamente adquirida, pueden llevar al sujeto por caminos distintos a la realidad que se puede percibir.

Este mismo filósofo hace referencia a ideas propuestas por Kant (2007), quien inició con la inquietud por el conocimiento de la *cosa en sí*, mostrando las limitaciones para acceder al conocimiento y cómo al sujeto se le dificulta apropiarse del concepto de verdad, pues toda noción proveniente del cientificismo propio de esta época, se fue convirtiendo en una razón manipuladora, lo que conlleva, en palabras de Giraldo (2009) a "(...) la imposibilidad de conocer con nuestra razón el objeto en sí, y la delación de la posibilidad de error del hombre en la interpretación de lo que es la realidad" (p. 55), es decir, el hombre a pesar de poseer la razón que le permita entender lo que ve, también debe hacer uso de su subjetivismo y empirismo —esto es lo que plantea Kant— para interpretar lo que percibe a través de los sentidos.

Solo se puede tener conocimiento de aquello que se puede ver, que se puede sentir, experimentar, o dicho al modo de Kant (2007), de aquello que entra en las categorías del tiempo y del espacio; la objetividad de lo real se obtendrá pues, por medio de la sensibilidad y del entendimiento. Por tanto, el conocimiento del sujeto, según Kant (2007), no accede a la realidad, porque siempre va a estar limitado por su subjetividad.

En la misma línea, Nietzsche (1984) quiere resaltar, además, el cambio que para el siglo XIX se da en la forma como se considera el entorno que rodea al sujeto, siendo esta más objetiva y segura. Es sabido que la pregunta por el porqué de cada cosa que rodea al sujeto, ha estado



presente desde que el hombre empezó a pensar y cuestionar su existencia, sin embargo, han sido pocos los que se han preocupado por comprender cómo algunas cosas que parecen ser algo, en realidad no lo son. Esta escasez de sujetos que se cuestionan lo que se les da como realidad, se presenta por la herencia de la tradición metafísica occidental, criticada fuertemente por Nietzsche.

La cultura occidental se dedicó en siglos anteriores a crear valores falsos que van en procura de la negación de la vida misma, que Nietzsche va a identificar como nihilismo (Segura, 1986). Para ser más certero en su afirmación, propone derrumbar dichos valores, que hacen pensar al sujeto en una realidad que trasciende lo humano —tanto para explicar su origen como su deceso— en un campo netamente espiritual, ajeno a lo que puede percibir; y construir una nueva perspectiva, donde el individuo sea amo y señor de su realidad.

A pesar de que en el siglo XIX, surgen tendencias científicas, como el positivismo, por las que se busca conocer el mundo tal cual es, proporcionando validez a los métodos con los cuales se busca obtener la verdad, todo este esfuerzo por favorecer la racionalidad, no proporcionó las herramientas para adquirir la verdad, sino más bien para mejorar el método por el cual se le manipula; pues las cosas no llegan a conocerse tal cual son, sino que simplemente se queda en determinar de qué manera el sujeto se relaciona con ellas. Para Nietzsche, en palabras de Martínez (1999) lo que hace la ciencia es transformar el mundo para que parezca ser auténtico, manteniendo la dualidad propuesta desde la metafísica, de lo bueno-malo, verdadero-falso.

Eran —y siguen siendo— las escuelas y sus intelectuales, los tenidos por únicos conocedores de la verdad, de la cual solo expondrán “[...] al público el uso, y guardan para sí la clave” (Kant, 2007, p. 34) e igual a lo tratado en la crítica a la moral cristiana, era evidente que quien detentaba el poder, era el que estaba en la capacidad de dominar la verdad e imprimir con su traza la forma de pensar lo que mejor le convenga.

Como una crítica al racionalismo dominante, estos filósofos se preocuparon por hacer un llamado de atención a la importancia del uso de la reflexión y de ser consciente de los alcances reales de sus procesos, que cada vez son más ajenos a lo que es el individuo como tal. El hecho de que una premisa provenga como decreto desde una determinada disciplina, no obliga al sujeto a tomarla como real o verdadera, solo por el hecho de haber sido determinada a partir de la razón y mucho menos si se ha entablado con la intención de dogmatizar, de hacer creer que existe una verdad absoluta a la cual el sujeto del común no es digno de acceder.



Una propuesta de Nietzsche (1984) para compensar toda esta crítica a la moral y a la racionalidad, es el ver en la figura del viajero que no tiene un fin último y que por eso mismo estará dispuesto para ver lo que realmente pasa a su alrededor, que por el gusto de conocer lo nuevo, no estará precavido ante nada (Nietzsche, 1984), solo tendrá los brazos abiertos a lo que el día tras día le quiera ofrecer. El sujeto del común también deberá estar en la búsqueda para entender la realidad que le es evidente, por tanto, una y otra vez van a aparecer ideas, disciplinas, tendencias, que procurarán ayudarlo en este camino; lo importante aquí es que el sujeto esté en la disposición de indagar a profundidad.

Para estar más cerca a la figura del viajero, el sujeto tendrá que superar las ideas de lo bueno y lo malo que se han hecho impronta en su conciencia a la hora de actuar, ya que, según Nietzsche (1984), el bien y el mal dependen de una situación particular, y, por tanto, no son categorías absolutas. Esto quiere decir que, según las experiencias, el conocimiento, en fin, la perspectiva de cada uno, es que se va a determinar si algo es positivo o negativo, todo en la medida en que el sujeto se vea afectado. A esto se le conoce como la moral relativa de Nietzsche. No existen, por ende, leyes generales que puedan aplicarse a todas las personas de manera indistinta, cada quien va a percibir el mundo a su conveniencia, esto significa, por lo tanto, que tampoco hay verdades absolutas, también estas son relativas. El discurso se acepta o se rechaza de acuerdo con la disposición del individuo.

Sin embargo, esta postura va a implicar que el sujeto no va tener un acceso objetivo a la realidad, pues solo toma lo que para él sea importante y lo valora de acuerdo con una escala personal. Este sujeto comienza a cuestionarse por la relación entre pensar y ser, mirando la realidad desde su propia perspectiva, no como un hecho establecido sino, expresado por Martínez (1999) “como creación exigida por el ser a través de la que se expresa como ser-interpretado” (p. 40). Esto que será entendido como perspectivismo y fue articulado por el filósofo alemán en diferentes niveles.

El primero, hace referencia a la base biológica y básica de todo ser humano, de su relación con la naturaleza, es decir, los intereses, necesidades y condiciones de supervivencia de la raza. Este sería conocido como el hombre intuitivo, aquel que va con el devenir del mundo, sin estar sujeto a pautas sociales. Se muestra que el hombre, como lo afirma Nehamas (1985) no está separado de la naturaleza y que más bien está totalmente inmiscuido en ella, por tanto, el sujeto debe estar abierto a que el flujo de la vida es constante, ciego e irracional.



El segundo nivel está relacionado con el hombre racional (Nietzsche, 1996), que se rige por conceptos y está constantemente sistematizando lo que tiene alrededor, lógicamente desde la perspectiva individual; para ello toda metáfora será concepto, pues eso será lo que lo ponga en un nivel superior al de los animales. Según Nietzsche, en palabras de Nehamas (1985): “Hechos son precisamente lo que no existe, solo interpretaciones” (p. 42), por tanto, aunque sigue vigente la inclinación por querer conocer las cosas tal cual son, estas serán tomadas como verdaderas en la medida que le sirvan al sujeto para su supervivencia.

Con esto último, se evidencia que hay períodos en los que ambos niveles del perspectivismo van a coincidir en el camino. Nietzsche trató de explicarlo en su ensayo *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*:

[...] el uno angustiado ante la intuición, el otro mofándose de la abstracción; es tan irracional el último como poco artístico el primero. Ambos ansían dominar la vida: éste sabiendo afrontar las necesidades más imperiosas mediante previsión, prudencia y regularidad; aquél sin ver, como “héroe desbordante de alegría”, esas necesidades y tomando como real solamente la vida disfrazada de apariencia y belleza (Nietzsche, 1996, p. 36).

Aunque un nivel domine sobre el otro, habrá momentos en que se necesiten mutuamente para entender y afrontar el mundo que les viene por delante.

Así las cosas, no solo se trata de cómo se vea la realidad sino también del sentido con que se la viva. Por tal motivo, Nietzsche (1984) también establecía la existencia de dos tipos de moral humanas, unas inferiores de aquellos que estarán siempre resentidos con la vida (moral de esclavo); y otro grupo de superiores, que determinarán su ser desde el interior y no desde lo que reciban del entorno (moral de señor). El siguiente nivel de perspectivismo estaría ligado a la particularidad de cada individuo en cuanto miembro de uno u otro grupo. Allí se resalta cada instinto, impulso y fuerza que lo define como sujeto y lo pone en pugna con los demás (Romero Cuevas, 2015). La verdad no será entonces determinada por cada sujeto, sino que tendrá influencia el entorno y la cultura en la que este se desarrolle.

Se pasa de una época en la que se proclama una verdad absoluta, eterna y universal, donde el sujeto trasciende de lo físico a lo espiritual, por lo que nunca deja de existir; a una nueva visión de la vida, en la que el hombre es considerado como tal, por ser una pluralidad de instintos e impulsos, que van a determinar la verdad que le inspira de acuerdo con



el impulso que le domine en cada momento. La verdad dejará ya de ser absoluta, dominante y permanente, y transitará a ser plural y cambiante. Desde esta filosofía, se propondrá que la verdad no sea solo dictada desde la voluntad de poder que solo pretende imponerla como dogma; más bien espera que la verdad sea construida por el individuo desde su particularidad y la relación con su grupo social.

Será importante, entonces, que cuando se vaya a tomar un precepto como verdadero, se lo analice desde el contexto en que surge. Solo así se podrá tomar como tal o rechazarlo de raíz, de esta manera se le dará sentido y significado a la existencia. No obstante, aquello que sea tomado como no verdadero, tampoco debe considerarse un error, sino más bien como la posibilidad de: “[...] una apropiación relevante para nuestra acción de ciertos aspectos de la estructura de lo real” (Romero Cuevas, 2004, p. 137). Cada verdad será posible en la medida que sirva a determinadas necesidades, tendrá sentido de acuerdo con las condiciones de vida dentro de las que se represente, por lo que difícilmente habrá una verdad única.

Para Nietzsche (1996), la verdad estaba sujeta a una perspectiva determinada, “una multitud de metáforas, metonimias y antropomorfismos en movimiento, en suma, un conjunto de relaciones poética y retóricamente potenciadas, transferidas y adornadas, que tras prolongado uso le parecen fijas, canónicas y obligatorias a un pueblo” (p. 23), es decir, en la medida en que esa verdad sea útil para quien la promulga, será tomada en cuenta por aquellos a quienes también afecte, sea de manera positiva o negativa. Convertida en un conjunto de conceptos validados colectivamente, gracias al uso reiterativo del lenguaje.

En contraste con esta aprobación, se tiene la figura de la mentira. Cuando el sujeto abusa de las convenciones otorgadas a un elemento o concepto, cambiándolas de manera interesada y provocadora, al ser descubierto, será excluido por la sociedad y manchado por la desconfianza.

Sin embargo, no se debe pensar que en el entorno del sujeto todo gira entorno a verdad o mentira de manera excluyente, pues según Nietzsche (1996), las designaciones del lenguaje son arbitrarias y nunca se podrá llegar a una verdad adecuada y pura. Ya que, como se ha mencionado anteriormente, las cosas se designan en la medida en que el sujeto tenga relación con ellas:

Decimos que un hombre es honesto. ¿Por qué ha obrado hoy tan honestamente?, preguntamos. Nuestra respuesta suele ser así: a causa de su honestidad. ¡La honestidad!... Ciertamente no sabemos nada en absoluto de una cualidad esencial, denominada honestidad, pero sí de una serie numerosa de acciones individuales, por lo tanto, desemejantes, que



igualamos olvidando las desemejanzas, y, entonces, las denominamos acciones honestas; al final formulamos a partir de ellas una *qualitas occulta* con el nombre de “honestidad” (p. 24).

Será pues en la medida en que una convención afecte a un sujeto y a su comunidad, que esta será tomada por él como verdadera. La verdad se transforma en un concepto que se maneja alrededor de la conveniencia, el beneplácito y la visión de quien la trasmite y de quien la percibe. Aunque parezca que Nietzsche promueve una prefiguración de la posverdad, es necesario aclarar que, lejos de lo anterior, lo que él busca es abandonar las certezas del dogmatismo cristiano tanto en epistemología como en moral.

La verdad como elemento del cuidado de sí en Foucault

En la época contemporánea se verá que no abundan los estudios de filósofos sobre el problema de la *parrhesía*. Quizá la falta de sistematización de dicho término en el corpus de obras de los grandes pensadores clásicos como Sócrates o Platón, así como su carácter subversivo e incómodo, la hayan relegado a un lugar secundario en la tradición filosófica occidental. Aunque el término no haya sido estudiado ampliamente, sí han existido aproximaciones interesantes al mismo, algunas de las cuales resultan sumamente enriquecedoras por el diálogo que establecen entre antigüedad y actualidad. A continuación, se hablará someramente de tres autores que retoman, cada uno a su modo, el concepto de *parrhesía*.

Carlos García Gual, en su libro *La secta del perro. Vidas de los filósofos cínicos*, lleva a cabo una reivindicación de la figura del cínico: “Estos son buenos tiempos para el cinismo, inmejorables para el sarcasmo como forma crítica” (2005, p.1). García Gual intenta hallar en aquellos personajes cínicos, marginados por la tradición filosófica occidental, un revulsivo que sirva como alternativa a la civilización actual, tan frenética y decadente al mismo tiempo. Ciertamente, al tratar de rescatar a los cínicos, la *parrhesía* hace su aparición de modo ineluctable. García Gual resalta la *parrhesía* como ese decirlo todo con desenvoltura que caracteriza a los filósofos cínicos, donde se ponen en duda las normas institucionalizadas, ya que quizá el *establishment* requiera de una sacudida para enderezar sus sendas torcidas por la corrupción y la mentira.

Más que un obedecer ciego a normas impuestas desde fuera o un dejarse influir por opiniones ajenas, la *parrhesía* debe permitir el gobierno de sí mismo a través de la interiorización y exteriorización de la verdad. García Gual (2005) lo muestra claramente así:



La conquista de la libertad es el objetivo de esta sabiduría práctica. Que la verdadera sabiduría da el poder gobernarse a sí mismo, independiéndose de la alienación de la *dóxa* y el *nomos*, para servirse de la franqueza de palabra, la *parrhesía*, y de la despreocupación respecto de los valores convencionales, la *adiaphoría*, es la afirmación fundamental de Diógenes (p. 40).

En la época contemporánea es Michel Foucault quien retoma a profundidad el estudio de la *parrhesía*. En sus últimos años de vida volcó su trabajo intelectual hacia el tópico del cuidado de sí. La *parrhesía* sería una práctica privilegiada a lograr ciertos efectos visibles en el marco del cuidado de sí. El análisis foucaultiano de la *parrhesía* es considerablemente vasto. De hecho, el último curso del *Collège de France* dictado entre 1983 y 1984, tenía por nombre *El coraje de la verdad* y está dedicado casi por completo al problema de la *parrhesía*.

En síntesis, Foucault (2010) define a la *parrhesía* como:

[...] el coraje de la verdad en quien habla y asume el riesgo de decir, a pesar de todo, toda la verdad que concibe, pero es también el coraje del interlocutor que acepta recibir como cierta la verdad ofensiva que escucha [...] La *parrhesía* establece, pues, entre quien habla y lo que dice un lazo fuerte, necesario, constitutivo, pero abre bajo la forma del riesgo el vínculo entre el hablante y su interlocutor. Después de todo, en efecto, la persona a quien uno se dirige siempre tiene la posibilidad de no hacer oídos a lo que se le dice (pp.32-33).

El anterior pasaje deja algunos elementos importantes para destacar. En primer lugar, aparece de nuevo el riesgo como característica inseparable de la *parrhesía*. El atreverse a decir la verdad, sin ocultar nada, supone un riesgo para quien ejerce dicha práctica, que puede ir desde la no escucha de esa verdad por parte de su interlocutor, hasta la muerte misma. En segundo lugar, aparece una interesante relación entre sujeto y verdad, porque quien ejerce la *parrhesía* está ligado vivencialmente a aquello que está diciendo. La verdad produce una serie de transformaciones en el sujeto, el cual, al mismo tiempo a través de ciertas prácticas de sí, logra dotar de veridicción su enunciación de la verdad.

En sus diversos estudios en los que además involucra como Sócrates y los epicúreos, la importancia de la prudencia y del cuidado de sí, Foucault hace referencia a los aspectos de la *parrhesía* que la muestran como una práctica relacionada especialmente con el hecho de “decirlo todo, pero ajustado a la verdad: decirlo todo con verdad, no ocultar nada de la verdad, decir la verdad sin enmascararla con nada” (2010, p. 29). Es



decir, ya no se trata solo de hablar por hablar, con el fin dañar al oponente y beneficiarse a sí mismo, sino más bien por medio de esta actividad, poder llegar a rectificar conductas que mejoren la calidad de vida de la sociedad en general, así se pongan en riesgo las relaciones interpersonales o incluso la propia existencia.

En este aspecto, Foucault se centra en la relación de *parrhesía* y democracia, gracias a la cual los ciudadanos pueden hablar, opinar y participar en las decisiones —actualmente todos pueden ejercer dichos derechos, en la Antigua Grecia solo era exclusivo de quienes pertenecían a la élite— el “decir-veraz” (*Parrhesía παρρησία*) y el valor de la lucha para llevar los ideales a cabo, aunque también considera el problema de la manipulación del discurso, para persuadir. Con esto se refiere a que dentro de la práctica del decir-verdad, en palabras de Giraldo (2016) hay varios juegos que confluyen, el político, el de la verdad y el coraje.

El planteamiento de Foucault respecto a la *parrhesía* es determinante, debido a que se enmarca en un ambicioso proyecto que busca dar razón de las relaciones entre poder, verdad y subjetividad. La influencia que quien ejerce la *parrhesía* puede llegar a tener en lo político y lo social, es contundente. Las estructuras que administran el poder institucionalizado rechazan la verdad contumaz de la *parrhesía*. Foucault procura generar pequeños espacios de resistencia a la maquinaria del poder institucionalizado, tomando como punto de partida la constitución de una subjetividad libre y valiente. Lo que quiere decir que, para transformar la sociedad primero debe transformarse el individuo a sí mismo. Y es allí donde la *parrhesía* entra a funcionar, según Foucault.

No se trata pues de no decir las cosas, sino más bien de ser sensato a la hora de hacerlo, al tener presente qué efectos puede producir esta acción tanto en quien dice la verdad como en quien la escucha. Esta *parrhesía* o decir-verdad como la define Edgar Garavito (1986), no debe confundirse tampoco con un acto de enseñanza, es decir “no, es decir-verdad a alguien que desconoce la verdad, ni su dirección busca informar a un alumno ignorante de la verdad” (p. 43), ya que, dentro de esta práctica, tanto quien dice la verdad como quien la escucha, es consciente de esta y sus efectos. Tampoco se debe considerar esta modalidad como una manera de persuadir al otro a través de la retórica o por medio de alguna intencionalidad. La *parrhesía* es, ante todo, para Garavito (1986), “un borde en que decir la verdad implica ante todo un riesgo, una muerte, el peligro de perder la vida” (p. 43).

Frente a un mundo cegado por el consumismo, la burocracia y los medios de comunicación, la *parrhesía* se erige como compromiso sincero



con la verdad y como una oportunidad de transformación propia en aras de aportar a la construcción de un mundo mejor. Ahora bien, en la actualidad existe una relación directa entre el decir la verdad y la subjetividad, en otras palabras, se dice lo que conviene y como conviene, teniendo en la cuenta tanto a quien lo dice como al que escucha, lo que inevitablemente afecta el ejercicio correcto de la *parrhesía*. En muchas ocasiones se hace imposible ejecutar dicho ejercicio de la manera que filósofos como Diógenes lo practicaban en la Grecia Antigua, por el contrario, debemos entender que, aunque la información provenga de parte del *parrhesiastés* del contexto o del receptor, no se está completamente preparado para aprehender dicha verdad y de hacerlo las consecuencias en vez de apuntalar al cuidado de sí van en detrimento de esta, incluso al punto de la deconstrucción de la identidad propia del sujeto.

220



Conclusiones

El regreso no paradójico a la *parrhesía* en tanto *epimeleia heautou* o cuidado de sí

¿Qué se puede concluir de este itinerario conceptual que se convirtió en un regreso histórico aparentemente cuestionable debido al tiempo transcurrido? Es decir, ¿cómo legitimar este viaje de más de dos mil cuatrocientos años sin tener que convertirlo en una cronología?

Esta es una pregunta doble que reta al método aplicado, pues se empezó la exploración de la mano de un autor contemporáneo pero el tema fue, desde el primer momento, griego, o mejor, ateniense. Luego atravesó al cristianismo en diálogo paradójico con las objeciones polémicas pero ineludibles de Nietzsche. Y cerró con una vuelta al tema griego haciendo explícito el elemento diferenciador fundamental: la inquietud por el cuidado de sí. No obstante, queda abierta la duda de si se trata de un regreso histórico sin relevancia conceptual. El regreso es histórico, sí. Pero su relevancia conceptual es indudable porque se realizó una arqueología, una genealogía una deconstrucción reconstructora, una redescipción perspectivista, que enriquecen el problema actual.

Primero, se señaló que la *parrhesía* del buen ciudadano es la del que se atreve a decir lo necesario cuando hay que decirlo, y sin que importe el riesgo o las consecuencias que tenga para su propia persona: antepone el bien de la comunidad al suyo propio, no a la manera del mártir ni la del profeta, sino en la del miembro de la comunidad que dice abiertamente

lo que los otros no logran reconocer, o sí reconocen, pero prefieren callar por corrección política, conveniencia o cobardía.

Luego, esa técnica de veridicción se eclipsó. La verdad se convirtió en un problema epistemológico al que respondía el dogma cristiano: la verdad no es otra cosa que la correspondencia de la idea impresa en el alma con la realidad del mundo creado por Dios. No la realidad de los sentidos, porque sus formas cambiantes y aleatorias llevan al error, sino la realidad que la razón, al ser divina, estaba en capacidad de contemplar por vía de trascendencia. La posibilidad de plantear objeciones se eclipsó porque equivalía a dudar y dudar es pecaminoso cuando es Dios el que ha resuelto el problema. Todo lo que quedaba por hacer era darle toda la limpidez posible al alma y al medio de contemplación de la verdad. Las apariencias mudables del mundo se debían a la imperfección de los sentidos y la certeza se alcanzaba a través del ejercicio intelectual. Trascender era necesario para encontrarse con la verdad, y era algo que solo se lograba a través de un ejercicio de desprendimiento, de ascesis.

A ese respecto, Nietzsche solo se encargará de darle voz a las tensiones e impulsos generados desde el siglo XVI y que advertían la confusión y contradicción de los planeamientos del problema del conocimiento cuando se le reducía a la simple contemplación de la creación divina en tanto que divina, es decir, desprovista de todas las inquietudes provocadas por lo mudable, lo perecedero y lo finito. La objeción se gesta en el problema del conocimiento, pero tardó muy poco para influenciar la ética, que es lo que le interesa a Nietzsche, y la política, que es lo que permite el regreso a la figura paradójica y necesaria del *parrhesiasta*.

El tercer momento, es, por tanto, la *parrhesía* rediviva, este regreso al planteamiento griego, en el que atreverse a decir la verdad no es otra cosa que poseer el coraje de tener la inquietud por sí mismo. La alternativa por el individualismo recalcitrante en el que cayeron las prácticas postilustradas es esta *epimeleia heautou*, la cual es, al mismo tiempo, una pregunta por la verdad de sí que no se responde desde lo epistemológico, sino desde lo ético-estético. Es un esfuerzo por acuñar una verdad que sea significativa para la persona que se sabe y se admite como perteneciente a una comunidad ampliada con la que comparte los mismos temores y las mismas aspiraciones. Este es el único modo en el que se puede hablar de inquietud y cuidado de sí: pasando, necesariamente, por la veridicción *parrhesiasta*.

Ahora bien, la pregunta que se puede plantear aquí es toda una provocación, en la medida en que cuestiona todo el planteamiento, el método reconstructivo genealógico que se empleó y la conclusión misma que se propone. Porque, en efecto, ¿qué tan razonable es encontrar que la mejor



alternativa respecto al ser capaz de verdad no es otra que el regreso a la *parrhesía* en tanto inquietud y cuidado de sí? El método parece haber generado un planteamiento conceptual que, empero, corre el riesgo de caer en la irrisión, en la inoperancia o en la mera repetición con el contexto desplazado, por lo que se calificaría como irrelevante esta propuesta por volver a atreverse a decir la verdad como un compromiso de carácter ético.

Con todo, la sencillez de la respuesta es tan clara como contundente: es razonable y necesario porque el problema de la democracia ateniente es el mismo que el de las actuales democracias estatales. Es la misma crisis, son las mismas manipulaciones, se trata de las mismas bancarrotas en lo ético y en lo político. El *parrhesiasta* necesita además del despliegue estético que se asocia con la *epimeleia heautou*, pero eso no es lo que interesa en este cierre. Es necesario volver a ser capaces de atreverse a decir la verdad en la medida en que se vuelvan a señalar los problemas puntuales, concretos, específicos en los que la democracia empieza a perderse a sí misma. Debido a que es sabido el modo como la deriva hacia las tiranías y los totalitarismos la socavan desde adentro. Por eso es un regreso no paradójico, y hasta se le podría llamar un regreso recurrente. La actualidad del tema griego solo advierte que lo ético-político del siglo XXI comparte con la Atenas del siglo V a. C. el mismo problema, y que tiene a la mano la misma solución. La interrogación inquietante que queda planteada es si terminará cayendo en las mismas prácticas cínicas que la malograron. El cinismo y la pos verdad parecen obligarnos a contestar afirmativamente.

222



Notas

- 1 Se entenderá este término desde lo que la acción de hablar francamente significa.
- 2 Más adelante Michel Foucault planteará que el ejercicio de decir la verdad sin limitaciones requería entre otras cosas una actitud en relación con el entorno, además de un cuidado que se basa en la mirada que tienen los otros sobre uno, es decir uno se debe preocupar por uno mismo siendo vigilante de lo que se piensa y haciéndose cargo de sus propias acciones (1987, p. 35).

Bibliografía

ARISTÓTELES

1993 *Ética Nicomáquea-Ética Eudemia*. Trad. Julio Pallí. Madrid: Gredos.

ASUAJE, Rosa Amelia

2014 Revisión de las prácticas del cuidado de sí en la relación maestro-discípulo en la antigüedad griega y romana. Una revisión de los postulados de Sócrates

- tes, Platón y del Cristianismo Primitivo realizadas por el último. Foucault (1982-1984). *Educere*, 18(60), mayo-agosto. <https://bit.ly/39U2Nc0>
- DE MONTAIGNE, Michel
2021 Ensayos. Editorial Alma.
- EURÍPIDES
1960 *Hipólito*. Madrid: s.e.
- GARCÍA GUAL, Carlos
2003 *La secta del perro. Vidas de los filósofos cínicos*. Madrid: Alianza.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl, BECKER, Helmut & GÓMEZ-MULLER, Alfredo
1984 Entrevista con Michel Foucault. La ética del cuidado de uno mismo como práctica de libertad. *Revista Concordia*, 6. 20 de enero. <https://bit.ly/3HZ2Akg>
- FOUCAULT, Michel
1987 *La hermenéutica del sujeto*. Trad. Fernando Álvarez. Madrid: Las Ediciones de Piqueta.
2004 *Discurso y verdad en la Antigua Grecia*. Trad. Fernando Fuentes. Buenos Aires, Ediciones Paidós.
2010 *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,
- GARAVITO, Edgar
1986 De la Parrhesía, o el decir la verdad. *Unaula*, Revista de la Universidad Autónoma Latinoamericana, 6, Medellín. <https://bit.ly/3nj0m67>
- GIRALDO, Reinaldo
2016 Gobierno de los otros y gobierno de sí. En Reinaldo Giraldo, Libia Esperanza Nieto, Martha Isabel Cabrera y Óscar Zúñiga *Saber, poder y nuevas formas de lucha en Foucault*. Bogotá: Sello Editorial Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://bit.ly/3y0Xhwa>
- GIRALDO ZULUAGA, Conrado de Jesús
2008 Nietzsche: El ateísmo como consecuencia de su pragmatismo. En Carlos Arboleda, *Pragmatismo, posmetafísica y religión* (pp. 133-158). Medellín: Fondo Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
2009 Nietzsche, puerta de la post-ontología. En Carlos Arboleda (dir.), *Posontología y Posmetafísica en el siglo XXI* (pp. 55-78). Medellín: Fondo Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 3ra edición.
- HADOT, Pierre
2006 *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Trad. Javier Palacio. Madrid: Siruela.
- KANT, Immanuel
2007 *Crítica de la razón pura*. Trad.: Mario Caimi, Buenos Aires, Colihue, 2007.
- KLINKERT POSADA, Gustavo
2009 Al rescate del Hypokeimenon. Superación de la metafísica de la subjetividad” En Carlos Arboleda (dir.), *Posontología y Posmetafísica en el siglo XXI* (pp. 167-180). Medellín: Fondo Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 3ra edición.
- LAERCIO, Diógenes
2007 *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ, Mariano
1999 *La idea de la libertad en Nietzsche*. Zaragoza: Egido Editorial.

MARTÍ, José

1997 *La Edad de Oro. Cuadernos Martianos Tomo I.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

NEHAMAS, Alexander

1985 *Nietzsche. Life as literature.* USA: Harvard College.

NIETZSCHE, Friedrich

1967 *La Gaya ciencia.* Trad. Pedro González. Buenos Aires: Ediciones del Mediodía.

1984 *Humano, demasiado humano.* Medellín: Editorial Bedout S.A.

1996 *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral.* Trad. Luis Valdés y Teresa Orduña. 3ra Edición. Madrid: Editorial Tecnos S.A.

2003 *Más allá del bien y del mal.* Trad. Andrés Sánchez. Madrid: Alianza Editorial,

Platón

1871 *El primer Alcibiades.* Madrid: Edición de Patricio de Azcárate. Tomo I.

POSADA SOTO, Gonzalo

2014 *Los cínicos y la filosofía.* Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

SEGURA, Armando

1986 La historia del ser en el pensamiento occidental. *Anuario Filosófico*, 19(2), 89-124. Navarra. <https://doi.org/10.15581/009.19.2.89-121>

ROMERO CUEVAS, José Manuel

2004 ¿Existe una teoría del conocimiento en la filosofía de Nietzsche? *Revista Universidad de Costa Rica*. Costa Rica, XLII (106-107), 133-146, may-dic.

2015 Perspectivismo y crítica social. De Nietzsche a la Teoría Crítica. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 48, 141-163. Madrid: Universidad Complutense. https://doi.org/10.5209/rev_ASEM.2015.v48.49278

THOREAU, Henry David

2014 *Desobediencia civil y otros textos.* Prólogo de Pietro Ameglio y Gabriela Amor. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

224



Fecha de recepción del documento: 03 de diciembre de 2021

Fecha de revisión del documento: 03 de marzo de 2022

Fecha de aprobación del documento: 15 de mayo de 2022

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2022

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN ADOLESCENTES A PARTIR DE SUS INTERESES Y PREOCUPACIONES

Teaching philosophy in adolescents based on their interests and concerns

JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO*

Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México

jnava@cucea.udg.mx

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2050-1251>

Resumen

Este trabajo parte del interés por encontrar estrategias didácticas para propiciar la disquisición filosófica en las y los adolescentes desde el marco de sus propias motivaciones. Partimos de suponer que, a partir de sus preocupaciones, los razonamientos del estudiantado tiene un claro matiz filosófico. El objetivo es explorar las preguntas ordinarias que estos jóvenes tienen sobre las rarezas del mundo, y sobre sí mismos, como la base necesaria para construir un proyecto de enseñanza de la filosofía que se configure desde su propia voz. El ejercicio se realizó con jóvenes de cinco escuelas preparatorias en la ciudad de Guadalajara, México, para lo cual utilizamos como herramienta el arte de la deliberación, porque pone en juego el razonamiento y la palabra. Después de deliberar con los y las estudiantes encontramos que sus inquietudes se relacionan con su proyecto de vida, sus identidades, la sexualidad, la inseguridad, entre otras cosas; es decir, asuntos polémicos para practicar con las y los adolescentes el arte del pensar. Asimismo, a partir de los temas que les preocupan, creemos que están dadas las condiciones para desarrollar su capacidad retórica y argumentativa. Finalmente, desde sus interrogaciones e interpelaciones, es posible pensar en la construcción de una agenda para la enseñanza de la filosofía en nuestras escuelas, definiendo problemas y temas de interés desde el mundo y de la vida adolescente.

Palabras clave

Adolescente, interés, vida cotidiana, enseñanza, filosofía, pensamiento.

Forma sugerida de citar: Nava-Preciado, José María (2022). Enseñanza de la filosofía en adolescentes a partir de sus intereses y preocupaciones. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, pp. 225-248.

* Maestro en filosofía y doctor en educación. Profesor titular “C” del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Responsable del Cuerpo Académico: “Adolescentes: Mundo y vida”.

Abstract

This work is based on the interest in finding didactic strategies to promote philosophical disquisition in adolescents from the framework of their own motivations. We start from assuming that, based on their concerns, the students' reasoning has a clear philosophical nuance. The aim is to explore the ordinary questions these young people have about the oddities of the world, and about themselves, as the necessary basis for building a philosophy teaching project that is shaped from their own voice. The exercise was carried out with young people from five preparatory schools in the city of Guadalajara, Mexico, for this we used the art of deliberation as a tool, because it puts reasoning and the word into play. We find that their concerns are related to their life project, their identities, sexuality, insecurity, among other things; that is, controversial issues to practice with adolescents the art of thinking. In addition, we believe, based on the issues that concern them, that the conditions are in place to develop their rhetorical and argumentative capacity. Finally, from their interrogations and interpellations, it is possible to think about the construction of an agenda for the teaching of philosophy in our schools, defining problems and topics of interest from the adolescent's world and life.

Keywords

Adolescent, interest, everyday life, teaching, philosophy, thinking.

226



Introducción

Ferry (2007) argumenta que sin la filosofía no se puede explorar el mundo en que vivimos, entre otras razones porque ella nos brinda instrumentos necesarios para pensar nuestra existencia y someter a la crítica reflexiva las cosas que debemos cambiar para vivir en un mundo más feliz. Dada su relevancia en nuestras vidas, la inquietud de seguirla cultivando, particularmente entre niños y jóvenes, sigue siendo pertinente en la actualidad, de ahí el interés de encontrar estrategias para que las nuevas generaciones se interesen en ella. Parece razonable pensar que, la educación básica es determinante para apasionarse por la filosofía, en virtud de que nuestros niños, niñas y adolescentes poseen un talento natural para elaborar interrogantes acerca del mundo que van descubriendo (Thomson, 2002; Jaspers, 2003). Esta perspectiva no es reciente; ya en 2007 la UNESCO declaraba la importancia de enseñar filosofía en todo nivel educativo, incluido preescolar y primaria, es decir en *la edad del asombro*. Así pues, la UNESCO considera que la niñez y la adolescencia son edades clave para iniciar el arte del pensar; *i.e.*, es ahí cuando inician a tener conciencia del mundo que les rodea y echan a volar su imaginación para elaborar e instaurar un proyecto de vida más ordenado y más iluminado; esa conciencia y esa imaginación se potencializan a través de la reflexión en su sentido filosófico. Sin embargo, en un plano más didáctico, se tendría que determinar con mayor precisión cuáles son las preguntas y los temas de los que nos podemos valer para iniciar una disquisición filosófica con ellos.

De esta manera, sus intereses y motivaciones se convierten en un desafío para el profesorado, y para todos los preocupados en el aprendizaje de la filosofía, generándose un interesante diálogo en relación con el problema de su enseñanza (García & Varguillas, 2015). Al ser sus propios intereses el punto de origen, la enseñanza de nuestra disciplina no puede consistir en mostrarles y explicarles el conjunto de las doctrinas filosóficas históricamente desarrolladas. Por el contrario, como dicen Porta y Flores (2017) la filosofía es una experiencia que debe vivirse; por esta razón, la apuesta por explorar las preguntas ordinarias que niños y adolescentes tienen sobre las rarezas del mundo, y sobre sí mismos, como la base necesaria para construir un proyecto de enseñanza de la filosofía que se configure desde su propia voz. Si en la filosofía las preguntas son más esenciales que las respuestas, como sostiene Jaspers (2003), entonces cabe plantear las siguientes interrogantes como punto de partida en el trabajo ¿Cuáles son las preguntas que, por su naturaleza, son significativas para las y los adolescentes y que al mismo tiempo puedan tener un carácter profundamente filosófico? ¿De qué manera se comprometen con sus creencias y valoraciones? Estas interpelaciones deben ser exploradas a partir de sus propias experiencias, por eso el objetivo de este escrito se aboca a indagar qué tipo de temas, en el contexto actual, resultan de interés para las y los adolescentes, qué cuestionamientos emergen a partir de sus deliberaciones y, asimismo, analizar la radicalidad de sus preocupaciones y sus intereses como una posibilidad para despertar y cultivar en ellos la reflexión filosófica.

Frente a este reto, el objetivo de nuestro trabajo es modesto y debe entenderse como paso previo para pensar, a mediano plazo, en estrategias didácticas para la enseñar a filosofar a las y los adolescentes. Como dice Ferry, “Se trata más bien de hacer posible un descubrimiento espontáneo de las ideas filosóficas” (2007, p. 16) presentes ya, en germen, en el pensamiento de nuestros adolescentes, razón por la que es una edad propicia para el cuestionamiento filosófico (UNESCO, 2009). En consecuencia, como ya se señaló, la idea de rastrear las preguntas que inquietan a las y los adolescentes es que son imprescindibles para la construcción de su pensamiento, de sus creencias y sus valores, *i.e.*, para la formación de su personalidad y la configuración de una ciudadanía “abierta al mundo” (UNESCO, 2011, p. 18) con una clara visión humanista.

Indudablemente, son sus propias preocupaciones las que pueden orientarse hacia el razonamiento filosófico; por ejemplo, cuando intentan justificar algunas de sus creencias sobre los problemas que les rodean y a los que reaccionan en su cotidiano andar por el mundo. De este modo,

cuando los jóvenes tomen conciencia de la naturaleza de sus problemas, *se asombren* de ellos y sus implicaciones, y *se turben* ante las soluciones que la humanidad les ha dado, se daría un paso firme para que descubran a sus semejantes y, al mismo tiempo, razonen sobre las ideas que conviene seguir cultivando y sobre aquellas que deben ser desechadas si dañan al ser humano y a todo ser viviente. En otras palabras, si logramos que en el salón de clases nuestros adolescentes descubran su propia radicalidad, la de los demás y de la vida en general, estaríamos creando en ellos una actitud filosófica. Necesariamente, a partir de sus preocupaciones, el estudiantado instituye una serie de preguntas que tienen un claro matiz de reflexión filosófica. Ese matiz no puede ser ignorado, pues es el fundamento mismo para pensar en estrategias más sistemáticas y pertinentes sobre la enseñanza de la filosofía.

228



Por esta razón, el interés metodológico de dialogar con jóvenes de bachillerato, de darles el uso de la voz como un ejercicio indispensable para desarrollar sus habilidades de reflexión y justificación, mismas que, a su vez, son condiciones necesarias para la toma de decisiones en los asuntos de su mundo. Ahora bien, este trabajo presenta un anclaje tanto teórico como metodológico que sirven de fundamento para apuntar algunos resultados que agrupamos en categorías que arbitrariamente hemos construido, las cuales están interrelacionadas porque los temas de la discusión, además de guardar un orden y una relación entre ellos, estuvieron siempre alrededor de un mismo objeto-tema.

Apunte teórico

Saber preguntar es una cuestión clave en la filosofía; ya en sus orígenes, los pensadores griegos, por ejemplo, Sócrates, le atribuyen un valor fundamental como guía para la búsqueda de la verdad. En ese sentido, Muñoz (2013) considera que las preguntas bien formuladas son una posibilidad de encontrar el conocimiento que albergamos en nuestro interior. A esto se suma la idea de que: “La pregunta filosófica indaga por el sentido filosófico del presente desde el que se formula” (Espinel & Pulido, 2017). Esto significa que el conocimiento tiene su origen en las inquietudes y dudas que generamos en nuestro cotidiano enfrentamiento con nuestro entorno. Así, se puede decir que las preguntas filosóficas no son asunto exclusivo de especialistas que encaran problemas teóricos de alto nivel de abstracción, alejados de la existencia real y cotidiana de las personas. Por el contrario, debemos elaborar *preguntas vivas* (Sané, 2011) relacionadas

con los desafíos del mundo. Como dice Heidegger, “Nos preguntamos, aquí y ahora, para nosotros” (1999, p. 7). Es pues, en nuestra vida presente, diaria, esa que nos asombra y nos deja perplejos, donde se originan las preguntas filosóficas.

Preguntar en la filosofía es una tarea que se extiende hasta los límites del propio agente; *i.e.*, no se agota en una primera respuesta, pues el interrogado no se siente satisfecho con ella: “El interrogar filosófico no satisface, entonces, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el re-preguntar” (Cerletti, 2008, p. 24). Esta condición de la pregunta filosófica concita al interrogador a establecer un diálogo con sus pares con el fin de aclarar las dudas que emergen del constante preguntar y re-preguntar sobre los grandes temas: el conocimiento sobre el mundo, la libertad, la identidad, el destino, la justicia, etc. Estas cuestiones, como dice Blackburn (2001), surgen naturalmente en hombres y mujeres.

Por otra parte, la naturaleza de las preguntas en filosofía también nos conduce a examinar si realmente conocemos las cosas que creemos conocer y cuáles son las razones que esgrimimos para sostener esa creencia. Esta tarea, como ya se dijo, fue el núcleo de la vida del ilustre Sócrates, quien convirtió el preguntar en un ejercicio permanente en relación directa con su modo de vivir: “A Sócrates le encantaba poner al descubierto los límites de lo que los demás realmente comprendían, así como cuestionar los postulados sobre los que construía su vida” (Warburton, 2013, p. 8).

Esta idea, por su carácter paradójico, puede ser cuestionada en relación con nuestro trabajo: ¿qué hace que una pregunta se convierta en una interrogante filosófica? Siguiendo a Cerletti (2008), se puede afirmar que es la intencionalidad del interlocutor lo que hace filosófica a una pregunta. ¿Por qué? Porque a través de las preguntas, el agente muestra su compromiso y su interés por encontrar respuestas racionales y justificadas. La pregunta filosófica descubre, *desoculta y desvela* lo que el mundo *es* y lo que *es* el ser humano, como parte del mundo (Heidegger, 1999). Estas intenciones y la inquietud por saber son fuente inagotable, mientras el ser humano siga con vida. De ese manantial queremos beber: partir de los propios intereses de los interlocutores y hacer que descubran que el germen de la filosofía está ya en ellos, en *su actitud*. Esa actitud supone las reglas discursivas formuladas por el docente para la enseñanza de la filosofía, pues de ellas depende, en gran medida, que los y las estudiantes le encuentren significado a los temas que se plantean como objeto de la deliberación.

De lo anterior se desprende la necesidad de cumplir con dos condiciones: que las discusiones y la crítica estén centradas en los problemas actuales que los afectan; y que la terminología usada sea accesible,



particularmente cuando el auditorio está conformado por un grupo de jóvenes aprendices. Al respecto, señala Pombo (2018):

Si la enseñanza, como la escritura, es primordialmente un trabajo en y sobre el lenguaje, es decir, una práctica discursiva, ¿no será forzoso, en esta perspectiva, reconocer que enseñar (filosofía) no es sólo explicitar lo ya pensado sino encontrar la palabra necesaria para pensar aquello que sólo con ella se deja pensar? ¿Qué enseñar (filosofía) no es un momento segundo frente al desarrollo de la elaboración reflexiva? (p.187).

Es importante añadir, que, si bien la filosofía integra en su quehacer tanto las preguntas como el análisis lógico y la argumentación, estos elementos, por su naturaleza abstracta y por el uso de un léxico especializado, pueden llevar a la confusión a los principiantes, más cuando se trata de adolescentes. Por esta razón, reiteramos que la reflexión debe iniciar por los problemas que están a la mano. No olvidemos que, la filosofía tiene una dimensión de acción que vas más allá de ser un ejercicio meramente especulativo como dice Zangaro (2013). De ahí, la sugerencia de partir de sus circunstancias, donde se reproducen prácticas y experiencias vitales, muchas veces mediatizadas por las instituciones, como la misma escuela, por ejemplo. De lo que se trata es de echar mano de herramientas para poder cultivar la meditación filosófica. En este sentido se debe apuntar a una didáctica de la filosofía. Estamos convencidos que la filosofía, como toda disciplina, también invoca a una didáctica para su enseñanza. Revenga (2014) señala que la didáctica en la filosofía tiene una tarea mediadora entre los contenidos de la disciplina y cómo se recrean dichos contenidos en el aula. Este razonamiento nos lleva a destacar que una didáctica aplicada a la filosofía tiene varias tareas: 1) comprender la naturaleza de quienes aprenden, de sus condiciones y su mundo 2) imaginar las mejoras maneras de enseñar la disciplina y para ello se vale de las estrategias más significativas para hacerlo, y 3) conocer el contexto donde se concretiza dicha tarea. Estas tres acciones configuran una pauta metodológica y traducen una reflexión radical sobre la didáctica de la filosofía. Así, cuando abordamos cómo enseñar nuestra disciplina a las y los adolescentes, por ejemplo, es natural que surjan las interrogantes sobre la manera de hacerlo, qué conflictos surgen como esgrime Pablo (2016), sin dejar de reconocer sus intereses, para poder imaginar así una agenda didáctica sobre qué y cómo fomentar la reflexión en las y los jóvenes. ¿Qué se gana con esto? El saldo que podemos obtener, al pretender provocar una actitud filosófica con esta propuesta, es que el razonamiento sobre esas experiencias forme en las y los adolescentes, en



su relación con los demás, su capacidad de deliberación. Así, aquello que les concierne se debe analizar, enriqueciendo el desarrollo de sus ideas y reforzando argumentativamente sus posturas, repercutiendo, en mayor o menor medida, en sus acciones.

En este orden de ideas, Broncano (2019) propone que si queremos enseñar filosofía a los jóvenes debemos escucharlos, con la cláusula adicional de que, para acercar la filosofía a las y los adolescentes, los que estamos en su campo, debemos ir a las instituciones educativas, para encontrarnos con ellos poniendo en juego toda nuestra imaginación. Positivamente, la escuela es un espacio fundamental para las experiencias vitales de los jóvenes; es ahí donde tienen una mayor apertura para ejercitar la virtud del asombro y para interrogar sobre temas y problemas que les interesan.

Apunte metodológico

231



Naturaleza del estudio. Considerando nuestros objetivos, el estudio se encuadra en un paradigma cualitativo. Según los enfoques epistemológicos y metodológicos, este modelo propone cierto grado de flexibilidad en el tratamiento del objeto de investigación (Ragin, 2007), característica adecuada para nuestro trabajo, pues uno de sus propósitos es dar voz a las personas dentro de un contexto determinado. En el enfoque cualitativo, siguiendo a Hernández et al. (2014), la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias mediaciones. Por sus alcances, el estudio es exploratorio porque la información obtenida de la realidad que se investiga es de carácter preliminar, brindando las bases para posteriores estudios o para sugerir afirmaciones o postulados (Strauss & Corbin, 2016). De acuerdo con su naturaleza, el trabajo no responde a criterios representativos, pues la pretensión fue privilegiar el diálogo con grupos pequeños de participantes sobre sus preocupaciones, ideas e intereses sobre el mundo que habitan. Por otro lado, debemos reconocer que las inquietudes de estos participantes están mediadas por el contexto donde transitan. Esto implica la posibilidad de que las preocupaciones de jóvenes pertenecientes a escenarios urbanos no coincidan con las inquietudes de jóvenes de otros contextos, por ejemplo, el rural o el indígena.

Personas. En la investigación cualitativa las decisiones de muestreo van dirigidas a personas o grupos que prometen mayores ideas e información relevante (Maxwell, 2019). Desde esta perspectiva epistemológica, nuestra investigación se centra en adolescentes que cursan la prepara-



toria en la ciudad de Guadalajara, México. El punto de partida es que, la escuela preparatoria es un espacio de socialización donde las y los jóvenes aprenden a convivir con los pares, ponen en juego sus convicciones y comparten su forma de ver el mundo y la vida. Asimismo, de acuerdo con Piaget (1990) a esta edad es cuando las y los adolescentes examinan con firmeza los modelos éticos y surgen las preguntas sobre las reglas y creencias. Por otra parte, en este nivel educativo es donde se inicia, en nuestro país, con reflexiones sobre temas filosóficos relacionados con la ciudadanía de jóvenes y su propio conocimiento; igualmente, se abordan disquisiciones éticas sobre los principales problemas sociales que sacuden a la sociedad. Además, las discusiones de carácter filosófico tienen un especial acento en esta edad, porque en el salón de clases diariamente recogen y deliberan sobre los diferentes problemas que les interesan y con base en ellos asumen y practican una serie de normas, ideas y valores y examinan lo que pasa a su alrededor. Verdad es también que están invitados a ser los pensadores y actores de la situación actual con la mirada hacia el futuro (Goucha, 2011). Por esta razón, el bachillerato se convierte en el espacio ideal para deliberar de manera razonada y cumplir con los objetivos de la investigación. El trabajo se realizó *in situ* con estudiantes del primer semestre de cinco preparatorias; se conformaron cinco grupos deliberativos, conformados por ocho adolescentes, cuatro hombres y cuatro mujeres.

Técnica de trabajo. El arte de la buena deliberación, sabiamente propuesto por Aristóteles (2012), fue la *τέχνη* ejercitada para emprender el diálogo con los adolescentes. La deliberación pone en juego, de forma relacionada, dos capacidades centrales en la condición humana: la razón y la palabra. Si pensamos con las palabras, como dice Berlín (1993), entonces el examen de las palabras es al mismo tiempo el examen de nuestro pensamiento. Efectivamente, de las palabras dependen nuestros pensamientos, el cómo y por qué los expresamos: *i.e.*, las palabras materializan nuestro pensamiento, nuestras intenciones y nuestros sentires. Esa relación pensamiento-palabra se ejercita como núcleo de la deliberación siempre considerando dos aspectos básicos: el reconocimiento intersubjetivo de las diferentes posiciones de los participantes y las situaciones concretas que ameritan la toma de decisiones para accionar en el mundo. Como vehículo de la discusión filosófica, la deliberación permite al estudiantado reconocer que sus posturas deben ser soportadas por razones. Entre ellos puede surgir el acuerdo o el desacuerdo sobre sus creencias en torno a temas problemáticos surgidos de su cotidianidad, pero esa deliberación los lleva a descubrir que tan comprometidos están con sus posturas, al

mismo tiempo que valoran las diferentes posibilidades de pensar sobre los mismos tópicos. Esta es precisamente una de las tareas involucradas en la práctica de la filosofía: la determinación sobre qué tan responsables somos con nuestras actitudes hacia el conocimiento (Thomson, 2002).

En este caso, la producción de conocimiento no se basó en discutir con nuestros entrevistados las diversas corrientes filosóficas, tal como se hace en las universidades, sino que partimos de sus propias circunstancias, de lo que los desgarró y preocupa, de su ser mismo. Este arranque permitió des-ocultar aquellos temas que para estos agentes despiertan el interés, la curiosidad, la conmoción y la inquietud por ser debatidos de manera más amplia y profunda. Al inicio, nuestras interrogantes tuvieron un carácter general, pero en el desarrollo de las deliberaciones surgieron paulatinamente preguntas que buscaban ahondar en los tópicos y que, de manera natural, se fueron empalmando con las preguntas iniciales. El carácter genérico de las preguntas tenía la intención de que ellas y ellos empezaran a hurgar en su mente para ser el detonante de las deliberaciones y dudas sobre los temas subsecuentes.

De sus narrativas se recuperan aquellas *ideas fuerza* que son constantes entre los participantes, y en las que coinciden; a partir de ahí se derivan ideas de carácter secundario, pero fuertemente vinculadas a las primeras. Así, del análisis de la información producida en las deliberaciones fue posible rastrear tres grandes categorías que, operativamente, sintetizan sus intereses: el proyecto de vida, la sexualidad y la identidad. De estas tres se derivan las siguientes subcategorías: el futuro, el amor, la muerte, la vida y las normas sociales. Como se podrá observar, estos temas bordean diferentes dimensiones cognoscitivas: la ética, la estética y, en algunos casos, la propia epistemología. Esta condición fronteriza, por supuesto, no implica necesariamente esperar la buena respuesta (Tozzi, 2011). En el *corpus* de las narrativas que ilustran los resultados se mezclan las diferentes categorías y subcategorías, con la intención de enfatizar la elocuencia con que los y las adolescentes expresan su pasión sobre el tema. Conviene aclarar que, por cuestiones de espacio, en el presente trabajo solo recuperamos algunas de ellas.

Los resultados deben ser vistos con mucha cautela pues surgen de las discusiones realizadas con tan solo cinco grupos deliberativos. Así, dependen de la subjetividad de un pequeño grupo de entrevistados y de las mediaciones que particularmente hacemos de sus cargas valorativas, es decir, los alcances de nuestro estudio tienen como límite nuestra propia interpretación. Esta doble limitación técnica explicaría el carácter fragmentario de la presentación de los resultados que enseguida exponemos.



Resultados

Intereses y preocupaciones adolescentes

En relación con el mundo interior	En relación con el mundo exterior
- <i>Proyecto de vida:</i> Preguntas sobre el futuro La felicidad La muerte	- <i>Inseguridad:</i> Cuidado de sí mismos Violencias en sus diversas formas y manifestaciones Disolución de valores
- <i>Identidad:</i> Saber de acerca de sí mismo, Preguntas sobre su yo La amistad	- <i>Cuidado del medioambiente:</i> La importancia de la naturaleza Los derechos de los animales
- <i>Sexualidad:</i> El conocimiento del cuerpo La protección en las relaciones sexuales El advenimiento del amor	- <i>La tecnología:</i> Verdad y falsedad de la información en la Internet Las amistades en las redes sociales

234



El proyecto de vida. En primer término, uno de los temas que ponen al descubierto los intereses de las y los adolescentes se relaciona con la idea de trazar una ruta de vida que les permita ir construyendo su existencia, así como las vías que consideran adecuadas para hacerlo ¿En qué radica la importancia que ellas y ellos le adjudican al proyecto de vida? ¿Qué significados le atribuyen? Examinemos algunos de sus juicios:

E: Hay temas que les preocupan a los adolescentes ¿Qué temas serían estos?

M1: La preparación para el futuro, porque muchas veces te dicen, tú sola vas a decidir y es tu problema; porque uno se pregunta ¿qué voy a estudiar? Deberían enseñarnos en la prepa a pensar cómo me voy a desarrollar en el futuro. A nosotros solo nos preparan con las materias y ya de ahí tú decides qué vas a estudiar, pero no sabes muy bien qué es lo más conveniente, en cuáles carreras te puedes meter, cuáles te pueden ayudar, en cuáles te puedes desarrollar más. Como dijo mi compañera, “desarrollar nuestra creatividad”.

E: ¿Están hablando de un plan o proyecto de vida?

M1: Sí, también. Como yo digo, conocernos más para saber en qué somos buenos; como un perfil psicológico, para saber nosotros qué nos gusta y qué no, e irnos dirigiendo a un plan de vida.

E: ¿Por qué el plan de vida es tan importante para un adolescente?

M2: Porque ahorita no sabemos qué es lo que queremos tener de grandes; ahorita tenemos sueños como querer ser estrellas de pop, o querer ser de los cantantes del mundo, ser artistas o deportistas, pero tal vez en

un futuro eso ya no esté de moda, o ya no esté chido y ya no nos beneficie. Porque ahorita estamos a las tendencias y no podemos saber las tendencias que vengan en el futuro.

E: ¿Por allá?

H2: Pues, más que nada, porque es lo que harás a futuro, de lo que te vas a encargar toda la vida, es lo que harás día con día y, si no escoges bien, puede resultar trágico y a la vez aburrido, porque técnicamente en todo tu futuro lo estarás así.

E: Entonces el plan de vida de alguna manera está ligado con el futuro, pero ¿por qué se deben preocupar por el futuro?

H4: Pues porque es ver más allá, como dijo mi compañero, a lo que te vas a dedicar, y no es lo mismo que te dediques a algo por obligación a que lo hagas con gusto (Grupo. deliberativo 4).

En otro de los grupos las disquisiciones tienen connotaciones similares:

¿Para que serviría un plan de vida?

H1: Para saber qué es lo que quiero para mí a corto y largo plazo. Entonces, si nos hablaran un poco más del plan de vida en cada uno de nosotros, sería una orientación de qué podemos hacer cuando estemos grandes, en cuestión de nuestra carrera.

M1: Para saber a lo que realmente me quiero dedicar, para saber lo que quiero hacer todos los días sin que me canse. Porque hay muchas personas que eligen una cosa solo por el dinero, sin ver lo mucho que puede afectar, ya que también afecta mentalmente.

H4: Para mejorar como persona

E: ¿A ti?

H2: Para en un futuro poder mantener yo mismo una familia, no depender de alguien más, ser yo mismo, quién quiero ser, vivir como un día quise vivir.

(Gpo. deliberativo 3).

En un tercer grupo el discernimiento transcurre así:

E: ¿Entonces, ustedes han pensado en cómo se ven en el futuro?

H1: Sí, muchas veces. Pero como le digo, no precisamente puede ser eso. Digo que lo más típico de una persona es verse grande, con dinero y cosas así. Digámoslo así: cosas vanas y mundanas; estaría bien que nos hablaran de algo más allá, cómo te ves como persona ¿te ves feliz? ¿con tu familia o soltero? qué sé yo.

M7: Yo digo que la vida es momentánea y tienes que hacer lo que tú quieras contigo mismo, porque va a llegar un punto en que no vas a poder tomar con seriedad cada decisión que quieras tomar, pero también tratar de ser feliz (Gpo. deliberativo 2).





Al meditar sobre estas posiciones, nos podemos dar cuenta que, cuando refieren al proyecto de vida, los jóvenes de manera natural se abren al mundo, como dice Jaspers (1985): argumentan por qué deben pensar en el futuro y, ante la incertidumbre del presente, están preocupados por lo que están por vivir (Madriz, 2006). La deliberación sobre el proyecto de vida de estos adolescentes se relaciona con actos de previsión de su existencia, con un obrar que constituye un recurso para enfrentar las contingencias de la cotidianidad. Así, detrás de estas preocupaciones, podemos inferir que subyacen preguntas de una curiosidad universal, filosófica: ¿por qué nos interesa tanto el futuro? ¿por qué es tan importante pensar en lo que se está por vivir? ¿por qué la vida es incierta? Las respuestas ensayadas por las y los jóvenes de los cinco grupos deliberativos, con sus diferentes matices, muestran que piensan apasionadamente sobre lo que está por *ser*, por llegar a ser, que reflexionan en torno a un fin al que el deseo apunta (Rodríguez, 2010), expresando a su manera aquel ímpetu socrático del que hablamos y que puede ser resumido como una pasión filosófica por la vida. Es en este escenario donde la escuela debe darse el tiempo suficiente para escucharlos y alentarlos en la edificación de ese proyecto de vida particular que buscan cristalizar en el futuro.

La identidad. La importancia por la configuración de un proyecto de vida llevó a las y los adolescentes a plantearse otra de sus preocupaciones: la identidad personal. Si se piensa en lo que seremos en el futuro, es también natural preguntarse por lo que somos en el presente. La búsqueda de la identidad implica una apertura al mundo, un descubrimiento de sí mismo. Preguntas del tipo “¿quién soy?” y “¿quién eres tú?” son cuestionamientos radicales en el ser humano, por lo que buscar sus respuestas es irrevocable en tanto que de ellas depende construirse a sí mismo. Esto entraña el reconocimiento de los otros, porque es en relación con ellos, con sus cualidades y atributos, que se hace posible reafirmar lo único y lo irrepetible, mediante procesos de aceptación y oposición con lo común y lo repetible. Así, esos otros, que también buscan construirse e insertarse en el mundo a partir de su singularidad, son indispensables. Lo decía Jaspers (1985, p. 22): “Pero yo solo existo en compañía del prójimo; solo, no soy nada”. Sin embargo, sus ideas apelan en lo esencial a un claro interés por conocerse a sí mismos y por la manera en cómo se irá tejiendo su vida:

¿Qué dices que te interesa?

M5: Saber quién soy yo o qué es lo que me caracteriza ante la gente, porque en sí, si generalizas a la mayoría de los estudiantes tienen las mismas características. En ciertas situaciones sí nos parecemos muchísimo, pero

uno de los aspectos más importantes es saber qué me hace especial, cosas que me diferencien exactamente de las personas.

E: ¿O sea, les gustaría que se trataran temas que tienen que ver con su identidad?

M1: Sí, porque, como dice ella, no es lo mismo que te digas: “tú perteneces a ese grupo”, a que te digan: “tú eres así”. Tienes cierta presencia, de cierta forma, en tu persona; porque muchas veces nos llegamos a clasificar como la nerd, el popular, cuando tú eres más cosas, no sólo solo lo que ellos dicen.

(Grupo deliberativo 3).

En otro de los grupos se observan preocupaciones similares:

E: ¿Entonces se han preguntado quiénes son?

M1: Sí.

H2: Sí.

E: ¿Y qué respuestas se han dado?

M3: Creo que nunca se deja de conocer una persona, creo que hay infinitud. En esta edad, más que nada, porque es la edad donde más se tienen dudas, es la edad en la que uno tiene que saber quién va a ser y quién es. Son preguntas muy constantes.

H4: Porque hay algún momento en el que reflexionas y te preguntas por qué existes, el para qué, y cuál es el motivo de esta vida.

E: Los demás...

H2: A nuestra edad, muchos buscamos a alguien para ser igual a él, para identificarnos, y buscamos estereotipos.

E: Pero, estos estereotipos ¿no los atan a seguir un modelo que no responde a sus características?

H3: Sí, por ejemplo, en las películas, cuando el personaje principal es un malote, que atrae a todas las chicas y así, uno que ve ese tipo de películas se ve atraído a ese tipo de estereotipo: ese chico es popular y quiero ser como él.

H4: Mayormente porque ese es uno de los mayores problemas, porque normalmente un adolescente no tiene ideas a futuro, las va ir planteando, y la sociedad a lo que te contagia en ocasiones es robar, drogas, problemas, violencia, y eso causa problemas tanto de autoestima como de identidad (Grupo deliberativo 1).

El interés en estos jóvenes por la construcción de sus identidades, por saber quiénes son y en qué son diferentes a sus pares, no está más allá de la búsqueda de cualquier joven por ocuparse de sí mismo, por aclarar su condición de ser individual y único. Lo humano, como sostiene Quaknin (2006), está en la personalidad singular. Análogamente, el contacto consigo mismo es un primer paso para el diálogo con ese otro

que tiene atributos e intereses comunes; reconociendo tales cualidades, cada adolescente está preocupado por definirse y verse a sí mismo, por modelar tanto su carácter como su cuerpo, lo que Williams (2013) llama *la relación uno a uno*.

Sexualidad. En las disquisiciones sobre los diversos temas afloró uno que guarda especial interés para ambos géneros debido tanto a razones biológicas como sociales: la sexualidad. Este tema no puede ser desvinculado de los dos anteriores; porque advertimos que, conforme se delibera sobre una preocupación, emergen de ella nuevas interrogantes, subordinándose así unas a otras. De este modo, como elemento central del proyecto de vida aflora la idea de relacionarse sentimentalmente con alguien en el futuro. Además, pensar en la identidad implica también pensar en el cuerpo, puesto que el propio cuerpo, como afirma Williams (2013), es una condición necesaria de la identidad personal. Se trata pues de analizar cómo se van conectando los intereses de estos adolescentes en tópicos que se entretajan. Este carácter misterioso de la sexualidad responde a la propia naturaleza del cuerpo, pues este, a decir de Morales (2011), es esa tabla simbólica donde se escribe la condición de seres enigmáticos, pero al mismo tiempo de personas sintientes:

E: Ahora que tocan el tema sobre sexualidad, ¿de qué temas les gustaría que les hablaran?

M4: Más como prácticas ¿no? De cómo se usan los anticonceptivos o cosas así.

M2: O como dinámicas, porque puede que aprendas más rápido realizando una actividad en vez de escuchar. Y sería más fácil la captación de la información porque hay tres tipos de aprendizaje; tal vez unos los puedan aprender solo con leer, o los que escuchan sin verlos, pero hay muchos que necesitan practicarlo para poder aprenderlo y poder entenderlo bien.

E: ¿Por qué es tan importante que les hablen de la sexualidad?

M4: Para conocernos, para prevenir.

H3: Yo diría que, principalmente, porque en la adolescencia lo que busca el adolescente es experimentar, conocer, y al momento no sabes cómo sucede, pero lo haces. Y aunque sepas la información, pues en pleno acto, nada que ver.

H1: Sabes la teoría, más no la práctica.

E: ¿Hay oposición por allá?

H2: Pues sería parte de mi punto de vista: cómo hacer las cosas, porque solo te dicen cómo prevenirlo. Pero hasta cuando te sucede algo malo, es cuando te das cuenta. Pero para qué esperar a que te pase algo malo, si lo puedes prevenir a través de una planeación, tener todos los medios económicos que se necesitan para mantener un bebé (Grupo deliberativo 3).



En otro grupo las deliberaciones tomaron el siguiente matiz:

E: De los temas que les interesan, ¿cuáles serían temas particulares para las niñas y cuáles para los niños?

M1: Yo digo que se habla en general, porque a mí me tocaban situaciones... Por ejemplo, en la primaria que hablaban sobre las toallas femeninas y se hacía a un lado a los hombres, y se me hacía como falta de información.

M2: Sí, les decían que se salieran del salón porque solo hablarían con las niñas, cuando ellos también tendrán que conocer, porque cuando tengan una pareja les van a tener que ir a comprar todo.

E: ¿A hombres y mujeres les preocupan los mismos problemas?

H1: En ocasiones no.

M3: Por ejemplo, nosotras tenemos cambios de humor por la menstruación o cosas así, y si estamos hablando en una clase de eso, pues ellos se aburrirían un montón. Pero como es información que van a conocer, aunque se aburran.

E: ¿Entonces harían falta más clases para que conozcan su cuerpo?

M4: Sí, por supuesto.

M3: Y que todos estuvieran escuchando.

(Grupo deliberativo 5).

Como observamos, el adolescente vive la sexualidad como algo inédito y la experimenta con intensidad en cada una de las partes de su cuerpo; de este sentir surge el interés por conocer no solamente la exterioridad corporal, sino también los posibles gozos de su compañero o compañera. Podemos decir, siguiendo a Alberoni (1991), que la sexualidad es el vehículo mediante el cual la vida explora las fronteras de lo posible, los horizontes de lo imaginario y de la naturaleza: el estado naciente. Así, el vivir adolescente se encuentra vinculado con el juego de la sexualidad: cuerpo, afecciones, erotismo, reproducción.

El amor. En las deliberaciones sobre el tema de la sexualidad, surgió en ellos la preocupación por las cosas tocantes al amor. En sus inquietudes sobre el tema, se originó una serie de preguntas y respuestas configurándose así una retórica que los sitúa de lleno en el tiempo y el espacio del otro (Duch & Melich, 2012). En nuestra sociedad, el amor nace como un universal que pone al ser humano en movimiento. Ya Platón en su diálogo *El banquete* mostraba, con especial nitidez, la magnificencia del amor en la vida de toda persona. De tal manera, para los jóvenes el amor se proyecta como una experiencia extraordinaria a la que pronto serán invitados; para ellas y ellos, se concibe como una fuente de inspiración para darle sentido al mundo:





E: ¿Qué otros temas?

M1: Pues las relaciones.

E: ¿De qué tipo?

M1: Pues muchas veces pasa que te gusta el compañero, pero no sabes de qué se trata, si es un simple flechazo, porque no sabes si es amor.

E: ¿Les gustaría que les hablaran del amor?

M2: Sí, como ve, actualmente en las jovencitas es un gran problema los embarazos, porque hay gente que en su casa no les dan el suficiente amor. Y por cualquier cosa

se salen de su casa y cualquier muchacho les dice una cosa bonita que se sienten especiales. Y ya se dejan, se podría decir que impresionar, o ya estar con él y dar todo por él, cuando realmente no es lo que sentía el muchacho. Y caen en eso por falta de atención, se podría decir, porque si te falta atención en la familia, lo querrás conseguir en la calle.

E: Entonces, ¿por qué es importante para los adolescentes que hablen del amor?

H1: Normalmente, porque es la etapa en la que inicia, es la primera vez en la que se supone o tú piensas que estás enamorado. Como dijo mi compañera, normalmente es un problema los embarazos, lo cual... lo que buscamos los adolescentes a veces por falta de amor de parte de la familia, lo buscamos en alguien más, porque alguien se siente incompleto o no se siente lo suficientemente capaz. Y al buscar a alguien más, pues normalmente en la adolescencia pues no se llega a dar nada.

E: ¿Ustedes creen que los seres humanos en general pueden vivir sin amor?

H2: Pues puede que sí se puede vivir, más de una forma muy triste. No creo que una persona sin amor pueda ser feliz.

M3: Una vida muy aburrida, muy monótona: te levantas, desayunas, comes, te vas a la escuela, regresas, haces tarea... y si no tienes el amor o el cariño de alguien, pues sería muy aburrido.

M1: Hay personas, las cuales son muchas, que son muy egocéntricas como en mi caso. Entonces puedo verme al espejo y decir que me amo; pero hay personas que no pueden hacer eso y es ahí cuando necesitan el cariño de alguien más. O que alguien le diga “te quiero” para sentirse vivos, para sentir que tienen una razón para existir (Grupo deliberativo 2).

Como se puede constatar, la necesidad del amor se empieza a instaurar en la mente de estos jóvenes, bajo la expectativa de pronto ser envueltos por su misterio. A pesar de su corta edad, las experiencias que aguarda el amor son demasiado humanas, por lo que difícilmente podrían sustraerse a su influjo. Es un motor que empieza a tomar fuerza en su espíritu, potencia que pronto los elevará a las delicias de otro cuerpo. Este deseo por poseer otro cuerpo es una de las escalas del amor, como lo señala Platón en el *Banquete*; el apetito corporal, como él mismo lo dice,

es una simiente que nace y florece en la dimensión del espíritu (Reale & Antiseri, 2004). Tenemos entonces que, para usar la expresión de Octavio Paz (2001), la llama del amor se enciende en esta edad, razón por la cual es un tema de interés por sí mismo para todo adolescente.

Inseguridad. En contraste, y a la vez cohabitante con el amor, la violencia es otra de las vivencias que han acompañado al ser humano. En el caso de la sociedad mexicana, la experiencia de la violencia nos ha tocado a todos, directa o indirectamente; se ha vuelto tan omnipresente que sectores como el de las y los adolescentes, que antes parecían ajenos a ella, ahora son también víctimas. En la actualidad, la violencia se expresa de formas muy diversas (García-González, 2019), muchas de las cuales son práctica normalizada, generándose un sentimiento de inseguridad del que nadie puede escapar. ¿Cómo viven los jóvenes ese sentimiento de temor e inseguridad? Vayamos a sus narrativas:

241



E: ¿Qué otras preocupaciones tienen ustedes? ¿Qué temas les gustaría que se vieran en sus clases si tuvieran la posibilidad de elegir?

M1: Supongo que la inseguridad, ya sea entre compañeros o afuera, porque a un compañero de mi salón lo asaltaron el primer día de clases, y las autoridades casi no hicieron nada al respecto. La maestra se dio cuenta y simplemente lo llevaron a la enfermería, y al día siguiente como si nada.

E: ¿Del tema de seguridad qué puntos creen que un adolescente debe conocer?

H1: Cuestiones de asaltos o cómo identificar cuando hay personas que te pueden secuestrar.

H3: Pues creo que también deberían enseñarte a no tenerle tanto valor a las cosas, porque por lo mismo pueden sucedernos cosas que no queremos por los robos.

M2: Aprender a identificar a esa personita que a veces se ve medio rara, y en vez de hacerle confianza y acercársele, huir o qué sé yo. Nos habían dicho que ya cuando veas que están atrás de ti, que grites el nombre de alguien, aunque no sea nadie pues, para que se asusten... consejos de ese tipo (Grupo deliberativo 2).

En otro de los grupos, el tema de la inseguridad se sopesa de la siguiente manera:

E: ¿Cuáles son algunas preocupaciones que tienen cuando se levantan para venir a la escuela?

H1: Tal vez la inseguridad.

E: ¿Por qué la inseguridad?

H1: Pues, el simple hecho de... como nosotros, que vamos en la tarde, a la hora de salir se pone oscuro y el problema es que en la noche hay más inseguridad, como el caso de acosos, robos y otras cosas.

M1: Por ejemplo, que no hay mucha iluminación, porque a veces, cuando salimos casi no hay luces. Y como ahorita que necesito lentes, casi no veo y me tropiezo.

E: Con relación a este tema, ¿qué más?

H2: El tiempo de traslado.

E: ¿Cómo?

H2: A veces se hace muy largo, al menos a mí me toca rodear un poco. (Grupo deliberativo 5).

Con relación a este tema en uno de los grupos un joven se expresa así:

H1: El mundo está de mal en peor, la verdad.

E: ¿Por qué lo ven de mal en peor?

H1: En el caso, digamos, psicológico de las personas; por ejemplo, que hace poco unos cárteles mataron a una familia de Estados Unidos confundidos. Otra parte es que estamos terminando con el planeta debido a la contaminación, y sin ver a alguien o algo, que se haga para detener todo eso (Grupo deliberativo 4).

Sin duda, las narrativas de las y los adolescentes en torno a la violencia son apasionadas. Este apasionamiento puede ser un punto de partida para reflexionar sobre la condición humana, capaz de producir belleza en el mundo, pero también de cometer atrocidades. Resultan evidentes las implicaciones morales y éticas del problema de la violencia; por eso es importante que los jóvenes tomen conciencia sobre ella. A través de la acción deliberada, se puede conducir a las y los adolescentes a vislumbrar categorías éticas como el mal. El cultivo del juicio moral posibilitaría distinguir el mal y la crueldad (Lara, 2009); así, se configura como un buen ejercicio para sensibilizar a las y los adolescentes de lo importante que es la construcción de una sociedad moral y educada.

Reflexiones

Más allá de los adjetivos que simplifican los juicios de las y los adolescentes, encontramos que sus intereses y preocupaciones no son lineales; más parecen terreno escarpado y lleno de honduras. Sin embargo, podemos observar que el proyecto de vida emerge de sus narrativas agrietadas como una veta especialmente atractiva desde un punto de vista filosófico y pedagógico. Para cualquier persona, la construcción de un proyecto de vida está llena de interrogantes e interpelaciones; como si de otro se tratase, estas son condiciones de alto valor para el ejercicio de la deliberación

filosófica y, por tanto, para la elaboración de un proyecto de enseñanza de la filosofía.

Resulta razonable pues, pensar que las y los adolescentes, dado que empiezan a vivir una vida siendo conscientes de ello, buscan los modos de hacerlo tratando de encontrarle sentido a la realidad que de manera espontánea los enfrenta. En esa búsqueda se cuestionan sobre su existencia, sus identidades y sus temores, entre otras dimensiones. Si Jaspers (1985) tiene razón al decir que estamos albergados por una conciencia de mundo, la construcción de un proyecto de vida es una oportunidad fecunda para cautivar a estos jóvenes en el ejercicio de la filosofía, a través de los problemas y los asuntos que los estremecen, muchos de los cuales han sido y son ampliamente discutidos en esta disciplina. Las interrogantes de fondo que se formula cualquier joven —¿qué voy hacer con mi vida? ¿qué deseo para mí en el futuro? — son interrogantes que, si bien surgen desde el ser individual, no se reducen al sí mismo; descubrirlas y quitarles el velo requiere de la interpelación a los demás, al mundo, a la sociedad y a sus valores. En tanto que entienden el proyecto de vida de los otros, en esa medida se pueden volver más críticos de sus propias ideas y más tolerantes hacia los puntos de vista de sus pares, por más simples que puedan ser percibidos. Esta es la base del cuestionamiento ético sobre nuestra existencia, tal y como lo proponía Sócrates.

Naturalmente, en esta edad temprana, al pensar en un proyecto de vida y manifestarse en torno a él, se cultivan la amistad, el reconocimiento del otro, la convivencia, los derechos de los demás y un conjunto de valores que los propios adolescentes refieren como fundamentales para ser tratados en la escuela. En estricto sentido, para este grupo de adolescentes, manejar un plan de vida, como un fin en sí mismo, es trazar una ruta imaginaria que permita ir construyendo y reconstruyendo su existencia, examinando los medios ideales para hacerlo de la mejor manera. Esta inquietud es una clara señal de que, ya a esa edad, piensan en su futuro. Este escenario representa un buen momento para que pongan en juego su intelecto y su sensibilidad, enseñándose a dar y pedir razones ante cualquier asunto. Con el plan de vida, el joven estudiante se dimensiona a sí mismo, toma conciencia de que solo él es capaz de edificar las bases de su propio porvenir; al mismo tiempo, cuando contrasta sus ideas con sus pares, descubre que existen coincidencias y diferencias. Ahora bien, construir el proyecto de vida entraña narrar quiénes somos (Larrosa, 2013) en un presente; esta narrativa, que implica un aquí y ahora, se vuelve reveladora porque abre la posibilidad de un más allá en el tiempo, esto es, se juega con la posibilidad de imaginarse el futuro como otro horizonte por vivir. Desde un punto de vista aristotélico,



se puede afirmar que “El obrar humano deliberado mira siempre a un fin último o bien supremo” (Rodríguez, 2010, p. 89). En estas condiciones se genera la alternativa de deliberar, filosóficamente hablando, no solo sobre la vida como fin último, sino también sobre las aporías del tiempo, desde su existencia fenoménica hasta su concepción metafísica (Jullien, 2005), tema discutido ampliamente por Aristóteles, San Agustín, Bergson, Heidegger y otros grandes filósofos.

Asimismo, sus preocupaciones por el proyecto de vida recuperan un tema que también es central para ellos: la identidad. “¿Quién soy?” “¿qué me hace diferente a los demás?” y “¿Qué cosas son valiosas para mí y no para otros?” son cuestionamientos que aparecen con cierta fuerza y que, enmarcados en una trama de prácticas culturales configurativas del mundo, subyacen a su interés por profundizar en el conocimiento de sí mismos. Sabemos que el concepto de identidad es histórico: antes, el yo se pensaba como sustancia, concepto metafísico que tuvo un giro gracias a las aportaciones de Locke (Braustein, 2008). Hoy tiene connotaciones en las que participan nuestros adolescentes, y que amerita ser analizado dado sus diferentes usos. Con ese contexto histórico de trasfondo, es pertinente discutir con ellos que la identidad involucra, primero, un proceso de introspección y, segundo, el reconocimiento de los otros, los que juegan un rol esencial en la construcción de su biografía: la familia, la escuela, las amigas y amigos. De ello depende, en cierta medida, que los jóvenes reconozcan que la búsqueda de su individualidad, de una identidad original, está ligada a una causa ética, ya que todo proyecto de vida se dirige a formar parte del mundo que se habita y se desea. Esto ayuda a dos cosas: 1) que no queden atrapados en la mera apariencia y 2) que no solo se miren a sí mismos, sino también a los otros.

Así, el interés de las y los adolescentes puede entenderse como trama donde convergen temas variados, cada uno de los cuales, a su vez, entretiene con otros asuntos: el futuro, el amor, el yo y las violencias, etc. Estos son parte de una serie de tópicos que, dado su carácter universal, son foco de la reflexión filosófica. Sin embargo, quizá cualquiera de los intereses de los jóvenes, relacionados sobre su yo y sobre el mundo que los rodea, pueda servir como punto de partida para que inicien el camino de la filosofía, enfatizándoles solamente que la honestidad y el método son premisas básicas de una actitud filosófica (Rivero, 2015). Esta idea traza ya el rol que jugamos nosotros los profesores: limitarnos a generar las condiciones para que las y los adolescentes cultiven su creatividad, la potencia de su pensamiento y su sensibilidad para conectarse con la vida y dejarlos que inicien, de este modo, su aventura por el espectáculo de la filosofía.



Conclusiones

Durante el desarrollo del texto se han considerado algunas preocupaciones comunes a las y los adolescentes que pueden ser punto de partida para pensar cómo cultivar en ellos una actitud filosófica. Una premisa para que se interesen en la filosofía es el reconocimiento de su condición. Dado que muchos de sus intereses están relacionados con dilemas éticos, su deliberación podría ser una oportunidad para desarrollar su intelecto y su sensibilidad sobre temas cruciales del entramado social; por ejemplo, la legalización de la marihuana, la discriminación sexual, la disyuntiva del dilema del amor, el aborto en adolescentes y la violencia de género. Cualquier situación humana puede convertirse en un dilema ético, de acuerdo con determinadas circunstancias (Rivero, 2015). Estos dilemas son relevantes pues tienen que ver con sus propias experiencias, y son tan reales como las decisiones que deben tomar (Cohen, 2005). Pero también las y los adolescentes, tienen otro tipo de intereses relacionados con su persona. Aquí, cultivar la narración puede ser una buena alternativa para hablar y escribir sobre su papel en la vida, sobre el futuro, pues el relato, como sostienen Avilés y Balladares (2015), tiene una formación particularmente pedagógica y formativa.

En otras palabras, al ejercitar la narración oral y escrita de sus pensamientos y sus sentimientos, desarrollan, por un lado, su capacidad retórica y argumentativa y, por otro, examinan los problemas relacionados con la moral y la estética. ¿No se deduce que ha llegado el momento de darles pequeñas lecciones de doctrinas filosóficas para reforzar gradualmente sus perspectivas de forma argumentativa? La respuesta es afirmativa, bajo la condición de no intentar sustituir dogmáticamente sus ideas. Así es cómo nuestros adolescentes comienzan a valorar nuestros principios, aprenden de los demás e inician a formular juicios más claros y evidentes sobre sus creencias y sobre las prácticas morales de la sociedad. Nussbaum (2015) señala que a medida que crecen los niños, y a través de contar historias, van aprendiendo rasgos más complejos como la moderación, la perseverancia, la rectitud y la dignidad. Este es precisamente uno de los objetivos de cultivar una actitud filosófica en las y los adolescentes. Si bien las presentes reflexiones son modestas, comparten la preocupación de muchos colegas por construir una agenda para la enseñanza de la filosofía, definiendo problemas y temas de interés desde y para nuestros adolescentes, y pensando en la configuración de un canon didáctico.



Bibliografía

- ALBERONI, Francesco
1991 *Enamoramiento y amor*. México: Gedisa.
- ARISTÓTELES
2012 *Ética Nicomaquea*. (3ª. Ed.) México: UNAM.
- AVILÉS SALVADOR, Mauro & BALLADARES BURGOS, Jorge
2015 El símbolo en la experiencia latinoamericana y su incidencia para la enseñanza de la filosofía. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), pp. 173-188. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.08>
- BERLIN, Isaiah
1993 Una introducción a la filosofía. En Bryan Magee, *Los hombres detrás de las ideas* (pp. 17-46). México: FCE.
- BRAUNSTEIN, Néstor
2008 Memoria subjetiva y construcción de la identidad. En Aguilar (Coord.), *Sujeto, construcción de identidades y cambio social* (pp. 109-124). México: UNAM.
- BRONCANO, Fernando
2019 *El laberinto de la identidad*. <https://bit.ly/3zcEvk1>
- BLACKBURN, Simon
2001 *Pensar una incitación a la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- CERLETTI, Alejandro
2008 *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Zorzal.
- COHEN, Martín
2005 *101 dilemas éticos*. Madrid: Alianza editorial.
- DUCH, Lluís & MÈLICH, Joan-Carles
2012 *Ambigüedades del amor*. Madrid: Trotta.
- ESPINEL, Óscar & PULIDO CORTÉS, Óscar
2017 Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia y ensayo [Teaching philosophy. Between philosophical experience and test] *Universitas Philosophica*, 69(34), 121-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.efee>
- FERRY, Luc
2007 *Aprender a vivir*. Bogotá: Taurus.
- GARCÍA-GONZÁLEZ, Dora Elvira
2019 *La paz como ideal moral. Una reconfiguración de la filosofía de la paz para la acción común*. Madrid: Dykinson.
- GARCÍA ZACARÍAS, Jean Carlos & VARGUILLAS CARMONA, Carmen Siavil
2015 Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la Filosofía. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 209-226. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.10>
- GOUCHA, Moufida
2011 La dinámica del método. En *La filosofía: una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro* (pp. xvii-xxi). México: UNESCO/UAM. <https://bit.ly/3zL2EVE>
- HEIDEGGER, Martin
1999 ¿Qué es metafísica? En Velázquez, M. (comp.), *Antología* (pp. 2-49). Toluca, México: UAEM.
- HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos & BAPTISTA, Pilar
2014 *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

246



- JASPERS, Karl
 1985 *La filosofía*. México: FCE.
- JULLIEN, François
 2005 *Del tiempo. Elementos de una filosofía del vivir*. Madrid: Arena libros.
- LARA, María Pía
 2009 *Narrar el mal. Una teoría postmetafísica del juicio reflexionante*. Barcelona: Gedisa.
- LARROSA, Jorge
 2013 *La experiencia de la lectura*. México: FCE.
- MADRIZ, Gladys
 2006 La narración y la experiencia de sí, aproximación al sentido de la autobiografía. En Walter Kohan (comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes* (pp. 103-115). Buenos Aires: Novedades educativas.
- MAXWELL, Joseph
 2019 *Diseño de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- MORALES, Heli
 2011 *Otra historia de la sexualidad*. México: Ediciones de la noche.
- MUÑOZ, Josep
 2013 *Prohibido pensar. Parásitos versus catalizadores del pensamiento*. Barcelona: Octaedro.
- NUSSBAUM, Martha
 2005 *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- PABLO BALLESTEROS, Juan Carlos
 2016 *La Filosofía de la Educación. Conceptos y contenidos*. Santa Fe, Argentina: Universidad Católica de Santa Fe.
- PAZ, Octavio
 2001 *La llama doble*. México: Seix Barral.
- PIAGET, Jean
 1990 *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Argentina: Ed. Península.
- POMBO, Olga
 2018 Dilemas de la enseñanza de la filosofía [Dilemmas of teaching philosophy]. *ArtefaCToS. Revista de Estudios de la Ciencia y la Tecnología*, 7(1), 175-190. <http://dx.doi.org/10.14201/art201871175190>
- PORTA, Luis & FLORES, Graciela
 2017 Enseñanza y Filosofía. Experiencia y desafío a partir de perspectivas de profesoras universitarias memorables. *Alteridad*, 12(1), 255-276. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.11>
- QUAKNIN, Marc Alain
 2006 *Elogio de la caricia*. Madrid: Trotta.
- RAGIN, Charles
 2007 *La construcción de la investigación social*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario
 2004 *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo I*. Barcelona: Herder.
- REVENGA, Alberto
 2014 Las relaciones entre filosofía y didáctica. En Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez (coords.), *Didáctica de la filosofía* (pp. 11-35). Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.



- RIVERO, Paulina
2015 *Ética. Un curso universitario*. México: UNAM.
- RODRÍGUEZ, Ángel
2010 *Ética General*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- SANÉ, Pierre
2011 Los tres tiempos de la filosofía. En *La filosofía: una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro* (pp. xi-xv). México: UNESCO/UAM. <https://bit.ly/3zl2EVE>
- STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet
2016 *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín Colombia: Universidad de Antioquia.
- THOMSON, Garret
2002 *Introducción a la práctica de la filosofía*. Bogotá: Panamericana.
- UNESCO
2009 *Enseñanza de la filosofía en América Latina y El Caribe*. <https://bit.ly/3nBYtmg>
2011 *La filosofía: una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México: UNESCO/UAM. <https://bit.ly/3zl2EVE>
- TOZZI, Michel
2011 El encuentro del adolescente con la filosofía. En *La filosofía: una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro* (p. 68). México: UNESCO/UAM. <https://bit.ly/3zl2EVE>
- WARBURTON, Nigel
2013 *Una pequeña historia de la filosofía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- WILLIAMS, Bernard
2013 *Problemas del yo*. México: UNAM.
- ZANGARO, Marcela
2013 *Filosofía*. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller.

248



Fecha de recepción del documento: 18 de septiembre de 2021
Fecha de revisión del documento: 15 de diciembre de 2021
Fecha de aprobación del documento: 15 de marzo de 2022
Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2022

AMBIGÜEDAD EN LA CATEGORÍA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Ambiguity in the educational technology category

FREDDY VARONA DOMÍNGUEZ*

Universidad de La Habana, La Habana, Cuba

fvarona@cepes.uh.cu

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5214-2735>

Resumen

Este artículo es teórico y se desarrolla desde la perspectiva de la epistemología y la Filosofía de la Educación, centrándose en la educación superior. Está estructurado en tres epígrafes: el primero muestra algunos criterios teóricos en torno a la ambigüedad; el segundo es un acercamiento al decurso de la categoría tecnología y a la imprecisión en su empleo teórico; y el tercero aborda la categoría tecnología educativa y la ambigüedad que existe en ella y en su utilización, así como algunas de sus causas. El objetivo es analizar la ambigüedad en la categoría tecnología educativa. La metodología utilizada es la documental, consistente en el estudio crítico de textos. Los principales resultados son: conformación de ideas generales en torno a los estudios teóricos acerca de la ambigüedad; elaboración teórica, desde una perspectiva epistemológica, en torno a la ambigüedad en las categorías tecnología y tecnología educativa.

Se puede decir que en torno a la ambigüedad se ha desplegado una mirada positiva, pero no ha borrado su carga negativa; la ambigüedad no es consustancial a la categoría tecnología, se debe a la ampliación extraordinaria de su definición; en la categoría tecnología educativa está presente la ambigüedad propia de la categoría tecnología además de la que le aporta el adjetivo educativo.

Palabras clave

Ambigüedad, categoría, conocimiento, tecnología, tecnología educativa, educación superior.

Forma sugerida de citar: Varona Domínguez, Freddy (2022). Ambigüedad en la categoría tecnología educativa. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, pp. 249-277.

* Graduado en Filosofía en la Universidad de Kazán, Rusia. Doctor en Ciencias Filosóficas por la Universidad de La Habana. Profesor Titular de la Universidad de La Habana. Estudiante de la epistemología, la educación superior y la tecnología educativa, áreas que relaciona con el humanismo y el pensamiento filosófico occidental de los siglos XX y XXI. De estos temas ha impartido cursos de posgrado en universidades cubanas y brasileñas, ha presentado ponencias en eventos científicos internacionales y ha publicado artículos en varias revistas latinoamericanas.

Abstract

This article is theoretical and is developed from the perspective of epistemology and philosophy of education, focused on higher education. It is structured in three sections: the first shows some theoretical criteria regarding ambiguity; In the second, an approach is made to the course of the technology category and the imprecision in its theoretical use, and in the third, the educational technology category and the ambiguity that exists in it and in its use, as well as some of its causes, are discussed. Its objective is: to analyze the ambiguity in the educational technology category. The methodology used is Documentary, consisting of the critical study of texts. The main results are: conformation of general ideas around theoretical studies about ambiguity; theoretical elaboration, from an epistemological perspective, around the ambiguity in the categories technology and educational technology. Conclusions: A positive view has been displayed around ambiguity, but it has not erased its negative charge; the ambiguity is not consubstantial to the technology category, it is due to the extraordinary expansion of its definition; In the educational technology category, the ambiguity typical of the technology category is present, in addition to that provided by the adjective *educativo*.

Keywords

Ambiguity, category, knowledge, technology, educational technology, high education.

250



Introducción

Hoy la humanidad se interesa por la tecnología de un modo impresionante; la colosal atención se debe a su desarrollo y perfeccionamiento sostenidos, a su amplia y variada utilización y a que actúa sobre la sociedad y la cultura en todos los sentidos a partir de sus mismas raíces, con beneficios que van desde la simplificación de acciones históricamente complicadas y difíciles, hasta la realización de propósitos que unos años atrás eran quiméricos. Cada día son más novedosos sus adelantos y mayor su alcance. A su vez, puede despertar intereses específicos, con finalidades muy particulares y desde numerosas perspectivas, entre ellas la epistemológica, la cual puede deberse a muchas causas, entre ellas la esencia de la categoría, los conceptos y concepciones acerca de ella, la precisión que se logre en su formulación y uso, y entre muchos otros aspectos posibles, el surgimiento y desarrollo de otras categorías y conceptos afines o con determinadas relaciones comunes, como es el caso de tecnología educativa.

Ambas categorías son de uso común y se refieren a una variedad de cosas aparentemente no relacionadas. Pueden referirse a herramientas, procesos, componentes, métodos, vías, programas informáticos, o a todo ello, o incluso a otra cosa según las circunstancias o el razonamiento individual. El uso de una sola palabra para aludir una variedad de hechos y objetos es un ahorro de lenguaje, pero también puede ser un atentado contra la precisión. En la utilización de la categoría tecnología, como señala Miguel Ángel Quintanilla (1998), hay ambigüedad.

Con ese término se hace alusión a la cualidad de ambiguo, es decir, cuando el lenguaje puede entenderse de varios modos y dar cabida a distintas interpretaciones. En determinados contextos puede ser valiosa, como en algunas obras de arte, pero en la construcción de conocimiento, donde prevalece el anhelo de lograr la mayor precisión posible, no es exactamente así, porque puede crear dudas o una confusión y aunque estas juegan un papel positivo en la cognición, pues estimulan las ideas y los debates teóricos, también, como enfatiza Cupani (2018), dan impresión de falla. Valga destacar que el interés por lo preciso no significa pretender la exactitud insuperable, pues “el conocimiento exacto no por obligación es un síntoma de lo verdadero, y el conocimiento verdadero no siempre tiene como remate un dato empíricamente exacto” (Martínez, 2010, p. 68), además, este texto no está permeado por el espíritu de la Modernidad que condena Romero Moñivas (2016), en cuanto a que “en el ámbito lógico-matemático, filosófico y científico la presencia de ambigüedades y contradicciones es una mancha negra en la investigación” (p. 38), pero que se tenga una posición moderada o abierta frente a la imprecisión, no significa que se niegue o descuide el orden, la coherencia y la claridad en las faenas epistemológicas. No es ir de un extremo al otro; no es dejar la vía expedita al desorden, a la vaguedad.

Sobre esa base, el objetivo de este artículo es analizar la ambigüedad en la categoría tecnología educativa. Este propósito se conformó a partir del siguiente problema científico: ¿En la categoría tecnología educativa tiene lugar la ambigüedad tal y como sucede en la categoría tecnología? En consecuencia, la idea que se defiende es la siguiente: Al igual que ocurre en la categoría tecnología, la ambigüedad existe en la categoría tecnología educativa, pero con algunas especificidades.

El tema en cuestión es importante desde la perspectiva epistemológica. Uno de los asuntos de la epistemología es, como enfatiza Maletta (2009), la transmisión del conocimiento, para que sea conocido y utilizado; en ello tiene gran importancia el lenguaje, y con él, la precisión que se transmita mediante las palabras.

El gran desarrollo tecnológico y su presencia multifacética en la vida humana son las características determinantes de la época que se ha abierto camino desde mediados del siglo XX. Desde aquí es indudable la importancia que posee todo quehacer científico, toda elaboración teórica o investigación aplicada que se mueva en dicho universo temático, como sucede con este artículo, en cuyo trasfondo está la intención de incentivar debates en torno a la ambigüedad, específicamente la que tiene lugar en el uso de las categorías tecnología y tecnología educativa. Esta última tiene



una significación particular porque está presente de manera directa en la educación de las nuevas generaciones; ahora bien, su valor es mucho mayor cuando se trata de la universidad, por el alcance, cada vez más abarcador, de la educación superior en la sociedad y la cultura; las relaciones entre las tres se consolidan y elevan a niveles nunca antes vistos y con posibilidades aún insospechadas.

Durante las últimas décadas, las novedades de la tecnología, en particular las de información y comunicación, han motivado a un número creciente de especialistas relacionados con la educación superior a utilizarlas en este tipo de actividades y, a su vez, a realizar investigaciones científicas en torno a ellas, desde donde se han obtenido numerosas contribuciones a la teoría y la práctica. Las tecnologías recientes han devenido un camino que, con una notoria aceleración, se ha ido abriendo a los ojos de profesores y estudiantes, quienes han ido entendiendo que transitarlo es inevitable. Cada vez es menos posible que los espacios educativos y sus actores, estén al margen de los recursos tecnológicos, mucho menos cuando entre sus repercusiones están el desvanecimiento de los límites entre el afuera y el adentro de las instituciones educacionales, la modificación de las configuraciones de las aulas y las clases, la alteración del rol de los docentes y estudiantes, así como la posibilidad de hablar de modalidades académicas donde la asimilación y producción del conocimiento responden a una lógica diferente, en gran medida resultante de la posibilidad de establecer comunicación remota (sincrónica y asincrónica) y de la alteración de conceptos básicos, entre ellos espacio y tiempo.

Si ciertamente la tecnología de avanzada ha sido una constante en las instituciones académicas, porque siempre han existido profesores interesados en perfeccionar su faena y en aras de lograr su propósito han utilizado en su labor cuantos adelantos les han parecido prometedores, hoy es notable su presencia en este ámbito, no solo porque favorece los procesos sustantivos de dichas instituciones, sino porque ya son parte consustancial de quienes participan en el mencionado proceso. No obstante, aunque resultaría muy difícil, el ser humano podría volver a vivir sin las tecnologías actuales y sin ellas también sería posible educar y enseñar.

Del propio objeto de estudio parte la importancia del tema que se trata en este texto, igual que su actualidad, pero en cuanto a esta última su especificidad está en el centro de una tarea que la humanidad tiene pendiente: entenderse. Una vía para acercarse a este ideal es el aumento de la precisión del lenguaje, de la comunicación, que para un mundo tan dinámico como el que se va abriendo camino no bastan las puntualiza-



ciones que a manera de coletillas se añadan a los conceptos. La coherencia no tiene por qué desaparecer, ni sublimarse la ambigüedad.

Este artículo es totalmente teórico, se desarrolló con la utilización de la metodología documental, consistente en el estudio crítico de textos y el análisis de información escrita. Está estructurado en tres epígrafes: el primero muestra algunos criterios teóricos en torno a la ambigüedad; el segundo es un acercamiento al decurso de la categoría tecnología y a la imprecisión en su empleo teórico; y el tercero aborda la categoría tecnología educativa y la ambigüedad que existe en ella y en su utilización, así como algunas de sus causas. La bibliografía utilizada es en su mayoría de reciente publicación y trata los núcleos conceptuales del trabajo; es destacable, por su carácter incitador, el artículo *Técnica y cultura*, de Miguel Ángel Quintanilla.

Una mirada a la ambigüedad y los estudios en torno a ella



La palabra ambigüedad procede del verbo latino *ambigere*. Pera (2010) asegura que está compuesta por *ambi*: por ambos lados y *agere*: dirigirse. En la lengua española tiene tres significados muy relacionados entre sí: en cuanto al lenguaje, que puede entenderse de varios modos y dar motivo a dudas, incertidumbre o confusión; en cuanto a una persona, que, con sus palabras o comportamiento, no define claramente sus actitudes u opiniones, y tercero: incierto, dudoso. Según señala Aliaa Abd Al-Aziz Al-Sharif (2008) a ese fenómeno en la Antigüedad lo llamaron ἀμφιβολία (*amphibolia*), en Grecia y en Roma, pero en esta última, junto con el término griego, también utilizaban *ambiguitas*.

La ambigüedad es una situación lingüística, propiedad de ciertas oraciones que presentan varios sentidos. Algo es ambiguo cuando puede ser interpretado en más de un sentido. Desde el punto de vista del lenguaje, Pera (2010) definió la ambigüedad como “el hecho de que una palabra pueda tener varios significados distintos” (p. 6). En la lingüística se asocia a la polisemia y a la existencia de más de un sentido en el habla cotidiana, que se debe, entre otras causas, al interés de llamar la atención, fenómeno que, aseguran Nerlich y Chamizo (1999), recibe el nombre de ambigüedad intencionada

En esa especialidad se destacan dos modos de ambigüedad: la polisémica y la absoluta. Aliaa Abd Al-Aziz Al-Sharif (2008) afirma que el primero se observa cuando una forma se puede interpretar de distintas maneras, porque a ella se asocia más de un sentido, es resultado de un contexto insuficiente o de una situación de comunicación poco explícita

y tiene lugar “cuando algunos conceptos adquieren una serie de connotaciones a través del tiempo, que varían con el cambio de las circunstancias” (p. 334). Él mismo asevera que el segundo modo tiene lugar “cuando el contexto lingüístico no disuelve la ambigüedad de un elemento léxico, y por lo tanto, hay que recurrir a la intervención del contexto extralingüístico, es decir, a la situación y al contorno contextual” (p. 316).

La ambigüedad ha despertado la atención no solo en el marco de la lingüística. Aunque en algunos textos se emplea con el significado común y no se despliegan reflexiones acerca de la misma, por lo cual la comprensión en torno a ella se debe aprehender del contenido del escrito, como sucede en los textos de Santibáñez y Vergara (2008), Alcalá Galán (2010), en otros trabajos, no siempre lingüísticos, hay exposiciones teóricas amplias y profundas, que se desarrollan desde dos perspectivas: negativa y positiva, de las cuales se hablará a continuación.

En los estudios acerca de la ciencia, la ambigüedad se observa con frecuencia como una cualidad negativa, porque en ellos prevalece la precisión y la claridad como principios inviolables. Al respecto, Di Bitetti (2012) señala que “el uso ambiguo de términos científicos y técnicos puede crear conflictos de entendimiento dentro de la comunidad científica” (p. 137); de ese modo, se asocia a la confusión y se considera que es resultado de la carencia de una definición operativa adecuada de términos y conceptos, lo cual propicia una base teórica limitada y débil. De manera similar sucede en algunos estudios sobre finanzas, por ejemplo, el texto de Corso (2015), donde la relaciona a la falta de información en determinadas operaciones.

Hay estudios económicos, como el de González Álvarez (2004); en él se utiliza la categoría ‘ambigüedad causal’ para hacer referencia a la posibilidad que está al alcance de una empresa para que otras no la imiten. Aunque este resultado es positivo, la categoría se asocia a la incapacidad, la incertidumbre, el desconocimiento. Con ella, según se puede ver en el texto de González y Nieto (2007), se busca que los competidores perciban un alto nivel de imprecisión, con la cual se garantice la protección frente a la imitación, que se identifique lo que favorece los altos resultados y que se refleje la indeterminación básica derivada de la naturaleza de las conexiones entre acciones y resultados.

La carga negativa está presente en algunos estudios de la bioética; por ejemplo, Pardo Caballos (2010) la entiende como falta de claridad y precisión, como confusión; y habla de la ambigüedad interna de los principios de la bioética, que se refleja entre la objetividad y la subjetividad de lo que es mal, y de la ambigüedad externa, que tiene lugar en los principios de la bioética en tanto se da a estos principios un significado acorde



con la ética hipocrática; este autor la vincula al relativismo y el escepticismo éticos. Similar sucede en un trabajo de Díaz Fúnez et al. (2016) donde desarrollan una serie de ideas acerca de la ‘ambigüedad de rol’ como la ausencia de información claramente formulada sobre las expectativas de desempeño, las metas, los deberes, la autoridad, las responsabilidades, las obligaciones y otras condiciones laborales relacionadas con el desempeño de rol, y se produce cuando los empleados perciben una falta o una ausencia de claridad en las actividades necesarias para llevar a cabo un correcto desempeño; aseguran que en contextos laborales con altos niveles de ambigüedad de rol, entre otras consecuencias, se reduce el desempeño y se altera la satisfacción laboral.

El enfoque positivo de la categoría, según los textos consultados, se debe a que de la palabra ambigüedad se toma la acepción de incertidumbre y de ahí se relaciona con la certeza. Esta perspectiva se observa, sobre todo, en ciertos estudios sociopolíticos y culturales.

Un ejemplo de los estudios sociopolíticos es el texto de Rottenbacher y Molina (2013), quienes al criticar el paradigma simplificador, parten de las motivaciones epistémicas y condenan el interés de poseer un conocimiento acerca del mundo que sea sencillo, estructurado y carente de ambigüedad; su posición se basa en que ven dicho paradigma enlazado al dogmatismo y a la intolerancia a la imprecisión y la incertidumbre, así como a las necesidades cognitivas de orden, estructura y cierre; a su vez, lo asocian al conservadurismo político y a la rigidez cognitiva, los cuales, según sus palabras, se manifiestan, ante todo, en las intransigencias referidas; de tal modo, relacionan la intolerancia a la ambigüedad con diversas actitudes socioculturales, como el heterosexismo y el conservadurismo político.

No lejana a esa posición está la de Cristóbal Pera (2010); afirma que hasta el siglo XX la ambigüedad había sido en Occidente un concepto peyorativo y descalificador, pero que las relaciones de la cultura con la ambigüedad son complejas y, a veces, positivas, porque la cultura entraña ambigüedad, tanto el concepto de la misma, como el fenómeno que ella alude y apunta al lenguaje artístico, porque a su modo de ver, la ambigüedad que introduce el autor en su obra, es la que “con su riqueza en significados, con su ruptura del discurso lógico dominante, y con su capacidad para estimular interpretaciones diversas, la que puede deparar ‘lo inesperado’ desde el punto de vista de los valores estéticos” (p. 76).

Afirma Cristóbal Pera (2010) que, para entender la cultura, la vía es aceptar y analizar su intrínseca ambigüedad, que es reflejo de la infinita ambigüedad del mundo. Sostiene que esta afirmación es básica hasta el punto de que se puede afirmar que “ahora vivimos inmersos en la edad de



la ambigüedad cultural, como consecuencia de su creciente complejidad, así como de la multiplicidad de discursos que tratan de interpretarlo y dominarlo” (p. 76) y que en este tipo de cultura se imponen “las nuevas tecnologías de la información, en las que la infinita ambigüedad de las interpretaciones exige la aplicación esforzada y continuada del pensamiento crítico, para no perderse definitivamente en la confusión y el caos” (p. 77).

Cristóbal Pera (2010), ya mencionado, considera que es diferente cuando se trata de la relación ambigüedad-conocimiento, aunque estima que si se niega la ambigüedad se destruyen los fundamentos para una educación y una investigación científica en libertad (claro, si se entiende la ambigüedad como duda e incertidumbre, no como oscuridad o confusión). A su vez, sostiene que como no es posible el conocimiento certero, hay que prepararse para vivir “con la incertidumbre y la ambigüedad. Porque todos los conocimientos derivados de modelos humanos para la investigación del mundo —incluido el razonamiento— son necesariamente, y en sentido estricto, conocimientos, en mayor o menor grado, ambiguos” (p. 77). No obstante, asegura que “en el terreno de los comportamientos humanos y de la convivencia, en el seno de sociedades cada día más heterogéneas y conflictivas, en el que es necesario acotar las ambigüedades y disponer de certezas funcionales” (p. 77).

Con el mismo enfoque positivo también exploran sus consideraciones López López y Vargas Hernández (2012), las cuales tienen como marco los procesos organizativos; apoyados en la teoría de las anarquías organizadas, utilizan el concepto de ambigüedad para expresar la compleja red de relaciones que se producen en torno y dentro de los procesos organizativos. A su decir, a la luz de la teoría de las anarquías organizadas la decisión pierde su carácter lineal y se juzga como un proceso complejo, de relaciones flojamente acopladas entre problemas, soluciones y participantes. De ahí su afirmación de que una anarquía organizada “no tiene claridad ni coherencia en los objetivos que pretende, y cómo pretende lograrlo, además, quien o quienes son los responsables de tomar las decisiones, esto último denominado el constante flujo de participantes en el proceso decisorio” (p. 50).

En el universo de los estudios sobre la religión puede hallarse un texto de Miguel Gómez (2017) donde sostiene que la ambigüedad religiosa parte de la realidad, porque esta se deja interpretar de manera religiosa y no religiosa, además, motiva interpretaciones diversas e incompatibles; así diferencia la ambigüedad en intelectual y experiencial. En el primer caso sostiene que es posible defender racionalmente posiciones incompatibles, porque hay diferentes tipos de evidencia a los que se puede apelar



y diferentes interpretaciones que pueden adoptarse legítimamente, posturas diversas resultan igualmente bien justificadas. En el segundo caso, apunta que se debe a que la realidad permite crear diferentes modelos de organización y esquemas conceptuales, que entre estos últimos y la realidad hay un proceso dinámico y relacional que nunca se termina, que la realidad es ambigua, porque no está compuesta por objetos ordenados en una estructura fija, ni por conceptos inalterables, pues los sistemas de conceptos y la realidad se configuran mutuamente.

Como ha podido verse, hay diversidad de criterios en torno a la ambigüedad, pero ha de quedar claro que oponerse a ella y, al mismo tiempo, desear el mayor grado posible de claridad y precisión, no significa aspirar a un pensamiento colmado de rigidez, ni cerrado o esquemático y mucho menos aliado a posiciones políticas, sociales o culturales retrógradas, exclusivas o proclives y contrarias al humanismo. El orden, la coherencia y muchas otras categorías asociadas a ellos no son dañinos por esencia; la dosis de su consumo puede alterar su calidad.

La categoría *tecnología*: algunas consideraciones

Desde las tres últimas décadas del siglo pasado, la humanidad está inmersa en el desarrollo de las tecnologías, que, aunque abarca el perfeccionamiento de las existentes, se destaca por la creación de otras, de la más diversa variedad, con propiedades nunca antes logradas. Su presencia y acción se han extendido a toda la vida, ante todo, por su capacidad para resolver problemas y por su funcionalidad. Su desarrollo estimula reinterpretaciones en torno a diversos asuntos, entre ellos, la vida y los seres humanos, así como los nexos entre lo natural y lo artificial, lo tecnológico y los otros tipos de creación y entre todo esto y lo humano, algo difícil en un mundo donde, al decir de Tillería Aqueveque (2020) “prácticamente se hacen indiscernibles naturaleza y cultura” (p. 88) y donde, como apunta Casquier Ortiz (p. 2018) “se modifica tanto la vida del ser humano que lo extraordinario se va volviendo ordinario” (p. 94). A ese cúmulo temático ha de añadirse las reflexiones en sí, las pasadas y las presentes, que son, asimismo, objeto de reevaluaciones.

La palabra tecnología es de origen griego y está formada por el término *techne* (arte, artesanía, técnica, destreza, habilidad) y por el elemento compositivo *logía*, que suele traducirse al español como tratado o estudio; sobre esta base se puede deducir que significa literalmente tratado o estudio de la *techne*, pero el asunto no es simple; como ocurre con muchos

significados, lleva en sí una carga teórica sustentada por fundamentos filosóficos y porta características de la época que le sirve de marco.

En español la palabra tecnología es polisémica y compleja, porque tiene varios significados, entre ellos, tratado de los asuntos técnicos, conjunto de teorías y técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico, lenguaje propio de una ciencia o de un arte, conjunto de instrumentos y procedimientos industriales.

Las palabras, cuando se usan en determinadas circunstancias, como en el marco de la ciencia y la cognición, suele denominárseles categorías, por estar, ante todo, en función del desarrollo y la adquisición de conocimiento. La categoría tecnología, a partir de las características de la palabra tecnología, antes expuestas, economiza el lenguaje, porque con ella sola se expresan diversas ideas, pero el receptor tiene que deducir en la transmisión de la información a qué se está haciendo alusión, por tanto, ella misma daña la precisión del mensaje y lo torna ambiguo.

Los orígenes de la categoría tecnología están en los estudios que se desarrollaron en la Antigüedad, sobre todo los filosóficos, donde descuellan los textos de Platón y Aristóteles. Según Medina (1995) *techne* era para ambos el “conocimiento verdadero pero contingente (...), que nunca podía alcanzar la categoría de conocimiento teórico, necesariamente verdadero e inmutable (...)” (p. 181). Según Osorio (2011), con la categoría *techne* Platón refiere las actividades humanas de las que se puede hablar o razonar, las cuales se basan en la experiencia simple y son una forma rutinaria de hacer, aunque no son espontáneas, ni inconscientes; así que, por lo menos desde Platón, *techne* se asocia a la producción material, se relaciona con el mundo de modo práctico y se diferencia de *episteme*: conocimiento abstracto, fruto de profundas reflexiones. En cuanto a Aristóteles, Medina (1995) asegura que la entiende como una capacidad para la acción basada en el conocimiento práctico, como una capacidad práctica, que depende de una percepción o razonamiento sobre lo que se debe hacer y que separa las técnicas productivas y las capacidades humanas que considera superiores: las discursivas y teóricas. Según lo que se puede entender de estos dos autores, entre ambos filósofos lo común está en el componente práctico, que debió haberse transmitido a la palabra compuesta tecnología.

En cuanto a ese vocablo, Osorio (2011) apunta que es de gran importancia el siglo XVIII, porque en 1706 se publica el diccionario *The new world of English words*, donde está el término tecnología, que se define como “descripción de las artes, especialmente las mecánicas” (p. 20). Mantiene su vínculo con la práctica, pero queda enmarcada en el ámbito de la



teoría. A finales de esta centuria, en Alemania y Francia la tecnología se entendía en nexo con la técnica, es decir, con la elaboración práctica de escasa o nula composición teórica, pero la relación en sí no era tan empírica, sino más bien racional, pues era utilizada como referencia de las escuelas de ingenieros, de las revistas técnicas, de la racionalización de la industria y, sobre todo, porque conectaba las ciencias y las técnicas, además, señala que hasta el siglo XIX mantiene este sentido, preciso y claro, que se corresponde con la estructura de la palabra, y que fue en la vigésima centuria cuando esa precisión fue cediendo espacio, ya que en el diccionario Webster de 1909, se delimita como ciencia industrial y en el de 1961 se define como “la totalidad de medios empleados por un pueblo para proveerse de los objetos de la cultura material” (p. 22). A su vez, asegura que en la década de 1970 el estudioso de estos temas L. Winner define la tecnología con una considerable amplitud, en más de un sentido, y recoge en ella los aparatos, los métodos, habilidades y procedimientos empleados para la realización de tareas, las variedades de la organización social relacionadas con los dispositivos sociales técnicos y la esfera racional-productiva. Hoy puede hallarse otros criterios, como el de Cueva Gaibor (2020), quien considera que “las tecnologías son los dispositivos digitales que se pueden conectar con un ordenador o con internet” (p. 341).

Aunque el contenido de la categoría tecnología cambia y se enriquece constantemente, como puede suceder con muchas otras categorías, también, como ocurre de manera general, se estabiliza. Hoy cuando se emplea, suele hacerse alusión a un todo muy grande, que abarca artefactos, herramientas, instrumentos y procedimientos (industriales y los que permiten el aprovechamiento práctico), así como los conocimientos científicos al respecto. Con ella se hace referencia a todo el proceso que va desde la producción de un producto hasta su consumo, porque se incluye el embalaje, la transportación, el almacenamiento, la distribución, así como el conocimiento (con la consiguiente elaboración teórica) y la práctica que hizo posible todo ello. Tecnología es un universal comparable en extensión y heterogeneidad interna con otra categoría: cultura.

La amplitud de la categoría tecnología se ha visto acompañada por la diversidad de criterios; si, por ejemplo, Agazzi (1996) concibe la tecnología como “un modo de vivir, de comunicarse, de pensar, un conjunto de condiciones por las cuales el hombre es dominado ampliamente, mucho más que tenerlos a su disposición” (p. 141), Miguel Ángel Quintanilla (1998) la entiende como “un conjunto de conocimientos de base científica que permiten describir, explicar, diseñar y aplicar soluciones técnicas a problemas prácticos de forma sistemática y racional” (p. 50) y Michel

Foucault (1990) la utiliza de un modo variado que llega a ser impreciso. Ejemplos pueden ser algunas consideraciones difundidas más recientemente, como las de Carvajal Villaplana (2017) quien la refiere mediante tres características: a) resolver un problema práctico o satisfacer una necesidad, (b) la novedad y (c) la eficiencia, mientras que Freyre et al. (2019) al utilizar la categoría apoyan sus reflexiones en tipos de tecnología, lo cual puede entenderse que lo hacen para darles a sus ideas mayor precisión y claridad.

La tecnología no es todo lo que emplea el ser humano para desarrollar su vida, sino un tipo de creación humana en un grado superior. Para ganar concreción en la categoría y eliminar la ambigüedad o por lo menos atenuarla, no hay por qué atacar su amplitud y reducirla a alguno de sus componentes; esta característica es valiosa, como lo es su heterogeneidad; lo que hace falta es ajustarla.

La tecnología es el sistema científico compuesto por procedimientos (que incluyen variantes de organización y destrezas), artefactos (instrumentos, herramientas) y consideraciones en torno a los dos componentes anteriores, centrado en la optimización científica de la actividad humana (práctica, cognoscitiva, valorativa y comunicativa). En la categoría es determinante su condición científica. En este sentido coincido con Miguel Ángel Quintanilla (1998), pero no limito la tecnología a los conocimientos, en ella está incluido todo lo otro que ya ha sido mencionado.

Concebida de ese modo, a la tecnología se le puede hallar sus propios problemas y se puede buscar la solución de los mismos con procedimientos surgidos en sus amplios y dinámicos predios. Esto no quiere decir que los tecnólogos no recurran a las ciencias, incluidas las sociales y humanísticas.

Para estudiar la categoría con profundidad y concreción, y no perderse en la ambigüedad resultante de su amplitud y heterogeneidad, una manera efectiva de realizarlo, es mediante enfoques, como sugiere Quintanilla (1998) o miradas, según Eslava (2019). También se puede observar desde la perspectiva cultural, como recomiendan Peña y Otálora (2018), desde donde destacan su esencia educativa y la conciben de manera universal, integradora y compleja, que da lugar a conocimientos, interpretaciones y sentidos, que toman el nombre de conocimiento tecnológico. Esta idea se enriquece si se tiene en cuenta, como afirma Caerols (2019), que “cada novedad tecnológica es una nueva manera de leer, estudiar y escribir la realidad” (p. 9).

A propósito de estas ideas, vale traer a colación el criterio de Rubio Barrios y Esparza Parga (2016) quienes afirman que hoy la tecnología



“no puede ser asumida como un medio, dado que es posible encontrar su justificante en sí misma” (p. 16), con ella el ser humano puede conseguir satisfacciones mayores a aquellas que le brinda la naturaleza.

La categoría tecnología educativa y la ambigüedad: una mirada epistemológica

Actualmente crecen sostenidamente los nexos, ya fuertes, variados y dinámicos, entre el conocimiento y la educación superior; esta característica propicia el establecimiento y la consolidación de múltiples relaciones entre ella y la epistemología, especialidad filosófica dedicada a estudiar el conocimiento en general, aunque en no pocas ocasiones su objeto de estudio se enmarca en el conocimiento científico y la ciencia. Dicha disciplina se está haciendo sentir con mayor fuerza desde finales del siglo pasado por la importancia y actualidad de su contenido, de sus conclusiones y recomendaciones, todo lo cual adquiere una connotación mucho mayor en las universidades. Las altas casas de estudio son grandes receptoras y difusoras de conocimiento, su utilización en ellas es continua; pero al mismo tiempo se destacan por su capacidad y calidad para almacenarlo, y si eso fuera poco, lo producen cada vez en cantidad y diversidad mayores.

El valor de las relaciones entre la epistemología y la educación superior lo reconocen muchos estudiosos y con diversas finalidades. De ahí la existencia de una cantidad considerable de textos al respecto, aunque pudieran existir muchos más. Entre los consultados para este artículo, que argumentan la valía de estos estudios y la necesidad de incrementarlos, están los escritos de Jorge Jaime Cárdenas (1991): apunta que uno de los temas menos tratado por los docentes es el estatus epistemológico de la pedagogía; Perafán Echeverri (2004) y Aldana de Becerra (2008) insisten en la urgencia de brindarle mayor atención a las concepciones epistemológicas de los docentes; Senior Martínez (2016), así como Matías González y Fernández Aquino (2018), destacan que las ciencias generan problemas filosóficos-epistemológicos en torno a los cuales en las altas casas de estudio hace falta abrir espacios de debates críticos sobre epistemología para tomar conciencia de la importancia que tiene asumir paradigmas que incorporen dimensiones sociales en la comprensión del conocimiento; el filósofo cubano Guadarrama González (2018) llama a que el profesor pueda diferenciar resultados y métodos en el proceso de elaboración del conocimiento, a fin de que sepa transmitir a las nuevas generaciones alternativas de actitudes a asumir; Artigue (2018) alude algunos aspectos de



las relaciones entre la epistemología y la didáctica, y Martínez Sánchez y Galindo Albores (2019), enfatizan la inclusión de las discusiones epistemológicas en los programas educativos de todas las ramas.

Como puede verse, la perspectiva epistemológica tiene nexos sólidos con la educación superior y de ese modo se erige como base teórica desde donde se puede analizar la tecnología y específicamente la tecnología educativa.

Si las transformaciones y novedades tecnológicas actuales han abarcado la vida en tantas de sus manifestaciones y es palmaria la tendencia a que este incremento sea cada vez mayor, es de imaginar que el ámbito de la educación también está bajo la influencia de las mismas. En el marco educacional su empleo tiene una larga presencia acompañada de especificidades dadas por el momento histórico, el contexto y el nivel. Tal permanencia se debe a una razón elemental: a lo largo de la historia de la humanidad ha sido manifiesta la intención de quien educa de optimizar su faena para obtener resultados mayores y mejores, por lo cual ha prevalecido en ellos la tendencia a insertar en su quehacer los logros humanos que contribuyan a la realización de sus objetivos; lo que evidencia, como asevera Aguilar Gordón (2011), que no es posible separar categóricamente ser humano, educación y tecnología.

En el sector educacional, sobre todo desde las décadas más recientes, cuando se habla de tecnología suele pensarse en los adelantos de vanguardia y no se repara, por lo menos en su justa medida, que su uso ha tenido etapas y que su presencia en las aulas no es algo reciente, pues en ellas han tenido espacio, por ejemplo, el radioreceptor, el gramófono, el proyector, el magnetófono, el televisor, casi desde su surgimiento, aun cuando su presencia no siempre fuera intensa, ni masiva.

Hoy en las instituciones educacionales la verdadera preocupación está dada por la utilización de las tecnologías de vanguardia, sobre todo las digitales, y con ellas la tarea ya no es decidir si se usan o no, sino pensar cómo utilizarlas, cuáles son los beneficios, qué desechar y qué mantener, qué reconvertir y cómo, que no es una obra sencilla, porque la educación responde a muchas exigencias, que van desde las características de cada estudiante hasta la política del país.

En el ámbito educacional es continua la referencia a la tecnología y se menciona mucho junto a otra categoría muy próxima: 'tecnología educativa'; pero esta, aunque tiene sus especificidades, porque es educativa, también es tecnología y por lógica en ella debe estar presente la ambigüedad que se ha explicado.



Ahora bien, hay una particularidad de la categoría tecnología educativa y es la ambigüedad que le añade la palabra ‘educativo’. Este adjetivo suele emplearse con más de un sentido; uno de ellos alude a lo que se relaciona con la educación o es perteneciente a ella y a lo que sirve para educar; pero en otro sentido significa ‘que educa’. En esto último es posible la imprecisión, porque se puede pensar que esta tecnología tiene una función educativa, como sucede con las categorías trabajo educativo y tarea educativa, que en sí son educativas, es decir, educan.

Es de suponer que no abundan los profesores quienes se dejen atrapar por esa ambigüedad, pero ha inquietado a más de un estudioso (y no ha faltado su alerta), como Liguori (2000), quien subraya que “el problema de las nuevas tecnologías en (...) la educación no puede basarse únicamente sobre los problemas técnicos (...) el debate debe centralizarse también en los problemas ideológicos, políticos y éticos que conlleva” (p. 127), así como Salas Madriz (2002) y Sancho Gil et al. (2015), quienes alertan que la tecnología educativa en sí misma no puede garantizar el convertirse en una herramienta eficiente en la educación, pues esta depende de varios factores, entre ellos la concepción que sustente el quehacer educativo y la pedagogía que se emplea.

Por todo lo anterior, se le ha de brindar mayor atención a la existencia de un proyecto educativo y a un enfoque pedagógico pues, como aseveran Luján Ferrer y Salas Madriz (2009), no es posible que los equipos y herramientas tecnológicas por sí mismos produzcan o promuevan procesos significativos de aprendizaje ya que no son un “saber hacer mecánico” (p. 27) o como aseguran Prendes y Serrano (2016) y Aguilar Gordón y Chamba Zarango (2019), no son la solución mágica a los problemas de la educación, aunque actúan sobre la conducta de los seres humanos, pero su simple incorporación en los procesos educativos no garantiza la calidad de los mismos.

Las reflexiones anteriores no hay por qué confundirlas con la tecnofobia: temor y rechazo a la tecnología; tampoco con la tecnolatría, que al ser una fe ciega propicia opiniones al estilo de considerar que la utilización de las tecnologías es “el camino más directo y efectivo para alcanzar la resolución de todos los problemas de la educación” (Litwin, 2005, p. 13). En toda esta malla es imprescindible, como apunta Romero Moñivas (2016a), tener claridad y precisión respecto al conocimiento, a la educación y a la sociedad donde se enmarcan. No es superfluo añadir que, como casi siempre ocurre, las posiciones extremas son reduccionistas y en ninguna de las dos se justifican las posibilidades de las tecnologías, ni sus alcances, ni límites.



La categoría tecnología educativa empezó a utilizarse en Estados Unidos en la década de 1960, según Luján Ferrer y Salas Madriz (2009), aunque en el mismo texto aseguran que después de la Segunda Guerra Mundial ya se aludía la aplicación de los medios de comunicación en los quehaceres educacionales, lo cual se corresponde con la información que brinda Salas Madriz (2002) quien puntualiza que como campo de la educación tiene su origen en los años 1950, en dicho país y señala que la simiente de la categoría 'tecnología educativa' y del campo de la educación que ella nombra, está en las relaciones entre la educación y los medios de comunicación que se desarrollaron significativamente en la década de 1950. De tal modo, todavía en ella no se observa ambigüedad, aunque esta estaba presente en la categoría tecnología desde principios del siglo XX.

La tecnología educativa en sus orígenes estaba asociada a los adelantos en la fabricación de la computadora y a los dispositivos de autoenseñanza militar, así como al desarrollo de las diferencias individuales en el aprendizaje, que se apoyó en el conductismo, corriente psicológica a través de la cual se le brinda mucha atención al comportamiento observable y a la interacción de los individuos con el medio circundante, que a partir de la década de 1950 estuvo liderada por el psicólogo estadounidense Barrhus Frederic Skinner (1904-1990), poseedor de un gran interés por la tecnificación de la enseñanza y conocido por sus contribuciones teórico-metodológicas para la utilización de las tecnologías que entonces iban despuntando.

Aunque esas posiciones teóricas durante muchos años se hicieron sentir con fuerza en la concepción de la educación y su quehacer, desde la década de 1980 fue aumentando la influencia de otros teóricos, sobre todo de tres psicólogos: el estadounidense David Paul Ausubel, el suizo Jean Piaget y el soviético Liev Vigotsky (este orden no denota importancia o grado de influencia), cada uno con sus especificidades y diferencias con los otros dos —que no es objeto de análisis en esta ocasión. Los tres concebían de un modo activo al estudiante y destacaban el carácter orientador y guía del profesor.

La ampliación y diversificación del marco teórico contribuyó a que la categoría tecnología educativa se tornara ambigua. Edith Litwin (2005) señala que ese marco teórico repercutió sobre las ideas en torno a la tecnología educativa y comenzó el despliegue de su reconceptualización mediante diferentes posiciones teóricas: en unas fueron asociadas a los medios tecnológicos producidos para la educación, en otras se subrayaban las limitaciones de su origen o se oponían a las concepciones artefactuales y las vinculaban a proyectos pedagógicos que incluían la crítica socio-polí-



tica y la toma de conciencia para lograr la emancipación humana. Así, respecto a la categoría se desplegó una enorme cantidad de ideas elaboradas mediante enfoques diversos y con distintos fundamentos teóricos, que enriquecieron la teoría en torno a ella, pero incrementaron su ambigüedad.

La ambigüedad en la categoría tecnología educativa se debe a la diversidad de concepciones y definiciones acerca de ella. Luján Ferrer y Salas Madriz (2009) muestran algunas de las ideas pertenecientes a las últimas cuatro décadas del siglo XX, de las cuales se llega en el presente trabajo a las siguientes generalizaciones: en la década del 60 sobresale la concepción de las mismas como un cuerpo de conocimientos técnicos relacionados con la conducción de la educación para mejorarla. Aquí cabe la opinión de Freyre Roach et al. (2019), para quienes la categoría de marras puede aprehenderse desde la perspectiva de la utilización de algo (la tecnología) en un contexto específico (la educación) y entenderse que las tecnologías “se emplean en función de hacer más eficiente el proceso docente-educativo o de enseñanza y aprendizaje” (p. 257).

Siguiendo a Luján Ferrer y Salas Madriz (2009), en las décadas del 70 y el 80 destaca el modo de entenderla como la aplicación sistemática de los conocimientos científicos a la solución de problemas educacionales, como conjunto de técnicas acompañadas de un conocimiento práctico, al servicio de la educación. En los años 90 prevalecieron el modo integrador de verla y la concepción pedagógica innovadora, según los cuales la tecnología educativa se entendía como un proceso complejo dado por los vínculos entre los aparatos, los procedimientos y un currículo específico que estimulara la participación activa del alumno, diera lugar a la creación de entornos de aprendizaje diferenciados y propiciara el desarrollo de habilidades, no solo las tradicionales, sino también las que exigían los nuevos tiempos.

Hoy, a inicios de la tercera década del siglo velez, cuando se habla de la tecnología educativa no suelen venir a la mente en primer lugar las ideas y prácticas de Skinner y sus seguidores, sino la tecnología (con toda la amplitud antes mencionada) como un sistema que sirve como herramientas o instrumentos en la educación y que se sustenta en paradigmas filosóficos, científicos, educativos, en las características de la cultura y la sociedad, así como de la política que rige en esta última, desde donde se determinan muchos de sus rasgos, objetivos y tendencias.

Pero dicho sistema no ha llegado a entenderse de manera precisa, o se ve como un todo, o se toma solo alguno de sus componentes. Es sobre esta base que existe variedad de concepciones acerca de él. Tal situación, si bien enriquece la teoría acerca de la tecnología educativa y alimenta las polémicas científicas, también engrosa la ambigüedad de la categoría

con la cual se hace alusión. Valga reiterar con énfasis que esta reflexión no se debe al propósito de lograr uniformidad de criterios, ni formar un pensamiento único o uniforme, ni siquiera llegar a un consenso y mucho menos sembrar una opinión unánime, lo que se persigue es la claridad y la concreción de la categoría tecnología educativa.

La ambigüedad en el uso de la categoría de referencia puede hallarse también con otro matiz; se trata de que con ella se nombra a una asignatura con marcada presencia en el mundo hispano: Tecnología Educativa, cuyo campo de acción, al decir de Julio Cabero Almenara (2016), es “el diseño de situaciones de aprendizaje, y más concretamente de situaciones mediadas” (p. 24). Ahora bien, el quid del asunto no está en la denominación, sino en que este campo de acción no siempre se tiene en cuenta en su justa medida, pues bajo el mismo nombre hay dos variantes que, al mirarse con detenimiento, constituyen en sí dos asignaturas, similares, porque poseen como núcleo la relación tecnología-educación y porque tienen vínculos sólidos dados por la comunidad del contenido esencial; pero es en este último donde, a su vez, tiene lugar la diferencia entre ambas, porque no se percibe ni desde el mismo ángulo, ni con igual propósito, por lo cual la distinción está dada no solo por la presencia de uno u otro asunto, sino también por la prioridad que se les brinda y el desarrollo que alcanzan.

En una de esas variantes la mayor atención recae en lo propiamente tecnológico, mientras que en la otra sobresalen lo pedagógico y lo filosófico-social, aunque en las dos pesa lo tecnológico y no se ausenta lo educativo. Un criterio similar tiene Área Moreira (2009), quien sostiene que la asignatura ha oscilado entre dos visiones, en una se equipara a los medios y recursos instructivos (fundamentalmente audiovisuales) y en la otra, se entiende como un campo de estudio para diseñar y controlar científicamente los procesos de enseñanza.

Ejemplo de la variante donde la mayor atención recae en lo propiamente tecnológico es el programa docente de María Mercedes Martín (2014), cuyos ejes temáticos son los debates epistemológicos y políticos en torno a la tecnología educativa; el conocimiento en redes y las redes sociales científicas; las tecnologías en los sistemas educativos, con los ambientes de alta disposición tecnológica: las aulas y sus nuevas configuraciones: Aulas Aumentadas, Aulas Digitales Móviles, Entornos Personales de Aprendizaje; la docencia con tecnologías. Aquí vale mencionar dos investigaciones; la primera es la de Javier Ballesta Pagán y Raúl Céspedes Ventura (2015) quienes realizaron una investigación científica en varias universidades españolas para localizar la presencia de las asignaturas de formación básica y



obligatorias del área de Tecnología Educativa en las carreras de formación pedagógica, de la información que ofrecen se puede deducir que en esta docencia sobresale la instrucción informática y los conocimientos de las TIC. La otra investigación, centrada en los programas de las maestrías en Tecnología Educativa, es de Carlos E. George Reyes (2018), quien luego de estudiarlos, comunica una serie de datos, entre ellos que la tendencia de la formación en la disciplina de Tecnología Educativa es a dominar aplicaciones digitales y dejar ausentes las estructuras pedagógicas para utilizar de forma eficiente las tecnologías. Esta tendencia también puede hallarse en un texto de Jesús Valverde Berrocoso (2015).

En lo concerniente a la variante donde sobresalen lo pedagógico y lo filosófico-social cabe mencionar el programa docente de Manuel Área Moreira (2009), formado por los siguientes temas: la integración de las tecnologías digitales en las instituciones educativas y la redefinición de los contenidos del currículo; la formación de los estudiantes como usuarios de las nuevas tecnologías y de la cultura que en torno a ellas se produce y difunde; la meta básica de la educación no formal debe ser potenciar el acceso y la participación democráticos en las nuevas redes de comunicación de los grupos y comunidades, que de una forma u otra, están al margen de la evolución tecnológica; revisión de la formación ocupacional a la luz de las nuevas exigencias sociolaborales impulsadas por las nuevas tecnologías.

Lo cierto es que cuando solo se menciona la asignatura, es decir, no se expone su contenido, aunque sea mínimamente, no existe la precisión capaz de hacer saber ante cuál variante se está presente. La ambigüedad es palmaria.

Causas de tal fenómeno pueden hallarse en la historia de la disciplina. Área Moreira (2009) sostiene que la Tecnología Educativa en su evolución como disciplina transcurrió por cinco etapas, la primera data de las décadas de los cuarenta y cincuenta y estaba enlazada a la formación militar estadounidense, mientras que la segunda es de la década de los sesenta, se sustentaba en el conductismo y tenía en su centro a los medios audiovisuales. En este tiempo, al decir de García Valcárcel (2002), “se relacionó con el uso de instrumentos tecnológicos para enseñar (máquinas de enseñar y demás artefactos)” (p. 70) y se priorizaba la eficiencia de la enseñanza. Trujillo Sáinz (2012) asegura que a finales de los años sesenta del siglo pasado, en la asignatura tomó fuerza la pretensión de superar la visión de esta como introducción de hardware en la educación y pasó a verse con mayor amplitud y un enfoque renovador, con la intención de mejorar la enseñanza, aunque García Valcárcel (2002) sostiene que “la perspectiva tecnocrática fue el paradigma dominante en las décadas del



sesenta y del setenta” (p. 71). Como puede verse, el origen de la asignatura está centrado en las tecnologías, aunque la atención se extiende al empleo que se les da a las mismas en la educación.

La tercera etapa de las que hace referencia Área Moreira (2009) coincide con la década de los sesenta. De ella destaca la prevaencia de un enfoque técnico-racional para el diseño y la evaluación de la enseñanza, aunque al decir de Trujillo Saínz (2012) es cuando la tecnología educativa “se configura como la ciencia del diseño de la enseñanza, como la aplicación operativa de un conjunto de disciplinas (psicológicas, curriculares y filosóficas) para la mejora e incremento de la eficacia de los procesos de enseñanza” (p. 4), que, según él mismo, es resultado del paso de una concepción reduccionista (que conducía a la asignatura a focalizarse sobre los medios) hacia una visión que la convertía en una disciplina científica apta para regular la instrucción.

La cuarta etapa que expone Área Moreira (2009) corresponde a las décadas de los ochenta y noventa. Entre sus características subraya que la asignatura estaba coronada por el incipiente interés por las aplicaciones de las tecnologías digitales y por la crisis de la perspectiva tecnócrata sobre la enseñanza, procedente de años anteriores. A ello se le puede añadir que Trujillo Saínz (2012) señala que dicha enseñanza se caracterizó por “el auto reconocimiento de la crisis en el seno de la Tecnología Educativa; la ausencia de señas de identidad definidas; la desorientación profesional de los tecnólogos educativos; la falta de aplicación e incidencia en las escuelas de la Tecnología Educativa” (p. 6).

La quinta etapa que refiere Área Moreira (2009) comienza con el siglo XXI y se caracteriza por el eclecticismo teórico y la influencia de las tesis post-modernas, a lo cual se le puede añadir, tal y como refiere Trujillo Saínz (2012), que el gran desarrollo tecnológico actual ha despertado la atención de investigadores y profesores en torno a las tecnologías y sus efectos en la educación y en toda la cultura, y ha favorecido que la asignatura se haya convertido “en un foco de atención o programa de investigación y docencia claramente identificable en la comunidad pedagógica internacional que aglutina a distintas áreas de las Ciencias Sociales” (p. 6), aunque, como él mismo afirma en el texto citado, en los tiempos que corren su objeto de estudio “son las relaciones o interacciones entre las tecnologías de información y comunicación y la educación en múltiples planos y ámbitos de acción” (p. 6), por consiguiente, “debe ser considerada como ese espacio intelectual pedagógico cuyo objeto de estudio serían los efectos socioculturales e implicaciones que para la educación poseen las tecnologías de información y comunicación” (p. 6).



De esa periodización de la asignatura se desprende la prevalencia en ella del componente tecnológico y la pujanza de lo pedagógico por imponerse en su configuración y desarrollo. Pero no debe olvidarse que, desde su origen, está enlazada a las tecnologías y, como consideran Torres Cañizález y Cobo Beltrán (2017), tampoco debe perderse de vista que el campo de la tecnología educativa llega al alcance del quehacer pedagógico (teórico y práctico) a través del uso de medios tecnológicos. Por otro lado, como asegura José A. Correa Padilla (2017), aunque esta asignatura ha avanzado, le queda mucho por recorrer, por su complejidad y extensión.

En los últimos diez años puede hallarse autores para quienes la Tecnología Educativa es la disciplina centrada en el estudio de los medios y recursos tecnológicos al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con fines formativos, donde las tecnologías de información y comunicación (TIC) juegan un rol protagónico, por ejemplo Jiménez Saavedra (2014) opina que es una especialidad que se encarga “del estudio de los medios y las tecnologías de información y la comunicación” (p. 136). Dada la importancia que las TIC tienen en la asignatura, en ella, según Torres Cañizález y Cobo Beltrán (2017), se ha multiplicado el número de herramientas tecnológicas con la finalidad de dinamizar los entornos escolares y promover el desarrollo de nuevas competencias, no pocas centradas en las propias tecnologías y en su empleo efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, George Reyes (2018) asevera que en ella están prevaleciendo “las estrategias didácticas y pedagógicas que permiten hacer más dinámicos los escenarios escolares y generar las competencias digitales necesarias para incorporar al estudiante en la sociedad del conocimiento” (p. 31), mientras que Cueva Gaibor (2020) puntualiza que las TIC no son solo herramientas al servicio de la educación, sino parte de su objeto de estudio.

En la primera década del presente siglo, Área Moreira (2009) aseguraba que desde hacía años se pretendía reformular la Tecnología Educativa para que fuera un espacio intelectual pedagógico cuyo objeto de estudio fueran los medios y las tecnologías de información y comunicación en cuanto formas de representación, difusión y acceso al conocimiento y a la cultura en los distintos contextos educativos, y que ya la asignatura tenía una base teórica multidisciplinar, con espacios epistemológicos diversos. Unos años después, algunos autores sostuvieron que en la consolidación de esta característica era decisivo que la disciplina Tecnología Educativa estudiara los procesos de enseñanza y transmisión de la cultura, mediados tecnológicamente, en distintos contextos educativos y que se concibiera, como sugerían Ballesta Pagán y Céspedes Ventura (2015)



como “el estudio y la práctica ética de la promoción del aprendizaje y la mejora del rendimiento mediante la creación, uso y organización de procesos y recursos tecnológicos” (p. 134) y que era necesario que mediante ella se desarrollara una visión crítica respecto a la tecnología educativa en la formación de futuros educadores, que incluyera, como recomendaban Correa Gorospe et al. (2015), entre otros aspectos, el desarrollo de una conciencia crítica colectiva sobre el control, la privacidad y la manipulación de los recursos tecnológicos.

Las pretensiones anteriores tienen fuerza, aunque un acercamiento a los artículos donde se trata el tema se puede entender que no faltan profesores para quienes la asignatura Tecnología Educativa es la presencia de la informática en la educación. Según afirma Cueva Gaibor (2020) para un número cada vez mayor de docentes el contenido es menos importante que los mecanismos mediante los cuales se accede a él, se crea y recopila, pero que para algunos profesores lo distintivo en ella no solo son los recursos digitales en la escuela, sino también las construcciones teóricas respecto al estudio de la enseñanza y el aprendizaje en contextos sociales enriquecidos con las TIC. Vale traer a la actualidad un texto de principios de este siglo, de García Valcárcel (2002), específicamente su afirmación: “La tecnología educativa no se ha de confundir con informática educativa, aunque esta debe ocupar un espacio importante en los programas de tecnología educativa” (p. 72), pues, según asevera, se dedica no solo a aspectos aplicados, como el diseño de medios y materiales, de currículos y propuestas para resolver problemas de los docentes, sino también para “reflexionar y teorizar sobre lo que representan para la enseñanza los medios desde un punto de vista didáctico, comunicativo y social” (p. 84). Según su opinión, es necesario trabajar sobre bases teóricas que integren los aportes de las ciencias sociales, sobre todo en cuanto a las relaciones entre la tecnología, la sociedad, la cultura y la educación.

Ese criterio puede hallarse más recientemente. La visión pedagógica de la Tecnología Educativa, de acuerdo con Suárez Guerrero et al. (2016), no debe reducirse a responder con qué aprender, pues se trata de un cambio en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y se inserta en los espacios formales e informales de la educación mediante los materiales didácticos. Entonces, en esta disciplina, como recomiendan Arteaga Paz y Basurto Vega (2017), lo que no se debe perder de vista es la calidad de la educación.

El asunto referente a cómo concebir la asignatura Tecnología Educativa tiene una significación científica porque se ha hecho acompañar de un debate interesante que puede ser muy provechoso, pero, valga la



insistencia, aparte de esta significación, la polémica es muestra de ambigüedad, que toma matices diferentes y muy específicos cuando se trata de la asignatura y el área del saber.

El asunto, visto con diversas ópticas, sigue atrapando la atención de los estudiosos. Castañeda et al. (2020) refieren la “actual crisis de identidad” de la tecnología educativa, destacan “la necesidad de un concepto más actual y matizado sobre qué es la tecnología” (p. 240) porque consideran que una de las principales fuentes de problemas de esta área del saber es “la pobre conceptualización de la tecnología” (p. 243) junto con lo cual subrayan la necesidad de “una redefinición del campo de estudio de la Tecnología Educativa” (p. 240), aunque Mujica (2020) destaca como una cualidad positiva que “el término tecnología educativa es integrador, vivo, polisémico y contradictorio” (p. 20), dentro de lo cual está la ambigüedad, tanto en lo polisémico, como en lo contradictorio. Por su parte, Castañeda (2021) a partir de su reconocimiento de que la tecnología educativa “es un campo de investigación y de práctica en el que confluyen actores e intereses diversos” (p. 2), asevera que “los procesos de utilización de la tecnología en la educación o directamente de digitalización educativa están enmarañados” (p. 4) característica esta que ve como causa de que algunos aspectos de la tecnología y en particular de la tecnología educativa, “en las prácticas docentes aún no han sido abordadas satisfactoriamente” (p. 4).

La ambigüedad no es un cáncer que haya que extirpar o atacar por dañina, pero si se quiere realizar un trabajo eficiente, es recomendable tener claridad de los conceptos que se están utilizando y, por tanto, es conveniente eliminarla o, por lo menos, reducirla; si estos propósitos son imposibles, por determinadas razones, tener conciencia de su existencia es un buen paso en la optimización de cualquier labor. La tecnología seguirá desarrollándose, por lo menos durante un buen tiempo, tal vez más largo de lo que se puede prever, y, al mismo tiempo, seguirá complejizándose, tanto el hecho como los conceptos, definiciones e ideas que se formen y desarrollen a propósito de la categoría que la denomina. En correspondencia, la tecnología aplicada a la educación se incorporará al quehacer educativo de un modo tal, que quizás llegue a ser innecesario mencionarla aparte, pero mientras tanto, hace falta ganar claridad, que repercute en la riqueza del idioma, y no usar una sola palabra para hacer referencia a un fenómeno tan amplio y variado, que puede provocar confusiones evitables.



Conclusiones

En la actualidad, se ha desarrollado una visión positiva de la ambigüedad basada en una de las acepciones de esta palabra: la incertidumbre; a partir de esta acepción, la ambigüedad es tenida en cuenta como una oposición al propósito de alcanzar la certeza total en el proceso de conocimiento; sin embargo, la palabra no ha perdido la otra parte de su significado: que puede ser entendida de varias maneras o admitir diferentes interpretaciones, razón por la cual es vista de manera despectiva en el trabajo científico. Esta última posición mantiene su vigencia y actualidad en tanto que su opuesta dialéctica: la precisión, no ha dejado de ser una de las características esenciales del conocimiento científico.

La ambigüedad no es consustancial a la categoría tecnología, o sea, a su estructura, sino que depende del concepto que se tenga de ella. A su definición se le ha incorporado una gran variedad de objetos y hechos que le dan una extraordinaria amplitud y, al mismo tiempo, una considerable imprecisión. Para erradicarla o por lo menos, disminuirla, es imprescindible concientizar que tecnología no es cualquier cosa, sino un sistema científico de elaboración, aplicación y razonamientos. Los resultados de la tecnología deben tener sus propias denominaciones y si las tienen, es conveniente usarlas adecuadamente.

La categoría tecnología educativa está ligada básicamente a la conformación de un área del saber y de una asignatura. La ambigüedad presente en ella se debe a que la asumió directamente de la categoría tecnología, que constituye un componente de su estructura, pero se debe no solo a eso, sino también a que el adjetivo educativo le proporciona una determinada cuota de imprecisión. La ambigüedad en la categoría tecnología educativa se amplía cuando se utiliza para denominar un área del saber y una asignatura, donde puede tener consecuencias prácticas, sobre todo organizativas.

Bibliografía

- AGAZZI, Evandro
1996 *El bien, el mal y la ciencia*. Madrid: Editorial Tecnos S.A.
- AGUILAR GORDÓN, Floralba
2011 Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (11), 123-174. <https://doi.org/10.17163/soph.n11.2011.06>
- AGUILAR, Floralba del Rocío & CHAMBA, Alexandra Patricia
2019 Reflexiones sobre la filosofía de la tecnología en los procesos educativos. *Revista Conrado*, 15 (70), 109-119. <https://bit.ly/30o2HQ4>



- ALCALÁ, Mercedes
 2010 El andrógino de Francisco de Lugo y Dávila: discurso científico y ambigüedad erótica. *eHumanista*, (15), 107-135 <https://bit.ly/3xO6XKy>
- ALDANA DE BECERRA, Gloria Marlén
 2008 Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes. *Educación y Educadores*, 11(2), 61-68. <https://bit.ly/2IV7okR>
- AL-AZIZ AL-SHARIF, Aliaa Abd
 2008 Un enfoque semántico-conceptual sobre la ambigüedad polisémica en el otro, de Borges. *Revista de Investigación Lingüística*, (11), 309-337 <https://bit.ly/3yfpqkH>
- ÁREA, Manuel
 2009 *Introducción a la tecnología educativa*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- ARTEAGA PAZ, Leonardo & BASURTO VEGA, Patricio
 2017 Una aproximación teórico conceptual a la tecnología educativa. *Dominio de las Ciencias*, (3), 657-675. <https://bit.ly/2IxfPgA>
- ARTIGUE, Michele
 2018 Epistemología y didáctica. *El Cálculo y su enseñanza, enseñanza de las Ciencias y la Matemática*, 11, 1-31. <https://bit.ly/39Kzskb>
- BALLESTA, Javier & CÉSPEDES, Raúl
 2015 Los contenidos de Tecnología Educativa en las titulaciones de grado de las universidades españolas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 133-143. <https://bit.ly/3QFxFQs>
- CABERO, Julio
 2016 ¿Qué debemos aprender de las pasadas investigaciones en Tecnología Educativa? *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (0), 23-33. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/256741>
- CAEROLS, Raquel
 2019 Estudio crítico de las posiciones tecno-deterministas en el pensamiento moderno occidental: arte, ciencia y tecnología. *Arbor*, 195 (791), 480-488. <https://doi.org/10.3989/arbor.2019.791n1001>
- CÁRDENAS, Jorge Jaime
 1991 Algunos conceptos sobre epistemología y pedagogía. *Revista Palabra del Maestro*, (7), 13-20.
- CASQUIER, Jesús Rodomiro
 2018 El determinismo tecnológico a la luz de la filosofía de la tecnología. *Tesis*, 11(13), 93-104. <https://bit.ly/3OCMKyc>
- CASTAÑEDA, Linda, SALINAS, Jesús & ADELL, Jordi
 2020 Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, (37), 240-268. <https://bit.ly/3QHAdv7>
- CASTAÑEDA, Linda
 2021 Trazabilidad de los discursos sobre tecnología educativa: los caminos de la influencia. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 1-8. <https://doi.org/10.6018/riite.480011>
- CARVAJAL, Álvaro
 2017 Tecnologías para el desarrollo sostenible. *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 56(144), 89-101. <https://bit.ly/3ndci9m>

- CORREA, José Miguel, FERNÁNDEZ, Lorea, GUTIÉRREZ-CABELLO, Aingeru, LOSADA, Daniel & OCHOA-AIZPURUA, Begoña
 2015 Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 45-56. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.45>
- CORREA PADILLA, José Antonio
 2017 Reflexiones sobre las perspectivas teóricas de la Tecnología Educativa. *Paideia surcolombiana*, (22), 54-59. <http://dx.doi.org/10.25054/01240307.1319>
- CORSO, Eduardo
 2015 Ambigüedad, aversión por la ambigüedad y reservas de valor en Argentina. *Estudios BCRA, Documentos de Trabajo*, (2015/67), 1-50. <https://bit.ly/39PF4K6>
- CUEVA, Diego Abrahan
 2020 La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Revista Conrado*, 16(74), 341-348 <https://bit.ly/30o2HQ4>
- CUPANI, Alberto
 2018 Sobre la dificultad de entender filosóficamente la tecnología. *Artefactos. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, 7(2), 127-144 <http://dx.doi.org/10.14201/art201872127144>
- DI BITETTI, Mario
 2012 ¿Qué es el hábitat? Ambigüedad en el uso de jerga técnica. *Ecología Austral*, 22, 137-143. <https://bit.ly/3bpaF5B>
- DÍAZ FÚNEZ, Pedro Antonio, PECINO, Vicente & MAÑAS, Miguel Ángel
 2016 Ambigüedad de rol, satisfacción laboral y ciudadanía organizacional en el sector público: un estudio de mediación multinivel. *Revista de Psicología*, 34(2), 387-412. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201602.007>
- ESLAVA, Edgar
 2019 La mejora humana como tema de estudio de la filosofía de la tecnología. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(21), 13-47. <https://doi.org/10.22430/21457778.1276>
- FOUCAULT, Michel
 1990 *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- FREYRE, Eduardo Francisco, RAMOS, Adolfo & ZOBOLI, Fabio
 2019 Filosofía de la tecnología: actitudes ante los avances tecnológicos en la educación física y deportes. *Revista Exitus*, 9(2), 238-262. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n2ID862>
- GARCÍA VALCÁRCEL, Ana
 2002 Tecnología educativa: características y evolución de una disciplina. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(33), 67-87. <https://bit.ly/2Gy1VbD>
- GEORGE, Carlos Enrique
 2018 Análisis comparativo de programas de Maestría en Tecnología Educativa, tendencias actuales en la formación de futuros profesionistas. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies (IJISEBC)*, 5(2), 29-40. <https://bit.ly/3yd0FFA>
- GONZÁLEZ, Nuria
 2004 Revisión teórica del concepto de ambigüedad causal: Una contribución al debate. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 10(3), 97-110. <https://bit.ly/3QGV0g>

- GONZÁLEZ, Nuria & NIETO, Mariano
 2007 El papel de la ambigüedad causal como variable mediadora entre las prácticas de recursos humanos de alto compromiso y los resultados corporativos. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(4), 107-126.
- GUADARRAMA GONZÁLEZ, Pablo
 2018 *¿Para qué sirve la epistemología a un investigador y a un profesor?* Bogotá: Editorial Magisterio
- JIMÉNEZ SAAVEDRA, Sergio Aurelio
 2014 Tecnología educativa: campos de formación y perfil diferencial. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 5(14), 125-141 <https://bit.ly/3n8cYwN>
- LIGUORI, Laura
 2000 Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de los viejos problemas y desafíos educativos. En Edith Litwin (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 123-150). Buenos Aires, Amorrortu Editores,
- LITWIN, Edith
 2005 La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En Edith Litwin (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 13-34). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- LÓPEZ, José de Jesús & VARGAS, José Guadalupe
 2012 Ambigüedad organizacional en la planeación estratégica. *FACES Journal Belo Horizonte*, 11(2), 44-67. <https://bit.ly/3xLsGTr>
- LUJÁN, Manuel & SALAS, Flora
 2009 Enfoques teóricos y definiciones de la tecnología educativa en el siglo xx. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-29 <https://bit.ly/3OxNuFf>
- MALETTA, Héctor
 2009 *Epistemología aplicada: Metodología y técnica de la producción científica*. Lima: CIES-CEPES-Universidad del Pacífico.
- MARTÍN, María Mercedes
 2014 *Tecnología educativa*. Documento disponible para su consulta y descarga en Memoria Académica, repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata. Gestionado por Bibhuma, biblioteca de la FaHCE. <https://bit.ly/3QLgWJ2>
- MARTÍNEZ, Rigoberto
 2010 La exactitud como obstáculo epistemológico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1(1), 67-74 <https://bit.ly/3QTwr1q>
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Rigoberto & GALINDO ALBORES, Jesús Alfredo
 2019 Discusiones epistemológicas de la investigación en las ciencias sociales. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 3(1), 67-78.
- MATÍAS GONZÁLEZ, Alberto & FERNÁNDEZ AQUINO, Orlando
 2018 Desafíos epistemológicos de la educación superior en el siglo xxi. *Cadernos de Pesquisa*, 25(1), 11-22 DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229v25n1p11-22>
- MEDINA, Manuel
 1995 Tecnología y filosofía: más allá de los prejuicios epistemológicos y humanistas. *Isegoría*, (12), 180-197. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1995.i12.249>

- MIGUEL-GÓMEZ, Carlos
2017 Ambigüedad religiosa, diversidad y racionalidad. *Ideas y Valores*, 66 (164), 55-77 <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v66n164.49618>
- MORIN, Edgar
1999 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- MUJICA, Ruth
2020 Fundamentos de la Tecnología Educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 15-20, <https://bit.ly/3NhIS4D>
- NERLICH, Brigitte & CHAMIZO, Pedro
1999 Cómo hace cosas con palabras polisémicas: El uso de la ambigüedad en el lenguaje ordinario. *Contrastes. Revista Interdisciplinaria de Filosofía*, 4, 77-96. <https://doi.org/10.24310/contrastescontrastes.v4i0.1252>
- OSORIO, Carlos
2010 Una distinción filosófica entre técnica y tecnología. *Praxis Pedagógica*, 10(11), 16-23. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.10.11.2010.16-23>
- PARDO, Antonio
2010 La ambigüedad de los principios de la bioética. *Cuadernos de Bioética*, 21(1), 39-48. <https://bit.ly/3bqMzYs>
- PARADES, Joaquín, GUITERT, Monserrat & RUBIA, Bartolomé
2015 La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 101-14. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.101>
- PEÑA, Faustino & OTÁLORA, Nelson
2018 Educación y tecnología: problemas y relaciones. *Pedagogía y Saberes*, (48), 59-70. <https://bit.ly/3QIctqI>
- PERA, Cristóbal
2010 Cultura y ambigüedad. *Técnica Industrial*, (290), 76-77. <https://bit.ly/3yhyDJj>
- PERAFÁN ECHEVERRI, Gerardo Andrés
2004 *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- PRENDES, María Paz & SERRANO, José Luis
2016 En busca de la Tecnología Educativa: la disrupción desde los márgenes. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (0), 6-16. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/263771>
- QUINTANILLA, Miguel Ángel
1998 Técnica y cultura. *Teorema. Revista Internacional de Filosofía*, 17(3), 49-69 <https://bit.ly/3A4Hbod>
- ROMERO MOÑIVAS, Jesús
2016 El profesor como catalizador de energía emocional frente a la ambivalencia del nuevo entorno. *Educação y Pesquisa*, 42(4), 1061-1076. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201604144766>
- 2016a Una aproximación teórica a la ambivalencia humana y sus implicaciones para la sociología. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 33, 37-64 <https://bit.ly/3NIHQVU>
- ROTTENBACHER, Jan Marc & MOLINA, Juvenal
2013 Intolerancia a la ambigüedad, conservadurismo político y justificación de la inequidad económica, legal, educativa y étnica en la ciudad de Lima, Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 253-274. <https://bit.ly/3QFZVQx>



- RUBIO, Julio Ernesto & ESPARZA, Rodrigo
 2016 ¿Qué es Tecnología? Una aproximación desde la Filosofía: Disertación en dos movimientos. *Revista humanidades*, 6(1), 1-43 <http://dx.doi.org/10.15517/h.v6i1.25113>
- SALAS, Flora Eugenia
 2002 Epistemología, educación y tecnología educativa. *Educación*, 26(1), 9-18. <https://bit.ly/3Nh71rK>
- SANCHO, Juana, BOSCO, Alejandra, ALONSO, Cristina & SÁNCHEZ, Joan Antón
 2015 Formación del profesorado en Tecnología Educativa: de cómo las realidades generan los mitos. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 17-30. <https://bit.ly/3OjLcJv>
- SANTIBÁÑEZ, Abraham & VERGARA, Enrique
 2008 Periodismo y publicidad: claves y ambigüedades de una relación promiscua. *Revista Universum*, 1(23), 248-267 <https://bit.ly/39QdEDR>
- SENIOR MARTÍNEZ, Jorge Enrique
 2016 La epistemología en la Educación Superior: ¿fundamento o debate? *Biociencias*, 11(2), 11-14. <https://doi.org/10.18041/2390-0512/bioc..2.2537>
- TILLERÍA, Leopoldo Edgardo
 2020 Homo Sloterdijk: filosofía de la tecnología en la Posmodernidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 28(1), 67-92. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.02>
- TORRES, Pablo César & COBO, John Kendry
 2017 Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40. <https://bit.ly/3zZH8de>
- TRUJILLO, José Alexis
 2012 La tecnología educativa como disciplina pedagógica. Evolución histórica. *Revista Mendive. Científico-Pedagógica*, (41), 1-8. <https://bit.ly/3tTlseH>
- VALVERDE, Jesús
 2015 La formación universitaria en Tecnología Educativa: enfoques, perspectivas e innovación. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 11-16. <https://bit.ly/3HMMNFe>

Fecha de recepción del documento: 03 de abril de 2021
 Fecha de revisión del documento: 15 de junio de 2021
 Fecha de aprobación del documento: 15 de septiembre de 2021
 Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2022

REFERENCIALES DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA SUPERIOR ECUATORIANA

Quality referents in Ecuadorian higher technological education

*RODRIGO LUCIO REINOSO-AVECILLAS**

Instituto Superior Tecnológico Cotopaxi, Latacunga, Ecuador
rreinosa@istx.edu.ec

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0495-9484>

*DARWIN ITALO CHICAIZA-AUCAPIÑA***

Universidad Nacional de Educación (UNAE), Cuenca, Ecuador
darwinitalo1981@gmail.com

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7552-1746>

Resumen

La calidad en la educación superior tecnológica se ha caracterizado mejor por la formación de las capacidades del estudiantado que por los niveles alcanzados en la rendición de cuentas o en la gestión institucional. En virtud de la literatura especializada han existido dos grandes enfoques que caracterizaron la temática de la calidad en la Educación Superior en las últimas décadas. Desde una perspectiva administrativa, la apuesta fue por la gestión de calidad, y desde los estudios sociales fue la promoción de la cultura institucional. En este marco, el estudio buscó caracterizar los referentes de la calidad subyacentes en los modelos de evaluación de los institutos superiores tecnológicos en el Ecuador desde el 2010 al 2020, para visibilizar la necesidad de replantear las políticas públicas desde el Estado y fortalecer la agencia de los institutos. Para alcanzar este objetivo se utilizó el instrumental teórico del análisis de las políticas a través de una revisión de información documental que permitió reinterpretar el concepto de la calidad. Finalmente, a modo de conclusión, el estudio determinó que el concepto de calidad preponderante en los modelos de evaluación de los IST se ajustó a la adquisición de altos niveles de excelencia y no incluyó la discusión de la naturaleza de la formación técnica y tecnológica relativa con la transformación de las capacidades de los y las estudiantes.

Palabras clave

Calidad, educación, institutos, tecnológicos, modelos, evaluación, política.

Forma sugerida de citar: Reinoso-Avecillas, Rodrigo Lucio & Chicaiza-Aucapiña, Darwin Italo (2022). Referenciales de la calidad en la educación tecnológica superior ecuatoriana. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, pp. 279-309.

* Vicerrector Académico del Instituto Superior Tecnológico Cotopaxi. Maestro en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología. Master en Gestión Pública. Licenciado en Ciencias de la Educación especialidad Filosofía y Pedagogía. Investigador y consultor en políticas educativas en Ecuador.

** Docente Autor de la Universidad Nacional de Educación, Centro de Apoyo Tena-Napo. Master en Educación y Desarrollo Social. Candidato a Doctor en Educación. Licenciado en Filosofía y Pedagogía. Capacitador y consultor en diversos temas del área educativa y proyectos sociales en Ecuador.

Abstract

The quality in technological higher education is better characterized by the training of students' capacities than by the levels reached in accountability or institutional management. By virtue of the specialized literature, there have been two major approaches that have characterized the issue of quality in Higher Education in the last decades. From an administrative perspective, the commitment has been to quality management, and from social studies, the focus was on promoting the institutional culture. In this framework, the study seeks to characterize the quality references underlying the evaluation models of the Higher Technological Institutes in Ecuador from 2010 to 2020, to make visible the need to rethink public policies from the State and strengthen the agency of institutes. To achieve this objective, the theoretical instruments of policy analysis were used through a review of documentary information that allowed reinterpreting the concept of quality. Finally, as a conclusion, the study determined that the prevailing concept of quality in the evaluation models of the IST was adjusted to the acquisition of high levels of excellence and did not include the discussion of the nature of the technical and technological training relative to the transformation of students' abilities.

Keywords

Quality, education, institutes, technology, models, evaluation, policy.

280



Introducción

La calidad en la educación superior tecnológica se ha caracterizado mejor por la formación de las capacidades de los y las estudiantes que por los niveles alcanzados exclusivamente en la rendición de cuentas o en la gestión institucional. La afirmación es irreverente, con la propuesta estandarizada a nivel mundial de que las Instituciones de Educación Superior se encuentran jerarquizadas en términos de calidad por criterios de eficiencia y libre mercado. Como acertadamente Boni y Gaspar (2011) lo argumentan que la naturaleza de la calidad en las últimas décadas se ha “centrado en la competitividad y la eficiencia” (p. 94).

En la educación superior a nivel mundial se desarrollan dos grandes programas. Un programa universitario con una duración de cinco a seis años realizado en universidades y programas cortos que ofrecen titulaciones en un período de tiempo de dos a tres años desarrollados preferentemente en institutos tecnológicos. El Banco Mundial (2021) en su estudio sobre los programas cortos de educación superior determina una variedad de denominaciones según los países por ejemplo “programas técnicos y tecnológicos, carreras técnicas, tecnicaturas, carreras terciarias, carreras de nivel técnico superior, cursos tecnológicos, cursos técnico-profesionales, carreras profesionales, y cursos superiores de tecnología” (p.1). En este marco, el objeto empírico de este artículo son los programas cortos de educación superior que, en el caso del Ecuador, se denomina Formación Técnica y Tecnológica. Los análisis de la calidad de la educación superior

en la mayor cantidad de países y especialmente en el Ecuador se enfocan en las universidades como campo de análisis y como los espacios centrales en la gestión del conocimiento dentro de una sociedad.

Los institutos tecnológicos son un eslabón fundamental en la gestión del conocimiento y la innovación. El abandono de reflexión de la calidad en la educación superior tecnológica se evidencia principalmente por ser instituciones noveles. Por ejemplo, al revisar las memorias de los seminarios internacionales desarrollados en el 2008 por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo con el objeto de abordar la transformación de la educación superior en el Ecuador en sus apartados se refieren exclusivamente a las universidades o escuelas politécnicas (SENPLADES, 2009). Adicionalmente, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad (CACES) entre el 29 y 30 de noviembre de 2017 desarrolló en Quito el Segundo Foro Internacional sobre Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en la que participaron representantes de universidades, escuelas politécnicas e institutos superiores, sin embargo, en la publicación que recoge 14 artículos académicos, ninguno aborda directamente la problemática de la naturaleza de la calidad en la formación técnica y tecnológica (Cerbino et al., 2019). Los autores sostienen que la escasa reflexión sobre la importancia de la formación técnica y tecnológica está relacionada con la configuración de la política pública formación profesional.

En la línea de esta investigación se resaltan dos investigaciones realizadas en Ecuador, la primera desde la reflexión filosófica realizada por Aguilar y Heredia (2019) que argumentan el ingreso de la lógica empresarial en la gestión de las universidades a través de la retórica de la calidad. Desde la filosofía recuperan el sentido de la calidad desde una posición aristotélica como cualidad. La educación de calidad en efecto “tiene que garantizar trabajo, la libre acción, así como la expansión de las fuerzas vitales y la formación integral de un proyecto de bienestar humano” (p. 84). Otro esfuerzo seminal es el realizado por Gómez et al. (2017) que abordaron los aprendizajes y las implicaciones del proceso de evaluación institucional de los institutos superiores tecnológicos. Definen la calidad como un elemento “inherente y estrechamente vinculado al contexto y los escenarios en que subsiste la IES” (p. 60). En forma específica el sistema de educación superior ecuatoriano tiene como máxima ser la base para el desarrollo integral del país, a través de la producción, difusión y aplicación de nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, los institutos superiores tecnológicos están obligados a realizar los esfuerzos necesarios para contribuir a la consecución de este fin, mediante la ejecución de una propuesta educativa pertinente y de calidad. La pertinencia debe



ser entendida desde su dimensión social, fortaleciendo su vinculación social mediante la investigación y producción de nuevos conocimientos para la innovación y sostenibilidad, superando la tradicional concepción de que la educación técnica y tecnológica está para cubrir exclusivamente los requerimientos del mundo laboral y productivo. Por otro lado, la calidad debe ser vista desde una perspectiva multidimensional, acentuando en la cualidad de los aprendizajes y la transformación del entorno por parte de los estudiantes. En definitiva, la pertinencia y calidad son dos caras de una misma moneda. La problemática que guía la investigación es la caracterización de los enfoques que han determinado la calidad en la educación superior tecnológica en el Ecuador. En este contexto, el artículo se propone una caracterización de la calidad en la formación técnica y tecnológica a partir del estudio de los documentos producidos desde la política pública sobre la evaluación externa.

282



Para emprender en esta dinámica el artículo se estructuró en los siguientes apartados. En un primer momento se realizó un análisis a los estudios de las políticas públicas desde un paradigma cognitivo. Posteriormente, se revisó los principales referenciales de la calidad en la educación superior. En un siguiente apartado se presentó la configuración de la calidad en la educación superior en el contexto latinoamericano. Posteriormente, se abordó el entramado institucional que caracterizó la dinámica de actuación de los institutos tecnológicos en el Ecuador. En los últimos apartados, se trabajó en los referenciales que estructuraron los modelos de valoración de la calidad de los institutos.

Políticas públicas desde los referenciales

El estudio de las políticas públicas implica identificar las definiciones subyacentes del Estado y de la sociedad que tienen dichas políticas en su proceso de diseño e implementación. Reinoso (2014) en un análisis de las políticas públicas distingue tres macro enfoques con el fin de hacer comprensible el complejo entramado de investigaciones y variables en este campo. En un enfoque socio-céntrico las relaciones entre el Estado y la sociedad están determinadas por las clases sociales, por la estructura social o por los grupos de interés (Poulantzas, 2001; Dahl, 2008) En un enfoque estado-céntrico el Estado dispone de unos poderes autónomos en su relación con la sociedad para determinar el diseño y el curso de la implementación de las políticas (Mann, 1997; Skocpol, 2011 [1989]). Finalmente, un enfoque relacional caracterizado por un Estado tanto como actor como un lugar en estrecha articulación con la sociedad (Hall, 1993;

Evans, 1996; Repetto, 2000). La investigación recoge una perspectiva relacional en el sentido que las políticas son acuerdos generados entre los actores estatales y sociales. El curso del carácter configurativo de una política se observa mejor en un recorrido histórico largo.

De acuerdo con Pressman y Wildavsky (1998), los procesos de implementación de las políticas deben ser considerados como un proceso constante de redefinición de los objetivos, contenidos, actores y recursos. El análisis de políticas públicas tiene por objeto desenredar el nudo de actores, valores e intereses que a pesar de los acuerdos establecidos formalmente en el diseño en el proceso de ejecución muchos de los actores difieren en sus pautas de acción y en las formas de utilización de los recursos. En otras palabras, Majone y Wildavsky (1998) identifican un doble proceso, el diseño configura las políticas, pero no lo hacen en su totalidad. Las políticas son continuamente transformadas por las operaciones de la implementación. Agregan que tampoco la implementación configura la totalidad de las políticas, aunque las políticas puedan adoptar formas maravillosas durante el proceso de implementación, pero tampoco los resultados de las políticas se divorciarían de las ideas originales. El estudio de Fontaine (2015) en su libro *Análisis de las políticas públicas: conceptos, teorías y métodos* arguye que entre los enfoques análisis se encuentran los cognitivos. En nuestra investigación este enfoque ayuda a comprender las construcciones sociales, las percepciones y los valores que explican la conducta de los actores estatales o sociales en el proceso de puesta en práctica de las políticas. Yves Surel (2008) en su estudio sobre las políticas como paradigmas distingue cuatro elementos que configuran el universo cognitivo: principios metafísicos generales, hipótesis, metodologías e instrumentos. Es decir, un paradigma contiene un conjunto de representaciones sociales legitimadas por sus actores, que ven en ellos su referente, pero también su marco de acción. El segundo elemento, relativo con las hipótesis y leyes se relaciona con las normas de acción que guían el accionar de los actores. Un tercer elemento es la metodología que establece una forma de relación entre los actores estatales y sociales en la configuración de las políticas. Finalmente, todo paradigma incluye “un conglomerado de elementos cognitivos y prácticos que estructuran la actividad de un sistema de actores que lo hacen coherente y durable” (p. 52).

Otro concepto utilizado para definir al constructo de valores y representaciones es el referencial. De acuerdo con Muller (2010), la política pública es una representación de la realidad sobre la que se quiere intervenir. Al conjunto de imágenes que estructura el marco de acción de los actores, que confronta las soluciones y definen las propuestas de acción



se denomina como referenciales. En otras palabras, el referencial se definiría como una imagen de la realidad social construida por los actores en una relación política y que produce unos efectos tangibles. La investigación utiliza el instrumental teórico y metodológico del enfoque cognitivo con la finalidad de explicar los referenciales que determinan la calidad, la problematización, la normativa, la metodología y los instrumentos de una institución tecnológica superior. Este esfuerzo es un camino nuevo en los estudios de las políticas de educación superior en América Latina en general y específicamente en el Ecuador. Según Perrotta (2019) en su desafío de generar un sistema latinoamericano de aseguramiento de la calidad argumenta, que en las últimas décadas en América Latina se instauró una retórica técnica de la acreditación y evaluación institucional de las Instituciones de Educación Superior, desde una óptica de la sospecha y la desconfianza sobre el Estado como responsable de proveer educación pública o de coordinar el sistema.

284



Referenciales de la calidad en la educación superior

La problemática que aborda el estudio es caracterizar los referenciales de la calidad en la educación superior en general y particularmente de la educación superior tecnológica. La propuesta de los investigadores antes de realizar el análisis documental de los modelos de evaluación implementados en los institutos es revisar de forma sucinta los grandes enfoques que han matizado el debate de la calidad en la Educación Superior. Caracterizar la calidad en la educación superior es una tarea compleja, primero debemos reconocer como expresa Skolnik (2010) que los esfuerzos empleados por asegurar la calidad deben dejar de ser vistos como un proceso estrictamente técnico y es mejor visualizarlo como un proceso político. El carácter político de la calidad no se evidencia exclusivamente por la convivencia de diversos actores sino por el carácter posicional de los actores que determina las diversas formas heterogéneas de interpretar la calidad. A la configuración política de la calidad se acuña lo que argumenta Plá (2019), que debe ser entendida como un conjunto de principios, normas, métodos e instrumentos no tanto para garantizar la justicia social sino para “la producción de desigualdades que distribuyen los bienes sociales con base en los méritos individuales” (p. 20). Esta postura crítica se ajusta a lo que Flores y Villarreal (2021) en su investigación sobre las transformaciones subjetivas del paralelogramo del poder en las sociedades actuales denomina como sociedad del rendimiento. Esta sociedad “produce sujetos de rendimiento es decir emprendedores

de sí mismos” (p. 196). En síntesis, en la calidad es necesario reconocer el proceso político de su configuración, pero al mismo tiempo el carácter prefigurativo en la gestión de las instituciones para que asuman la calidad como una responsabilidad individual exclusiva tanto de sus méritos como de sus fracasos.

Con la finalidad de reducir la complejidad del análisis y posibilitar una comprensión de la calidad, el análisis se divide en tres enfoques: empresarial, cultural y filosófico. El enfoque empresarial contribuye en que las Instituciones de Educación Superior deben ser gestionadas desde las estrategias y procesos que han realizado las empresas para mantenerse competitivas en el mercado, pero al mismo tiempo han garantizado la supervivencia en las complejidades de la sociedad actual. De acuerdo con la literatura especializada Hughey (1997) en un estudio seminal, se plantea la problemática sobre ¿Qué puede la educación superior aprender de los negocios e industria? La respuesta del autor encuentra en la descripción estrategias empresariales que funcionarían en las Instituciones de Educación Superior como la innovación tecnológica, la gestión de la calidad, el énfasis en el cliente, el trabajo de equipos motivados, la formación permanente y un ajuste fundamental a las normas y a la ética. Los elementos centrales de la gestión de una empresa son la satisfacción de los clientes y, por otro lado, la rentabilidad. De forma similar las Instituciones de Educación Superior están llamadas a enfocarse en los estudiantes como los clientes y en la eficiencia.

Humberto Gutiérrez (2010) en su libro *Calidad y productividad* realiza un sucinto recorrido de la configuración de la calidad en la gestión empresarial. Calidad como inspección, control estadístico de la calidad, aseguramiento de la calidad, la calidad total y mejora sistemática. En una primera fase la preocupación fue incrementar niveles de inspección en virtud de estándares. La revisión se realizaba al 100 % de los productos, para garantizar que los productos que reúnan los atributos requeridos por el cliente. Una segunda fase, como arguye Gutiérrez (2010) a través de los aportes de Walter Shewhart contribuyeron al fundamento científico de la calidad y con la aplicación estadística la inspección de los productos se realizó por muestras y no a la totalidad de productos. Deming (1900-1993) como discípulo de Shewhart aplicó en empresas japonesas los principios de la administración como planear, hacer, verificar y actuar (ciclo PHVA). Con este método en términos de Deming las empresas realizaron mejoras en sus procesos. Este enfoque se ocupa de la mejora de los procesos y no tanto de los productos o resultados. Una tercera fase, la calidad fue vista desde un punto de vista de los costos económicos. Es de-



cir, un producto de mala calidad tiene costos elevados y por tanto es necesario configurar una responsabilidad colectiva en la calidad. Para generar el compromiso por la calidad es necesario una formación permanente y grandes procesos de motivación. En una cuarta fase, la calidad total surgió como una propuesta de asegurar la calidad y estandarizar los sistemas de calidad, con este objetivo se crearon las normas ISO-9000. Estas normas articularon los espacios para consolidar un movimiento mundial por generar un sistema de gestión de la calidad. Finalmente, la calidad se convirtió en un asunto estratégico, una ventaja competitiva y un gran negocio. En este contexto, las organizaciones fueron vistas como sistemas que integraron varios componentes y procesos interdependientes. En este marco, la dirección de una organización se enfocó en mejorar el desempeño de los procesos de cada uno de sus componentes. En síntesis, los esfuerzos desde el enfoque de la gestión de la calidad son los que mayor impacto generaron en la administración de las Instituciones de Educación Superior. Sería impensable actualmente, que las instituciones de educación superior se gestionen sin mecanismos y procedimientos por asegurar la calidad, como sistemas de información, reportes de control del grado de implementación de la planificación.

Por otro lado, un segundo enfoque por garantizar la calidad ha llegado desde los esfuerzos por generar cambios culturales desde la acción de los miembros de la comunidad educativa. Según Reinoso-Avecillas (2015), la cultura no puede ser reducida a un “hecho realizado sino el modo en el que se realiza como una crítica a las posturas objetivistas que ignoran la acción y el actor y a los subjetivistas por opacar la incidencia de las estructuras en las interrelaciones cotidianas de los actores” (p. 68). Mientras el enfoque gerencial apostó por estrategias de mejora centradas en los resultados y en la satisfacción del cliente, la apuesta por la cultura de la calidad, implica una relevancia de los actores en la transformación de la institución. Como arguye Yorke (2000), la mejora de la calidad de una Institución de educación superior no está centrada en la inspección de un producto y la satisfacción de los clientes, sino en el resultado de un proceso de aprendizaje institucional. Este enfoque centra su análisis en el papel de los académicos en liderar la tarea de desarrollar una cultura de la calidad. Yorke (2000) plantea algunas orientaciones para fortalecer el aprendizaje institucional, como: el desarrollo de una visión y estrategia colectiva, el establecimiento de un sentido de urgencia en la calidad, la creación de un equipo competente que guíe y oriente el trabajo en la institución, el incremento de mecanismos y niveles de comunicación directa entre los actores de la institución para orientar los esfuerzos en el cambio,



el compromiso compartido para el desarrollo de acciones gestadas en el marco de la creatividad e innovación y no de la mera obligación, y finalmente, la celebración a través de varios ritos del logro de los componente del proyecto de calidad.

El enfoque de cultura de la calidad realiza algunas críticas al modelo gerencial centrado en la gestión de la calidad. Primero, el modelo gerencial generó sus intervenciones, mecanismos y políticas desde el sector empresarial e industrial, pero el ámbito de la academia no se reduce a la mera aplicación de procesos encadenados por producir productos en virtud de las necesidades sociales. Las instituciones de educación superior están enfocadas en abordar los procesos de transformación de los estudiantes y la formación de capacidades. Segundo, el modelo gerencial parte de un enfoque de sospecha en que no todas las instituciones de educación superior generan productos de buena calidad, ni tampoco con los requerimientos de los clientes. En este marco, la calidad debe ser vista como argumenta Yorke (2000) compromiso moral, una condición necesaria para gestionar las instituciones de educación superior. En un manifiesto de académicos de la educación superior del Ecuador en el 2014, liderado por Arturo Roig (2014) a propósito de los modelos de evaluación, señalan que la calidad deberían integrar “la pertinencia para la sociedad, la participación, el cogobierno y la administración democrática de las instituciones, como la democratización de los saberes y la construcción de capacidades sociales para la convivencia cívica entre personas críticas” (p. 4). Adicionalmente, los modelos gerenciales apuestan a un cumplimiento ciego de requisitos y hacia una homogenización no solo de las prácticas sobre la calidad sino de los sentidos. Por ejemplo, en un estudio desarrollado por Hernández-Guitrón, Arcos-Vega y Sevilla, García (2018) sobre la implementación de 21 sistemas de calidad en la Universidad Autónoma de Baja California en México, se determinó que 17 sistemas estaban certificados bajo Norma ISO 9001:2008 pero paradójicamente “solo en dos casos se incluyen procesos relativos a la docencia y a la investigación” (p. 103). Esto significa, la confusión entre acreditación y calidad. Por un lado, Roig (2014) argumenta que la acreditación “es un proceso por el cual se definen los estándares mínimos que una universidad tiene que cumplir para ser considerada universidad” (p. 4). Estos indicadores pueden ser reducidos a una lista de control por parte de las instancias de gobierno establecidas en la ley, pero la calidad requiere un compromiso de los académicos, es resultado de un proceso deliberado, discusión colectiva sobre la pertinencia y la participación activa de los actores. Finalmente, como lo plantea seminalmente Han (2017), “la sociedad del siglo XXI ya no es



disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento. Tampoco sus habitantes se llaman ya sujetos de obediencia, sino sujetos de rendimiento. Estos sujetos son emprendedores de sí mismos” (p. 25).

Finalmente, desde un análisis filosófico, los autores sostienen que la calidad educativa está presente los discursos de los gobernantes, en las diferentes normativas y los lenguajes de los agentes que conforman las instituciones educativas; no obstante, mantienen su carácter polisémico y multidimensional. De acuerdo con los estudios de Harvey y Green (1993) y Harvey (1998) se identificaron cinco versiones de la calidad: a) la calidad como condición excepcional, es decir como exclusivo de determinadas instituciones o como superación de determinados estándares; b) la calidad como perfección o consistencia, se refiere a la reducción de probabilidad de defectos hasta su eliminación; c) la calidad como adecuación a una finalidad, los servicios educativos son medidos por la satisfacción del cliente; d) la calidad como entrega de valor por dinero, es la eficiencia en el uso de los recursos económicos; e) la calidad como transformación, se refiere al proceso continuo de transformación de los estudiantes. En este marco, las cuatro versiones se reducen a un planteamiento gerencial de la calidad, y como lo vamos a observar más adelante determina el discurso hegemónico de la calidad en la educación superior. El artículo apuesta por recuperar la calidad como elemento que refleja la naturaleza de las instituciones de educación superior y donde deberíamos centrar la mirada. En este marco, la mirada se encuentra en los aprendizajes de los y las estudiantes, en el desarrollo de sus capacidades y en su compromiso con la transformación del entorno.

Las posturas teóricas de la calidad educativa a nivel superior están en la mesa del debate, pero en Latinoamérica y en Ecuador son los Estados y sus gobiernos los que han definido la calidad de la lógica gerencial con la finalidad ejercer un control político. De esta concepción emanarán una serie de procedimientos y mecanismos que buscan el aseguramiento y evaluación de la calidad. La calidad está ligada estrechamente a la excelencia, una categoría tradicionalmente aceptada como inherente a la educación superior.

De acuerdo con Harvey (1998), desde el enfoque transformativo dialéctico, la concepción de calidad debe superar la mera excelencia, la buena relación calidad-precio y la adecuación a un objetivo. La calidad educativa no puede reducirse al simple cumplimiento de parámetros o estándares externos, de ahí el énfasis en la finalidad de la educación superior que consiste en la transformación de la experiencia vital de los estudiantes por medio de su mejoramiento y habilitación. Solamente volviendo la mirada a esta finalidad educativa, la calidad se convertirá en una estrategia y



no en un fin. Frente a la variedad de nociones de la calidad, los docentes, estudiantes, directivos y demás actores deben asumir una postura no precisamente homogénea, sino más bien tendiente a reestructurar los modelos de gestión de la calidad y que problematicen los principios del tejido socio político que sostenían una cultura de la calidad.

A fin de concebir la calidad educativa como un proceso donde intervienen varios agentes internos, Elken y Stensaker (2018), proponen la noción “trabajo de calidad”, donde “la noción de calidad es mucho más dinámica y es resultado de la coordinación y comunicación de los actores dentro del contexto institucional específico” (p. 9). Las instituciones educativas concebidas legalmente como espacios democráticos y emancipadores, en la práctica se rigen bajo unas lógicas gerenciales jerarquizadas y limitadas; donde entran en juego valores, creencias y múltiples intereses de todos sus agentes. El pragmatismo es una de las características esenciales del trabajo de calidad, pero no es reduccionista o alienante, más bien interrelaciona los ideales, los valores y normas académicas con todos los procesos instrumentales de la gestión de la calidad. Desde esta mirada, la calidad se construye con y desde sus actores y busca el *qué y por qué* de su accionar más que el simple acatamiento de normativas y estándares impuestos por entes externos.



La configuración de la calidad educativa en América Latina

Plá (2019), en una de sus obras fundamentales sobre calidad educativa, resume magistralmente el aporte de los dos autores considerados padres de la calidad educativa, los que establecieron lineamientos conceptuales que luego fueron asumidos por los organismos públicos y privados de todo el planeta. En primer lugar, está el filósofo y pedagogo neozelandés Clarence E. Beeby, quien publicó en 1966 su obra *The quality of education in developing countries* (La calidad de la educación en los países en desarrollo). En este trabajo, Beeby concibió a la educación como política que estaba presente en todas las actividades del ser humano, así como en las estructuras institucionales, teniendo como misión abrir posibilidades para cultivar las capacidades de las personas. En la obra mencionada, Beeby estableció como niveles de la calidad educativa: el aula, el vínculo de la educación con el desarrollo económico de la comunidad y los criterios sociales. Otro técnico pilar en la expansión del concepto de la calidad educativa es el norteamericano Philip H. Coombs, este personaje publicó en 1968 un libro titulado *Crisis mundial de la educación*. Coombs 1986 [1968] en esta obra describió el estado crítico de la educación mediante

un diagnóstico y propuso las líneas para las futuras políticas educativas a nivel global. Según su propuesta, los especialistas deben sortear cinco retos: a) la modernización de la administración docente; b) la modernización del personal docente; c) la modernización del proceso educativo; d) la modernización del fortalecimiento de las finanzas educativas y, e) el énfasis en la educación informal.

Los preceptos de estos dos pensadores, llamados por muchos críticos como funcionalistas de la etapa de planificación educativa y del desarrollismo, estarán presentes en América Latina y el Caribe e influirán en el diseño de las políticas educativas de la educación técnica. Desde la perspectiva de sus propuestas se ha ido delineando el paradigma de la calidad educativa, con el apoyo condicionado de organismos multilaterales de financiamiento como es el Banco Mundial y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Estas entidades se complementan en sus visiones y han ido desarrollando acciones articuladoras para contribuir al logro de la calidad educativa mediante dos paradigmas cuestionados: la equidad y la inclusión. En la Conferencia Regional sobre la Educación Superior llevada a cabo en Cuba en 1996, previa al encuentro mundial, se reconoció que el desarrollo, la democracia y la paz van de la mano y asumieron como paradigma el desarrollo humano sostenible. En esta conferencia se establecieron también las tendencias regionales de la educación superior, entre las que se destacan la desigualdad persistente pese a la expansión de la matrícula, restricción en la inversión de los Estados en este sector, la multiplicación y diversificación de entidades que ofertan educación técnica terciaria y la creciente oferta de educación privada.

Tünnermann (2010) realizó un recorrido de los desafíos de la Educación Superior en una serie de conferencias alrededor del mundo, y que se profundizaron en la Conferencia Mundial de París en 1998. Los acuerdos establecidos en este encuentro fueron evaluados periódicamente y en el 2008, en la Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe, llevada a cabo en Colombia, se insistió en la articulación creativa y sustentable de las políticas educativas públicas de educación superior que refuercen su compromiso social, su calidad, pertinencia y autonomía.

Mediante alianzas estratégicas con la UNESCO y otros organismos llamados multilaterales, el Banco Mundial se convirtió en uno de los actores imprescindibles a la hora de hablar del desarrollo económico y su incidencia en la formulación y ejecución de las políticas públicas del ámbito educativo y otras áreas sociales, especialmente en nuestra región. Domenech



(2007) asegura que una de las bases para comprender los paradigmas de la educación superior y la educación técnica en América Latina y el Caribe, es revisar los efectos de la aplicación del ajuste estructural que dictó el Consenso y Post Consenso de Washington a finales del siglo XX. Las propuestas o recetario de las entidades financieras globales se fundamentaron en una fuerte crítica al Estado de Bienestar. Las principales críticas fueron el alto nivel de ineficiencia, burocratización y centralismo; así mismo, los sistemas educativos fueron vistos como ineficientes, ineficaces e improductivos. Por lo tanto, el proyecto planteado por el Banco Mundial supuso la reducción del sector estatal y la ampliación del mercado; y en lo educativo se acentuó en la descentralización y privatización.

Entonces, se puede inferir que existen dos paradigmas predominantes en la formulación y ejecución de las políticas educativas, particularmente a nivel técnico superior. Tünnermann (2010) reflexiona y presenta estos paradigmas, primero un paradigma humanista con énfasis en la pertinencia. Este modelo queda evidenciado en sus programas que apuntan a cumplir los objetivos de desarrollo sostenible aprobados por las Naciones Unidas en el 2015. Este paradigma también es evidente en los principios que estableció la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, y el énfasis en el carácter de autonomía responsable y libertad académica que deben asumir estas entidades para contribuir a la construcción de una cultura de paz, basada en un desarrollo con equidad, justicia, respeto a los derechos humanos, solidaridad y democracia. Por otro lado, se encuentra el paradigma economicista que tiene como agente primordial al Banco Mundial, organismo que aprovechando su capacidad y poder económico, se ha convertido en la principal fuente de financiamiento para los programas educativos, pero además su apoyo se amplía a los campos de asesoramiento e investigación. Es decir, según el criterio de Domenech (2007), para el Banco Mundial:

La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza ya que permite elevar el capital humano a través de inversiones en calidad y alcance orientadas específicamente a los pobres, pero también de las reformas sistémicas necesarias para que estas inversiones rindan beneficios sostenidos (p. 12).

Desde la década de los sesenta del siglo XX, Estados Unidos afianzó su intervención en América Latina, apoyado en la Organización de Estados Americanos y el Banco Interamericano de Desarrollo implantó la Alianza para el Progreso. Arias (2009) señaló que la estrategia desarrollista supuso que los Estados y gobiernos adecuaron sus estructuras, leyes y sistemas a



las recomendaciones técnicas de los organismos internacionales. Además, los créditos económicos que otorgó la gran potencia mundial, debían ser destinados exclusivamente para infraestructura y para cubrir necesidades básicas de las poblaciones pobres. Un porcentaje de esos créditos se invirtió en educación, principalmente en los niveles básicos con la masificación y universalización y en programas complementarios para las poblaciones de sectores marginales. La calidad educativa estuvo en un segundo plano, lo que interesaba fue masificar un currículo que contribuya a mantener el orden y la seguridad, postulado principal de esta intervención.

Para complementar la intervención extranjera en la configuración política, social y cultural, debemos anotar el establecimiento de las dictaduras militares, las mismas que tuvieron el beneplácito de la nueva potencia mundial e imprimieron la represión y muerte como formas de amilamiento para mantener el orden y la seguridad. En el caso del Ecuador, Paz y Miño (2010) aseguró que tanto la junta militar en la década de los sesenta y la dictadura militar de la década de los setenta, si bien se distanciaron de esas pedagogías alienantes y represivas, contribuyeron en la consolidación del modelo desarrollista. Se establecieron políticas educativas de formación técnica centradas en determinadas escuelas técnicas porque el acceso a la educación superior seguía considerándose un privilegio para ciertos segmentos de la población.

Como señaló Arcos (2008), las reformas legales en el ámbito educativo de 1950 a 1990 se concentraron en el acceso y la ampliación de la matrícula, pero desde los años 90 en adelante, las reformas ponen su foco en la calidad con el apoyo de las agencias de financiamiento como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, remarcando la inclusión y la equidad; sin embargo, la crisis que se agudizó desde 1996 hasta el 2006, opacó todas las iniciativas de reforma hacia la calidad. El Estado garante del derecho a una educación de calidad pasó a ser un problema y, en este escenario, la privatización de la educación ganó mucho terreno. Sin embargo, a partir de 2006, con el ascenso al poder de Rafael Correa (2007-2017), la formulación de un nuevo plan de desarrollo y la aprobación de una nueva constitución, las políticas educativas se tornaron una prioridad y la calidad pasó a ser una de los principios fundamentales que guiaron las nuevas reformas legales y estructurales en todos los niveles.

Entramado institucional de la formación tecnológica superior

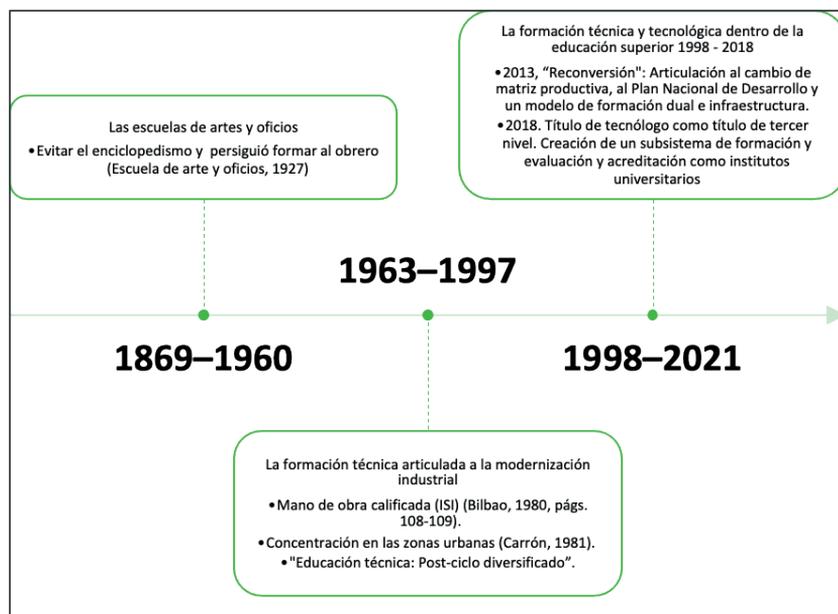
La formación tecnológica superior ha tenido una heterogeneidad de visiones epistemológicas y teleológicas articulada a las condiciones históri-



cas. Estas condiciones determinaron los criterios de calidad dentro de los sistemas educativos nacionales. En este apartado se describen los criterios de valoración de los modelos de evaluación de los institutos técnicos y tecnológicos superiores implementados en el Ecuador en la última década, así como los actores y el entramado institucional de organizaciones que determinaron las directrices de estos modelos.

La formación tecnológica superior en el Ecuador tuvo varias denominaciones: formación artesanal, educación técnica, y actualmente como formación técnica y tecnológica superior (ver figura 1).

Figura 1
Línea de tiempo de la formación técnica y tecnológica en el Ecuador (1869-2020)



Un recorrido sucinto realizado tanto por Tomaselli (2018) y Reinoso (2019) muestran que la formación técnico-profesional en el siglo XX transitó por tres fases alineadas con la configuración estatal de cada época histórica. Los primeros vestigios de la formación técnico-profesional se encontraron en las escuelas de artes y oficios. Estas escuelas se crearon en el gobierno del presidente García Moreno en 1869 con el nombre de Protectorado Católico. Esta institución nueva contribuyó con el desarrollo del incipiente sector industrial. A finales del siglo XIX las escuelas fueron dirigidos por órdenes religiosas de estilo moderno (Presidencia

del Ecuador, 1927, p. 1). La Congregación Salesiana (1896) en el programa de enseñanza de los talleres determinó que las finalidades fueron la promoción de la educación religiosa y la “instrucción técnica, artística o industrial de los jóvenes obreros, tomados principalmente de entre la clase pobre” (p.1). A parte de los objetivos centrados en los procesos de enseñanza de un oficio, el programa de enseñanza tuvo como fin adicional contribuir al interés y progreso de la nación. Los talleres ofrecieron titulaciones de maestros en el arte u oficio, cursado en un periodo de cinco años. La evaluación final integró requisitos que el estudiantado debía demostrar como una buena conducta, la facultad de enseñar a otros durante un tiempo de cinco meses, las obras ejecutadas y una validación conocimientos (Congregación Salesiana, 1896). A criterio de Mosquera y Reyes (2011), se obligó a muchas entidades particulares y públicas de los países de América Latina, a crear desde mediados del siglo XIX, las escuelas de artes y oficios como sinónimo de progreso e integración social. Como se enunció las Escuela de Artes y Oficios estuvieron vigentes hasta 1926, fecha en la que pasó a formar parte de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central del Ecuador. En este mismo período se creó otra entidad hasta hoy vigente, el Central Técnico; entidad que en 1977 pasó a ser Instituto Superior Central Técnico y en 1996 fue elevado a la categoría de Instituto Tecnológico Superior. Adicionalmente, la creación de diversas instituciones educativas técnicas, entre las que se destacaron los institutos de ciencias, escuelas superiores, politécnicos, los reconocidos colegios técnicos, entre otros. A juicio de Quishpe (2012), estas entidades nacieron bajo la tutela del Estado y de las órdenes religiosas y todas respondieron a las necesidades de formación práctica y técnica, especialmente de jóvenes pobres que debían integrarse al trabajo.

Una segunda fase, la formación técnico-profesional se gestó dentro de un enfoque desarrollista del Estado Ecuatoriano. Como arguye Reinoso (2014) entre 1963-1981 se desplegó una época desarrollista caracterizada por el papel preponderante del Estado en el diseño e implementación de las políticas que tuvieron como referente la consideración de la educación como capital humano para el desarrollo económico del país. Específicamente, como señaló Bilbao (1980), la demanda de mano de obra calificada se alineó con las políticas de desarrollo basado en el modelo de Industrialización Sustitutiva de Importaciones (ISI). Con el crecimiento del sector industrial se incrementó de acuerdo con Carrón (1981), la concentración de la población en las zonas urbanas. En el campo educativo se aprobó en 1977 la Ley de Educación y Cultura, y se creó por primera vez un “post-bachillerato” con dos años de duración y en tres



grandes ramas: técnica y tecnológica, artes y, pedagogía, de donde surgieron los institutos técnicos superiores, los institutos de artes y los institutos normales. Con la finalidad de observar los efectos en la organización de las instituciones tecnológicas es necesario revisar la Ley de Educación de 1983. Esta Ley estableció la formación técnico-profesional como una especialización dedicada a la capacitación de profesionales técnicos y tecnológicos. Los colegios técnicos con especialización ofrecieron “títulos de práctico, bachiller técnico, técnico superior o cualquier otra denominación en la respectiva especialización, los mismos que son diferentes de los títulos ofrecidos por las universidades y escuelas politécnicas” (Art. 13). Es decir, se crearon unos títulos profesionales intermedios entre los bachilleres y los títulos de tercer nivel como ingenieros o licenciados. Sin embargo, entre 1989 y 1998 se originaron la mayor cantidad de institutos superiores 117 en total, mientras que entre 1979 y 1988 apenas 16 y entre 1999 y 2007 únicamente 51 (CEAACES, 2014).

Con lo mencionado, podemos sostener que el sistema de educación técnica en Latinoamérica nació en los colegios o desde la secundaria, desde estos espacios se hicieron cambios de todo orden, desde la infraestructura y equipamiento hasta reformas legales desde el Estado Central. Este hecho se demuestra en el empeño que pusieron los Estados, a partir de la década de 1990 en la reforma de los currículos de sus colegios con el fin de eliminar las brechas en el desarrollo de habilidades.

Finalmente, una tercera fase se origina con la inserción de la formación técnica y tecnología dentro de la Educación Superior. En la Constitución de 1998, pasaron a ser parte del sistema de educación superior, bajo la supervisión del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). Con la emisión de la Ley Orgánica de Educación Superior del 2000, se ratificó la potestad del CONESUP para crear y suprimir institutos superiores tecnológicos; así mismo, el Ministerio de Educación tenía la potestad para que proponga la creación de estos institutos públicos. De este modo, la ley estableció que los institutos quedasen bajo la dependencia administrativa y financiera del Ministerio de Educación y, académicamente a cargo del CONESUP. En este mismo cuerpo legal, se estableció que las carreras técnicas tendrían una duración de dos años y las tecnológicas tres años; también estableció el Sistema Nacional de Evaluación con el fin de garantizar la calidad educativa y la mejora continua. Finalmente, con la Constitución del 2008, se realizaron cambios que perduran hasta hoy. Por un lado, se vinculó el sistema de educación superior al Plan Nacional de Desarrollo y en cuanto a la creación de entidades de educación superior, quedó supeditada a los organismos de aseguramiento



to de la calidad y de la planificación; así mismo establecieron un plazo de cinco años para evaluar y acreditar a todas las instituciones de educación superior. Será con las Reformas de Ley de Educación Superior en el 2018, donde los títulos de técnicos y tecnológicos fueron considerados títulos de tercer nivel. En síntesis, la configuración histórica de la formación técnico-profesional se evidencia como subalterna. La educación superior fue considerada exclusivamente por mucho tiempo la formación que reciben los estudiantes en las Universidades y Escuelas Politécnicas. Una deuda pendiente fuera del alcance de este artículo es revisar el desarrollo histórico de la normativa que favorece o no la formación técnica-profesional y los actores que se movilizan dentro de un escenario político y social específico.

Con la inserción de la formación tecnológica como educación superior, se pretendió que los nuevos profesionales adquieran competencias analíticas, de desarrollo del conocimiento y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Como lo indica Perazzo (2017), en una sociedad del conocimiento, las fronteras entre la técnica y la ciencia se borran, haciendo que la formación tecnológica se caracterice por:

(...) a) Formar profesionales para investigar y desarrollar tecnológicamente con objeto de crear, innovar, adecuar y adaptar; b) Contribuir a la modernización y competitividad del sistema productivo y al desarrollo social y cultural de la nación; c) Implementar nuevas tecnologías de producción, en el diseño y creación de nuevas metodologías; d) Desarrollar la capacidad científico tecnológica, y, e) Generar capacidades intelectuales, con altos niveles de conceptualización, abstracción, razonamiento lógico y modelamiento de la realidad (p. 10).

Ante este panorama, y en base al nuevo marco jurídico que rige el país desde la aprobación de la Constitución de 2008, la calidad educativa se convirtió en un imperativo para superar el desarrollismo y alcanzar el *sumak kausay* o buen vivir. Pese a este mandato, el concepto de calidad educativa aparece ligado a la visión empresarial, así lo afirma Vázquez (2015):

Retomando la práctica empresarial que establece la calidad de un producto o servicio a través de inspecciones y pruebas diseñadas con base en los estándares de lo que el mercado espera, la calidad de la educación se asoció mecánicamente a la evaluación, entendida ésta, no como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como medición de los resultados a través de instrumentos estandarizados (p. 9).

En el Ecuador, uno de los aspectos relevantes que contempla la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (2010), es la evaluación y acre-



ditación para alcanzar la tan anhelada calidad educativa. En referencia a la calidad educativa, en el Artículo 93 de la LOES, se anota: “El principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente” (art. 93). Esta misma Ley es muy clara al puntualizar que la calidad debe ser evaluada para determinar el estado de las instituciones y sus carreras, mediante la recopilación y sistematización de datos cuantitativos y cualitativos que den paso al diagnóstico de los componentes, funciones y procesos. Esta evaluación será permanente y continua. Todas las entidades deben someterse a un proceso de acreditación, la misma que corresponde a una certificación de la calidad luego de haber cumplido lineamientos, estándares y criterios de calidad internacional.

A partir de esta Ley, se establecieron el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), como organismos que rigen el Sistema de Educación Superior. Así mismo a partir de la aprobación de la LOES la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT) quedó como el órgano rector de la política pública a nivel superior y como entidad responsable de la coordinación entre el Gobierno y las entidades de educación superior. Con esta base legal se implementaron todos los procesos para evaluar y acreditar a las universidades e institutos técnicos y los resultados no fueron alentadores. Según, Cortés y Villafuerte (2017), los resultados de la evaluación de 219 institutos superiores técnicos y tecnológicos, llevada a cabo entre los 2014 y 2016, determinaron que la calidad de estas entidades es baja porque solamente 47 fueron acreditados. Lo que más llama la atención es que de las 47 entidades acreditadas, 40 son particulares, seis públicas y una cofinanciada. Además, la mayoría de institutos acreditados están concentrados en las zonas 8 y 9, en las ciudades más grandes de Guayaquil y Quito y, el punto más crítico es que las carreras que ofertan estas entidades acreditadas se vinculan únicamente a tres sectores (servicios, administración de empresas y derecho) de los 14 priorizados por el Estado para la transformación de la matriz productiva.

Fiszbein et al. (2018) aseguran que a la par de este proceso de evaluación y acreditación, en 2014, la SENESCYT implantó el proyecto de Reconversión de la Educación Técnica y Tecnológica Superior Pública del Ecuador observando las metas del Plan Nacional de Desarrollo y Buen Vivir 2013-2017. Este proyecto tenía una finalidad: expandir la matrícula



a nivel de educación técnica y elevar el nivel de matrícula en relación con la educación universitaria; para alcanzar este fin se emprendió la construcción y reconversión física y académica de cuarenta institutos técnicos y tecnológicos a nivel nacional. Estos institutos debían tener un enfoque sectorial especializado en alguna de las áreas determinadas como estratégicas para alcanzar el cambio de la matriz productiva y un enfoque territorial; es decir, que sus carreras debían responder a las necesidades del talento humano de ese lugar o región donde se asentaba dicha entidad. Para hacer realidad este plan, el Estado empezó invirtiendo 308 millones de dólares y se gestionó el apoyo económico del Banco Mundial para llegar al 2018 a matricular a 53 000 estudiantes.

La SENESCYT como órgano rector de la política pública de educación superior se empeñó en hacer cumplir los mandatos legales, por esta razón en los cuarenta institutos técnicos y tecnológicos antes mencionados, crearon nuevas carreras, acordes a los sectores estratégicos priorizados en el Plan de Desarrollo; estas carreras se implementaron bajo la modalidad dual. Espinoza (2020), aclara que la modalidad dual no es la mera combinación de estudio y trabajo o simplemente una práctica preprofesional; en este caso, la empresa pasa a ser corresponsable de la formación e instrucción académicamente legitimada, contribuyendo al desarrollo de competencias laborales en el estudiante, mediante la manipulación e inserción del mismo, en los procesos productivos. En diciembre de 2019 se suscribió el pacto por la formación dual y se lanzó el Plan de Educación y Formación Técnica y Profesional, en este mismo evento la SENESCYT informó que se encontraban registrados 9895 estudiantes del nivel técnico y tecnológico, los que gozaban de los 573 convenios suscritos entre los institutos y empresas del sector público y privado.

De acuerdo con Morales (2018), desde el 2011 hasta el 2018 “se evaluaron a 23 Institutos Superiores Pedagógicos, 5 Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües, 15 Institutos Superiores de Artes y Conservatorios Superiores, 221 Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos, 5 Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos modalidad a distancia” (p. 3). Luego de esta cruzada regulatoria, la SENESCYT informó que, a diciembre de 2019, seguían con vida legal 238 institutos superiores técnicos y tecnológicos: 98 son de financiamiento público y 140 de financiamiento particular, donde se ofertan 1132 carreras, de las cuales 296 pertenecen a centros académicos públicos.

Este proceso de evaluación generó posturas críticas y hasta rechazo de varios sectores y actores del sistema de educación superior. Las voces de oposición argumentaron que los modelos implantados para evaluar y



acreditar a las instituciones de educación superior estaban centrados en los resultados más que en los procesos y no tomaban en cuenta la realidad y contexto de las entidades evaluadas. Otra de las críticas giró en torno al carácter netamente regulador y hasta punitivo que apuntaban a conseguir la calidad educativa, pero que se estancaba en la acreditación. Ante este panorama, la Asamblea Nacional consideró reformar la Ley Orgánica de Educación Superior, aduciendo que el fin último de la educación superior es el aseguramiento de la calidad.

Entre las reformas más importantes que se realizó a la LOES, Heredia (2018), resaltó la modificación de algunos organismos, por ejemplo, el CEAACES sería reemplazado por el CACES y se eliminarían las categorías de universidades y la distinción de universidades dedicadas exclusivamente a la docencia e investigación. Además, debemos anotar que, en esta nueva Ley, pasan a formar parte de las instituciones de la formación técnica y tecnológica los institutos pedagógicos y de artes; de igual forma se establecieron el tercer nivel el técnico-tecnológico y cuarto nivel técnico-tecnológico.

Modelos de valoración de la calidad de los institutos tecnológicos superiores

Al revisar un estudio de Rama (2015) se evidenció que los diferentes sistemas de formación técnica en los países latinoamericanos se caracterizaron por la informalidad y la baja calidad, sin una rigurosidad académica y extremadamente instrumentalistas y argumentó que:

La formación técnica y tecnológica correspondían a procesos de formación para puestos de trabajo con bajos salarios, que ofertaban estudios con fuertes componentes prácticos de nivel técnico de 2 años o menos, con bajos niveles de regulación, control de calidad y recursos públicos (p. 18).

Sin embargo, un estudio desarrollado por Sevilla y Dutra (2016) argumentan que los mejores aportes de la formación técnica se encuentran en países que han logrado generar un sistema de educación superior técnica y profesional paralelo al universitario como Colombia, México, Brasil, Chile y Perú.

El análisis de esta investigación, se centra en los institutos superiores tecnológicos. La elección de los institutos superiores tecnológicos como objeto de estudio de este artículo radica en dos razones. La primera de carácter sustantivo. Los estudios de educación superior se han vinculado hegemónicamente con los estudios de las universidades. Es decir,

hablar de educación superior es hablar de universidades. En este marco, salir de este centro y referente teórico nos ayuda a tener mayores capacidades para entender los desafíos de la educación superior en el Ecuador y cómo atender las problemáticas de los territorios y del sector productivo y social. Y una más operativa, es el acceso a fuentes documentales de los procesos de evaluación de los institutos superiores.

Antes de realizar el recorrido de los modelos de evaluación implementados en los institutos, en la última década en el Ecuador por el organismo público competente, se requiere algunas precisiones conceptuales. Desde el origen de los procesos de evaluación en el Ecuador, el concepto de la calidad ha sido el principio estructurador y estructurante de los procesos de análisis del sistema de formación técnica y tecnológica. Es decir, el significado subyacente de la calidad está determinado en cierta forma por los criterios e indicadores de los modelos de evaluación. Follari (2019) explica que los procesos de evaluación, a través de sus modelos, han establecido cierta jerarquización de los institutos y no permite reflexionar sobre la posibilidad que cada institución tiene para ajustar sus procesos y avanzar de acuerdo con sus condiciones estructurales, territoriales y capacidades. La definición de la calidad de los institutos técnicos y tecnológicos ha tenido un carácter subalterno en la discusión teórica. En efecto, la implementación de los modelos de evaluación de los institutos, fueron ejecutados después de la evaluación de las universidades. Finalmente, según el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA) en su informe en el 2009 arguyó que el origen de los institutos superiores privados y públicos se encuentran en la educación media, y esto implicó una gran cantidad de instituciones que no contaban ni con las condiciones, ni con los recursos y muchas veces ni con estudiantes.

La investigación se enfocó en los modelos de evaluación de los institutos superiores tecnológicos para medir la calidad desde el 2008 hasta el 2021. En este marco se caracterizarán los modelos, sus criterios, los énfasis y las instituciones que lo regentan.

Modelo de evaluación de los Institutos Superiores CONEA 2007. La primera evaluación institucional de los institutos tecnológicos se inició en el 2007 por el CONEA. El proceso de evaluación tuvo dos fases: la primera era un proceso de autoevaluación y una segunda fase consistió en la verificación de la información en virtud de un modelo. El modelo se conceptualizó como sistémico e integró cuatro funciones: Docencia, Investigación, Vinculación con la Comunidad y Gestión Administrativa. De las funciones se identificaron ocho ámbitos. En total, se configura-



ron 96 estándares. Los estándares fueron definidos por el CONEA (2007) como elementos cualitativos y medibles que expresan objetivamente el nivel deseable contra el que se contrastan los indicadores. Sin embargo, la participación de los institutos fue voluntaria y de los 270 registrados únicamente 15 se incorporaron en la fase de autoevaluación y solamente uno terminó el proceso.

Modelo de valoración del mandato 14 de los Institutos Tecnológicos. El 22 de julio de 2008, la Asamblea Nacional Constituyente (2008) a través del Mandato 14, dispuso en la transitoria primera “determinar la situación académica y jurídica de todas las entidades educativas bajo su control en base al cumplimiento de sus disposiciones y de las normas que, sobre educación superior, se encuentran vigentes en el país”. Con esta disposición de la constituyente apareció una definición de un estado evaluador (Krotsch, 1995; Rama, 2005) o recientemente de un Estado acreditador (Solanas, 2019). Desde el 2008, el Estado asumió un rol importante en la gestión y rectoría de las instituciones de educación superior. Esta rectoría se centralizó y concentró en la gestión de los institutos públicos por parte de la Secretaría Ejecutiva de Educación Superior. El desarrollo del informe final fue responsabilidad del CONEA (2009). Los criterios empleados por esta entidad para la evaluación de las instituciones de educación superior en el 2008 fueron: academia, estudiantes, investigación y gestión. Sin embargo, para los institutos tecnológicos únicamente se consideraron tres criterios: docencia, estudiantes y administración. Algunas características de este proceso de valoración del desempeño de los institutos tecnológicos superiores tuvieron un respaldo de la agenda política del gobierno y buscó consolidar una perspectiva de un Estado evaluador (Rama, 2005; Krotsch, 1995), pero también buscó alinear las instituciones de educación superior con los objetivos de desarrollo de la sociedad ecuatoriana.

El modelo de evaluación utilizado por el CONEA (2009) fue multicriterio con la finalidad de valorar la calidad como un concepto multidimensional.

Esta teoría multicriterio de decisión en la evaluación de desempeño de las IES (...) buscó asegurar niveles aceptables de coherencia del análisis con ayuda de herramientas y técnicas de control de consistencia; y por otro, transparentar el proceso de evaluación asegurando la claridad en las hipótesis del método de análisis en la interpretación de la información y en la formulación de las conclusiones fue multicriterio (p. 7).



Para identificar cuál es el enfoque de calidad utilizado en este modelo de evaluación es necesario revisar el concepto de calidad expuesto por el CONEA en el 2003. La calidad es el:

Conjunto de factores que inciden en la formación profesional, el modo de producción del conocimiento, la construcción de valores morales y éticos y su difusión social, a partir del logro de los fines, objetivos y metas consignados en la visión, misión y el plan institucional (p. 7).

La calidad de la educación superior estaría identificada por unos factores o criterios y cada criterio tendría unos indicadores o estándares. Como estableció el CONEA en su informe del 2009, el criterio es un modelo que permite establecer relaciones de preferencia entre los objetos de evaluación o alternativas. En efecto, los criterios determinarán la priorización o no de ciertas relaciones que deberían ser alcanzadas por los institutos. Si bien este modelo de investigación implementado por el CONEA no tuvo como finalidad la acreditación institucional sino diagnosticar el desempeño académico y la situación jurídica de los institutos superiores, de una u otra forma catalogó con cierta calidad a las instituciones evaluadas.

La estructuración del modelo de investigación del CONEA de los institutos se enfocó en valorar los desempeños en virtud de unos criterios. No obstante, permitió acercar la evaluación a la situación de los institutos. La evaluación dividió a los institutos en industriales, agropecuarios, administrativos, pedagógicos, conservatorios y artes. Adicionalmente, permitió generar procesos de comparación entre los institutos y orientarlos a que encuentren sus referentes en otros del ámbito nacional. Este modelo de investigación de la situación académica de los institutos, priorizó los recursos y las condiciones que cuenta una institución para ofertar procesos de formación técnica y tecnológica.

Modelo de evaluación del entorno de aprendizaje de los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos 2014 del CEACCES. El modelo 2014 fue construido por el CEACCES (2015) y recogió varios elementos del modelo de evaluación del mandato 14. Primero, que la valoración de los institutos se entendió como un problema vagamente estructurado y por tanto requirió de un método de decisión multicriterio. Segundo, el modelo se concibió de tipo arborescente, es decir, que los niveles jerárquicos inferiores pueden ser vistos como medios para alcanzar un nivel jerárquico superior. Este modelo estableció cinco criterios: Pertinencia, Currículo, Calidad de la Docencia, Infraestructura y Ambiente Institucional.



Además, configuró un total de 50 indicadores, de los cuales 34 fueron cuantitativos y 16 cualitativos. Al tener un peso mayor los indicadores cuantitativos podemos definir que la evaluación de la calidad se centró en revisar los recursos y las condiciones básicas que debería tener un instituto tecnológico para ofrecer la calidad de la educación superior. Este proceso de evaluación, a diferencia del anterior, estableció un *ranking* de instituciones en virtud de su desempeño. Como resultados encontramos que los institutos particulares tienen mejores niveles de desempeño que los institutos de régimen público.

Este modelo de evaluación de los institutos, encontró en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del 2010 su entramado normativo institucional y su soporte. La definición de la calidad como la búsqueda de la excelencia estableció una condición de ranking de las instituciones. En tal sentido, la calidad fue concebido como un principio exclusivo de ciertas instituciones mientras la mayoría no logró desempeños óptimos. En este sentido, la visión administrativa de la calidad contradice con la percepción de que los institutos deben estar implantados en principios. La noción de principios implica la obligatoriedad que todas las instituciones deben asegurar la calidad.

Con la reforma a la LOES en el 2018, en el art. 93 el principio de calidad asume otras características. La primera es la búsqueda colectiva de la cultura de la calidad. Esta búsqueda no es solamente un esfuerzo individual de las instituciones sino es una responsabilidad del sistema de educación superior. Adicionalmente, otra característica es el equilibrio entre las funciones sustantivas y finalmente utiliza como referentes de la calidad la pertinencia, la inclusión, entre otros principios.

En este marco, es evidente que el modelo de evaluación de los institutos superiores en proceso de acreditación del 2020, promovido por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, buscó reorganizarse y ajustarse a las reformas de la LOES. Esta reestructuración implicó pasar de cinco a seis criterios: organización, docencia, investigación, vinculación con la sociedad, recursos e infraestructura y estudiantes. Estos criterios apostaron por un enfoque más cualitativo y por identificar los procesos de los institutos para determinar su nivel de desempeño. De los 32 indicadores, 21 son cualitativos y 11 son cuantitativos.

Desafíos para la formación técnica y tecnológica en el Ecuador

La consolidación del sistema de formación tecnológica superior tiene varios desafíos. En primer lugar, su carácter valorativo, conceptualizado



como una formación para el trabajo, pero las condiciones sociales de encontrar un trabajo son cada vez más complejas en sociedades como las latinoamericanas con deficientes sectores productivos y con democracias frágiles. Este desafío incluyó configurar sistemas de educación superior donde la formación técnica se encuentre integrada y articulada a los procesos de innovación del sector productivo y contribuya de forma directa a los objetivos de desarrollo. Otro de los desafíos es de carácter político, donde deben articularse la responsabilidad de los Estados con la configuración de un sistema de formación profesional de calidad. Esto implicó, garantizar infraestructura, laboratorios y talleres, el establecimiento de una carrera profesional meritocrática de profesores y la consolidación de sistemas de innovación territorial. Los desafíos también incluyen al ámbito académico. Las actividades de enseñanza y aprendizaje no pueden reducirse a las aulas de las instituciones, sino que deben ampliarse a los escenarios laborales reales. Se requiere un proceso educativo que priorice el accionar práctico y aplicativo de los conocimientos, que acompañe el desarrollo de un aprendizaje de calidad. Este desafío implica la generación de articulaciones virtuosas entre los sectores empresariales, sociales, productivos y la academia.

304



A modo de conclusión

La calidad es una categoría plenamente ajustada al ámbito productivo y está asociada a productos con determinadas características; sin embargo, en el devenir histórico, esta categoría se insertó en el ámbito educativo y desde los Estados se fueron adecuando las políticas con el fin de responder a las nuevas necesidades complejas de la sociedad. Las decisiones en pos de la calidad educativa fueron matizadas y condicionadas por distintos actores e intereses, limitando a las entidades gubernamentales al ejercicio de su poder regulador.

En el recorrido de los modelos de evaluación de los institutos tecnológicos superiores, uno de los hallazgos relevantes es el concepto de calidad acomodado exclusivamente a la adquisición de altos niveles de excelencia. En otras palabras, los modelos de evaluación de los institutos superiores desde sus orígenes han ajustado la calidad a la eficiencia, a la eficacia y a la efectividad de los procesos institucionales. Sin embargo, olvidaron que la construcción de la calidad no solamente es una responsabilidad de la institución sino una responsabilidad colectiva del sistema de educación superior. En este marco, la calidad no solo es un resultado

de los procesos sino es una condición estructurante de las instituciones de educación superior. Para alcanzar este desafío de la calidad como principio se debe eliminar la visión tradicional exclusivamente administrativa y es urgente implantar una visión de la calidad alineada a la pertinencia, a la inclusión y a la diversidad.

Bibliografía

- AGUILAR, Floralba & HEREDIA, Pablo
 2019 Fundamentos y desafíos de la calidad en la educación superior ecuatoriana. En CACES, *Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Debates y Experiencias* (pp. 77-94). Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- ARCOS, Carlos
 2008 Política pública y reforma educativa en el Ecuador. En *Desafíos de la educación en el Ecuador: Calidad y equidad* (pp. 29-66). Flacso-Ecuador. <https://bit.ly/3xFqyN2>
- ARIAS, Ana
 2009 Organismos internacionales y pobreza en América Latina: La matriz de la Alianza para el Progreso. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 3(1).
- ASAMBLEA NACIONAL
 2010 *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Asamblea Nacional.
- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE
 1998 *Constitución Política de la República de Ecuador*. Quito.
- BEEBY, Clarence
 1966 *The quality of education in developing countries*. Harvard University Press.
- BILBAO, Luis
 1980 *Economía y educación en el Ecuador a partir de 1960*. Quito: Ediciones del Banco Central del Ecuador.
- BONI, Alejandra & GASPER, Des
 2011 La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad. *Sistema: Revista de Ciencias Sociales* 220, 99-115. <https://bit.ly/3b5vDX6>
- CARDONA, Antonio, BARRENETXEA, Miren, MIJANGOS DEL CAMPO, Juan & OLASKOAGA, Jon
 2009 Concepto y determinantes de la calidad de la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, 1-25. <https://bit.ly/3bfHgLc>
- CARRÓN, José
 1981 El proceso de urbanización del Ecuador 1962-1974. *Revista de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas*, 13-42.
- CEAACES
 2014 *Informe final de la Evaluación del Entorno de Aprendizaje de los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos*. Quito: Dirección de Evaluación y Acreditación de Institutos Superiores.



- 2015 *Informe general de Evaluación de los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos*. Quito.
- CERBINO, Mauro, RIASCOS, Diego & MORENO, Kintia
 2019 Introducción. En *Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior: Debates y experiencias* (pp. 9-14). Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- CONEA
 2003 *La calidad en la Universidad Ecuatoriana: principios, características y estándares de calidad*. Quito: UNESCO/IESALC.
 2007 *Informe de evaluación externa del Instituto Tecnológico Superior Cordillera*. Quito: CONEA.
 2009 *Evaluación de desempeño institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. Mandato constituyente, (14)*. Quito: CONEA.
- CONGREGACIÓN SALESIANA
 1896 *Programa de enseñanza para la escuela de artes y oficios de los Talleres Salesianos del S. Corazón en Quito*. Quito: Tipografía Salesiana.
- COOMBS, Philip
 1986 [1968] *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- CORTÉS, José & VILLAFUERTE, Cristian
 2017 La realidad de la calidad educativa del nivel técnico y tecnológico en el Ecuador y el cambio. *Yura: Relaciones internacionales. Departamento de Ciencias Económicas, Administrativas y de Comercio*, p. 241-258. <https://bit.ly/3tPHKhD>
- DAHL, Robert
 2008 *La igualdad política*. Fondo de Cultura Económica.
- DOMENECH, Eduardo
 2007 El Banco Mundial en el país de la desigualdad: políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En CLACSO (ed.), *Cultura y neoliberalismo*. <https://bit.ly/3zTEVQy>
- ELKEN, Mari & STENSAKER, Bjorn
 2018 Conceptualising quality work in higher education. *Quality in Higher Education* 24(3), 189-202.
- ESPINOZA, Eduardo
 2020 La formación dual en Ecuador, retos y desafíos para la educación superior y la empresa. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 304-311. <https://bit.ly/3NhClqE>
- EVANS, Peter
 1996 El Estado como problema y como solución. *Desarrollo económico-Revista de Ciencias Sociales*, 35(140), 529-563.
- FISZBEIN, Ariel, OVIEDO, María & STANTON, Sarah
 2018 *Educación Técnica y Formación Profesional en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades*. <https://bit.ly/3N9DNLz>
- FLORES, Graciela & VILLARREAL, Ximena
 2021 Las transformaciones subjetivas en el diagrama de poder actual y sus implicaciones en la educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 189-209. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.07>
- FOLLARI, Roberto
 2019 Evaluación universitaria: proceso sujeto a criterios. En CACES, *Aseguramiento de la calidad de la educación superior. Debates y experiencias* (pp.

- 65-76). Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- FONTAINE, Guillaume
 2015 *El análisis de políticas públicas: conceptos, teorías y métodos*. Quito: Siglo XXI editores, Antropos, Flacso-Ecuador.
- GÓMEZ, Víctor, TOLOZANO, Manuel & DELGADO, Noemí
 2017 La Acreditación Institucional de la Calidad en los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos del Ecuador desde la perspectiva de un instituto acreditado. *Formación Universitaria* 10(6), 59-66. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000600007>
- HALL, Peter
 1993 *El gobierno de la economía*. Barcelona: Ariel. Barcelona: Ariel.
- HAN, Byung-Chul
 2017 *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- HARVEY, Lee
 1998 ¿Que debe entenderse por calidad de la educación? Relaciones entre calidad y aprendizaje. *Seminario Internacional: El desafío de la calidad en la educación superior*, 22-40.
- HARVEY, Lee & GREEN, Diana
 1993 Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- HEREDIA, Valeria
 2018 Asamblea debate reformas a la Ley de Educación Superior. <https://bit.ly/3Ohr4YI>
- HUGHEY, Aaron
 1997 What higher education can learn from business and industry. *Industry and Higher Education*, 11(2), 73-78. <https://doi.org/10.1177/095042229701100202>
- KROTSCH, Pedro
 1995 La emergencia del Estado evaluador, el sistema universitario argentino y el surgimiento de la institución. En J. E. Esquivel, *La universidad hoy y mañana: perspectivas latinoamericanas* (pp. 64-80). México: ANUIES, UNAM.
- MAJONE, Giandomenico & WILDAVSKI, Aaron
 1998 La implementación como evolución. En J. Pressman y A. Wildavsky, *Implementación* (pp. 263-284). México: Fondo de Cultura Económica.
- MANN, Michael
 1997 *Las fuentes del poder social II. El desarrollo de las clases y los Estados nacionales, 1760 - 1914*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORALES, Juan
 2018 *Calidad en la Formación Técnica y Tecnológica Formal en el Ecuador*. Quito: CACES. <https://bit.ly/3HNHhIW>
- MOSQUERA, Jemay & REYES, Celesky
 2011 La escuela de artes y oficios. Un instrumento para el desarrollo sinérgico. Universidad Santo Tomás, Bucaramanga. *Revista M*, 8(2), 122-137. <https://doi.org/10.15332/rev.m.v8i2.985>
- MULLER, Pierre
 2010 *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- PAZ Y MIÑO, Juan
 2010 Caudillos y populismos en el Ecuador. *Polémika*, 1(3). <https://bit.ly/3xLRQkE>
- PERAZZO, Daniel
 2017 El rol del tecnólogo en la sociedad del conocimiento. *Memoria del primer Congreso de Innovación Tecnológica*, 3-12.
- PERROTTA, Daniela
 2019 El Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria de CLACSO. En CACES, *Aseguramiento de la calidad de la educación superior: Debates y experiencias* (pp. 45-64). Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- PLÁ, Sebastián
 2019 *Calidad educativa: Historia de una política para la desigualdad*. México: UNAM.
- POULANTZAS, Nicos
 2001 *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*. Siglo XXI.
- PRESIDENCIA DEL ECUADOR
 1927 *La Escuela de Artes y Oficios de Quito*. Quito: Talleres Tipográficos Nacionales.
- PRESSMAN, Jaffrey y WILDAVSKY, Aaron
 1998 *Implementación: Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*. México: Fondo de Cultura Económica.
- QUISHPE, Marcelo
 2012 Los salesianos y el impulso de la educación técnica en Quito. <https://bit.ly/3OcpOpD>
- RAMA, Claudio
 2005 La política de educación superior en América Latina y el Caribe. *Revista de la Educación Superior XXXIV*(2), 134, 47-62. <https://bit.ly/3NbFiZN>
 2015 La conformación diferenciada de un nuevo subsistema tecnológico universitario en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 11-46. <https://bit.ly/3tSg6R8>
- REINOSO, Rodrigo
 2014 *Transmutaciones en el vínculo Estado y sociedad en las políticas públicas de alfabetización en el periodo de 1997-2009 en Ecuador*. (Tesis para la obtención del título de Mgaister en Gestión Pública). Quito.
 2015 Filosofía de la Educación y la interculturalidad: Hacia una estrategia de investigación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* 18, 55-72. <https://bit.ly/3QzdD7Q>
 2019 *Modelo educativo de formación integral con enfoque por competencias del Instituto Superior Tecnológico Cotopaxi*. Latacunga: Vicerrectorado Académico. <https://bit.ly/3xIKTB0>
- REPETTO, Fabián
 2000 Gestión pública, actores e institucionalidad: Las políticas frente a la pobreza en los '90. *Desarrollo Económico: Revista de Ciencias Sociales*, 39(156), 597-617.
- ROIG, Arturo
 2014 El modelo de evaluación de las universidades ecuatorianas. Apuntes críticos para el debate. <https://bit.ly/3OtitSf>
- SENPLADES
 2009 *Seminario Internacional de Evaluación y Acreditación: Aporte para pensar la Educación Superior del Ecuador*. Quito: SENPLADES.



- SEVILLA, Paola & DUTRA, Guillermo
2016 *La enseñanza y la formación técnico profesional en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREAL/UNESCO.
- SKOCPOL, Theda
2011 [1989] El Estado regresa al primer plano: Estrategias de análisis en la investigación actual. En *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual* (pp. 169-202). Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado-Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.
- SKOLNIK, Michael
2010 Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1-20. <https://doi.org/10.1787/hemp-22-5kmlh5gs3zr0>
- SOLANAS, Facundo
2019 El Estado acreditador y la Educación Superior en el contexto de la internacionalización y mercantilización. En CACES, *Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior. Debates y experiencias* (pp. 31-44). Quito: CACES.
- SUREL, Yves
2008 Las políticas públicas como paradigmas. *Estudios políticos*, 33, 41-65. <https://bit.ly/3Oc7Wv0>
- TOMASELLI, Andrés
2018 *La educación técnica en el Ecuador: el perfil de sus usuarios y sus efectos en la inclusión laboral y productiva*. <https://bit.ly/3HIKGIV>
- TÜNNERMANN, Carlos
2010 Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina *Universidades*, 47, 31-46. <https://bit.ly/39ETVqP>
- UNESCO
1996 *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe-CRES 1996*. La Habana - Cuba: 18 al 22 de noviembre de 1996.
- VÁZQUEZ, María
2015 La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124. <https://bit.ly/33UBzLP>
- YORKE, Mantz
2000 Desarrollar una cultura de calidad en la educación superior. *Educación terciaria y gestión*, 6(1), 19-36.



Fecha de recepción del documento: 26 de julio de 2021
Fecha de revisión del documento: 25 de septiembre de 2021
Fecha de aprobación del documento: 4 de junio de 2022
Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2022

Normas de Publicación en «Sophia»



ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

1. Información general

«Sophia» es una publicación científica de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, editada desde junio de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral, especializada en Filosofía de la Educación y sus líneas interdisciplinarias como Epistemología, Deontología, Estética, Estudios Críticos, Hermenéutica, Axiología, Ontología, Antropología Filosófica, Sociología, Analítica Filosófica... vinculadas al ámbito de la educación.

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*double-blind review*), conforme a las normas de publicación de la American Psychological Association (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

«Sophia» se encuentra indexada en (SCOPUS) Emerging Sources Citation Index (ESCI) de Web of Science; en Scientific Electronic Library Online (SciELO); en el Sistema de Información Científica (REDALYC); en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), en la Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), en Clasificación Integrada de Revistas Científicas (C.I.R.C), en Academic Resource Index (Research Bible), en la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), en el Portal de difusión de la producción científica (Dialnet); en Bibliografía Latinoamericana en Revistas de Investigación Científica y Social (BIBLAT); en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto DOAJ y en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de Iberoamérica.

La revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1390-3861) y electrónica (e-ISSN: 1390-8626), en español y en inglés, siendo identificado además cada trabajo con un DOI (Digital Object Identifier System).

313



2. Alcance y política

2.1. Temática

Contribuciones originales en materia de Filosofía de la Educación, así como áreas afines: Epistemología, Deontología, Estética, Estudios Críticos, Hermenéutica, Axiología, Ontología, Antropología Filosófica, Sociología, Analítica Filosófica,... y todas aquellas disciplinas conexas interdisciplinariamente con una reflexión filosófica sobre la educación.

2.2. Aportaciones

«Sophia» edita estudios críticos, informes, propuestas, así como selectas revisiones de la literatura (*state-of-the-art*) en relación con la Filosofía de la Educación, aceptando asimismo trabajos de investigación empírica, redactados en español y en inglés.

Las aportaciones en la revista pueden ser:

- **Revisiones:** 10.000 a 11.000 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se valorará especialmente las referencias justificadas, actuales y selectivas de alrededor de unas 70 obras.
- **Investigaciones:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.
- **Informes, estudios y propuestas:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, tablas y referencias.

2.3. Características del contenido

Todos los trabajos presentados para la publicación en «Sophia» deberán cumplir con las características propias de una investigación científica:

- Ser originales, inéditos y relevantes
- Abordar temáticas que respondan a problemáticas y necesidades actuales
- Aportar para el desarrollo del conocimiento científico en el campo de la Filosofía de la Educación y sus áreas afines
- Utilizar un lenguaje adecuado, claro, preciso y comprensible
- No haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de arbitraje o publicación.

Dependiendo de la relevancia y pertinencia del artículo, se considerarán como contribuciones especiales y ocasionalmente se publicarán:

- Trabajos que superen la extensión manifestada
- Trabajos que no se correspondan con el tema objeto de la reflexión prevista para el número respectivo



2.4 Periodicidad

«Sophia» tiene periodicidad semestral (20 artículos por año), publicada en los meses de enero y julio; y cuenta por número con dos secciones de cinco artículos cada una, la primera referida a un tema **Monográfico** preparado con antelación y con editores temáticos; la segunda, una sección de **Misceláneas**, compuesta por aportaciones variadas dentro de la temática de la publicación.

3. Presentación, estructura y envío de los manuscritos

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Arial 12, interlineado simple, justificado completo y sin tabuladores ni espacios en blanco entre párrafos. Se separarán con un espacio en blanco los grandes bloques (título, autores, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes). La página debe tener 2 centímetros en todos sus márgenes.

Los trabajos deben presentarse en documento de Microsoft Word (.doc o .docx), siendo necesario que el archivo esté anonimizado en Propiedades de Archivo, de forma que no aparezca la identificación de autor/es.

Los manuscritos deben ser enviados única y exclusivamente a través del OJS (Open Journal System), en el cual todos los autores deben darse de alta previamente. No se aceptan originales enviados a través de correo electrónico u otra interfaz.

3.1. Estructura del manuscrito

Para aquellos trabajos que se traten de investigaciones de carácter empírico, los manuscritos seguirán la estructura IMRDC, siendo opcionales los epígrafes de Notas y Apoyos. Aquellos trabajos que por el contrario se traten de informes, estudios, propuestas y revisiones sistemáticas podrán ser más flexibles en sus epígrafes, especialmente en Material y métodos; Análisis y resultados; Discusión y conclusiones. En todas las tipologías de trabajos son obligatorias las Referencias.

A. INVESTIGACIONES EMPÍRICAS

Su objetivo es contribuir al progreso del conocimiento mediante información original, sigue la estructura IMRDC: Introducción (objetivos, literatura previa), Materiales y métodos; Análisis y Resultados; Discusión, integración y conclusiones. Siguiendo los criterios planteados por la Unesco, es este tipo de textos científicos se llaman también como: “memorias originales”

La estructura recomendada, especialmente en trabajos que incluyen investigaciones empíricas, es la siguiente:

1) **Título (español) / Title (inglés):** Conciso pero informativo, en castellano en primera línea y en inglés en segunda. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, pudiéndose proponer cambios por parte del Consejo Editorial.

2) **Datos de Identificación:** Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número completo de ORCID de cada autor aspectos que deberán constar de modo obligatorio en la Carta de Presentación, además deberán ser cargados en el sistema OJS de la revista, en la sección Metadatos y/o en un documento word adjunto al archivo que contiene el trabajo que se propone para la evaluación.

3) **Resumen (español) / Abstract (inglés):** Tendrá como extensión mínima de 210 y máxima de 220 palabras en español; y de 200 y máximo de 210 palabras en inglés. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología y muestra; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

4) **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 y en el de la propia revista localizado en el siguiente enlace: https://sophia.ups.edu.ec/tesauro_sophia.php

5) **Introducción y estado de la cuestión:** Debe incluir el planteamiento del problema, el contexto de la problemática, la justificación, fundamentos y propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) **Material y métodos:** Debe ser redactado de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. En su caso, describirá la metodología, la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico empleado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.

7) **Análisis y resultados:** Se procurará resaltar las observaciones más importantes, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados. Aparecerán en una secuencia lógica en el texto y las tablas y figuras imprescindibles evitando la duplicidad de datos.

8) **Discusión y conclusiones:** Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.

9) **Apoyos y agradecimientos (opcionales):** El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competi-



vos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados en la Carta de Presentación y posteriormente en el manuscrito final.

10) Las notas (opcionales) irán, solo en caso necesario, al final del artículo (antes de las referencias). Deben anotarse manualmente, ya que el sistema de notas al pie o al final de Word no es reconocido por los sistemas de maquetación. Los números de notas se colocan en superíndice, tanto en el texto como en la nota final. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas simples (sin comentarios), pues éstas deben ir en las referencias.

11) Referencias: Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Bajo ningún caso deben incluirse referencias no citadas en el texto. Su número debe ser suficiente para contextualizar el marco teórico con criterios de actualidad e importancia. Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor.

B. REVISIONES

Las revisiones de literatura se basan en el análisis de las principales publicaciones sobre un tema determinado; su objetivo es definir el estado actual del problema y evaluar las investigaciones realizadas. Su estructura responde a las fases del tema/problema, aportes de investigadores o equipos, cambios en la teoría o las corrientes teóricas principales; problemas sin resolver; tendencias actuales y futuras (Giordanino, 2011). De acuerdo con la UNESCO, este tipo de trabajos se conocen también como: “estudios recapitulativos”

1) Título (español) / Title (inglés): El título del artículo deberá ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. Conciso pero informativo, en castellano en la primera línea y en inglés en la segunda línea. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, también los Miembros del Consejo Editorial puede proponer cambios al título del documento.

2) Datos de Identificación: Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número completo de ORCID de cada autor aspectos que deberán constar de modo obligatorio en la Carta de Presentación, además deberán ser cargados en el sistema OJS de la revista, en la sección Metadatos y/o en un documento word adjunto al archivo que contiene el trabajo que se propone para la evaluación.

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión mínima de 210 y máxima de 220 palabras en español; y de 200 y máximo de 210 palabras en inglés. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación

del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

4) Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer máximo 6 términos por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO y en el de la propia revista.

5) Introducción: Deberá incluir una presentación breve del tema, la formulación del propósito u objetivo del estudio, el contexto de la problemática y la formulación del problema que se propone enfrentar, la presentación de la idea a defender, la justificación que explica la importancia, la actualidad y la pertinencia del estudio; el marco metodológico utilizado, y finalmente, una breve descripción de la estructura del documento. En la justificación es necesario utilizar citas bibliográficas así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) Cuerpo o desarrollo del documento: Implica poner en práctica a lo largo de toda la exposición, una actitud crítica que deberá tender hacia la interpelación, a efectos de concitar la atención del tema y el problema tratados. El escritor deberá generar en el lector la capacidad de identificar la intención dialógica de la propuesta y propiciar en él una discusión abierta.

7) Conclusiones: Expone de manera objetiva los resultados y hallazgos; ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema, las relaciones con el objetivo de la investigación y las posibles líneas de continuidad (para cumplir con este objetivo se sugiere no incluir todos los resultados obtenidos en la investigación). Las conclusiones deberán ser debidamente justificadas de acuerdo con la investigación realizada. Las conclusiones podrán estar asociadas con las recomendaciones, evaluaciones, aplicaciones, sugerencias, nuevas relaciones e hipótesis aceptadas o rechazadas.

8) Bibliografía: Es el conjunto de obras utilizadas en la estructuración del texto científico. Deberá incluir únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. Las referencias bibliográficas deberán ordenarse alfabéticamente y ajustarse a las normas internacionales APA, en su sexta edición.

3.2. Normas para las referencias

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Artículo de revista (un autor): Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-203. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

Artículo de revista (hasta seis autores): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias



y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

Artículo de revista (más de seis autores): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding. Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

Artículo de revista (sin DOI): Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://goo.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

LIBROS Y CAPÍTULOS DE LIBRO

Libros completos: Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

Capítulos de libro: Zambrano-Quiñones, D. (2015). *El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche*. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador* (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

MEDIOS ELECTRÓNICOS

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

Es prescriptivo que todas las citas que cuenten con DOI (Digital Object Identifier System) estén reflejadas en las Referencias (pueden obtenerse en <http://goo.gl/gfruh1>). Todas las revistas y libros que no tengan DOI deben aparecer con su link (en su versión on-line, en caso de que la tengan, acortada, mediante Bitly: <https://bitly.com/> y fecha de consulta en el formato indicado.

Los artículos de revistas deben ser expuestos en idioma inglés, a excepción de aquellos que se encuentren en español e inglés, caso en el que se expondrá en ambos idiomas utilizando corchetes. Todas las direcciones web que se presenten tienen que ser acortadas en el manuscrito, a excepción de los DOI que deben ir en el formato indicado (<https://doi.org/XXX>).

3.3. Epígrafes, tablas y gráficos

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha de



ser como máximo de tres niveles: 1. / 1.1. / 1.1.1. Al final de cada epígrafe numerado se establecerá un retorno de carro.

Las tablas deben presentarse incluidas en el texto en formato Word según orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción del contenido.

Los gráficos o figuras se ajustarán al número mínimo necesario y se presentarán incorporadas al texto, según su orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción abreviada. Su calidad no debe ser inferior a 300 ppp, pudiendo ser necesario contar con el gráfico en formato TIFF, PNG o JPEG.

4. Proceso de envío

La recepción de artículos es permanente, sin embargo, considerando que la publicación de la Revista Sophia es semestral, el envío de los manuscritos deberá efectuarse al menos un período antes de la fecha estipulada en la Convocatoria correspondiente.

Los manuscritos deberán remitirse a través del sistema OJS (Open Journal System) de la revista, para lo cual es necesario que el autor se registre previamente en el espacio respectivo (ingrese en el siguiente link: <http://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/user/register>, complemente el formulario y siga cada uno de los pasos que se sugieren).

Los dos documentos que deben ser enviados son:

1) **Carta de presentación o Cover letter** (usar modelo oficial), en la que aparecerán:

Título. En castellano en la primera línea, en letra Arial 14, con negrita y centrado, con un máximo de 85 caracteres con espacio. En inglés en la segunda línea, en letra Arial 14, en cursiva y con negrita.

Nombres y apellidos completos de los autores. Organizados por orden de prelación, se aceptan como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a cada uno de los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número de ORCID.

Resumen. Tendrá como extensión mínima 210 y máxima 220 palabras. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”.

Abstract. Resumen con todos sus componentes, traducido al inglés y en letra cursiva. No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Descriptores. Máximo 6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO y de la propia revista, separados por coma (,).

320



Keywords. Los 6 términos antes referidos traducidos al inglés y separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Además, se deberá incluir una: **Declaración** (usar modelo denominado: Presentación) en la que se explica que el manuscrito enviado es una aportación original, no enviado ni en proceso de evaluación en otra revista, confirmación de las autorías firmantes, aceptación (si procede) de cambios formales en el manuscrito conforme a las normas y cesión parcial de derechos a la editorial. Este documento deberá ser firmado y consignado a través del sistema OJS, en la sección: “**Ficheros complementarios**”.

2) **Manuscrito** totalmente anonimizado, conforme a las normas referidas en precedencia.

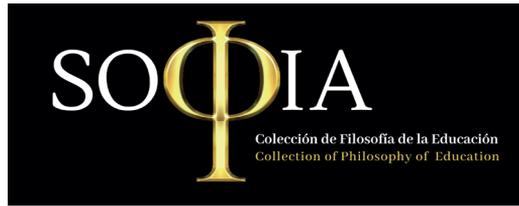
Todos los autores han de darse de alta, con sus créditos, en la plataforma OJS, si bien uno solo de ellos será el responsable de correspondencia. Ningún autor podrá enviar o tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea, estimándose una carencia de cuatro números consecutivos (2 años).

5. Intervalo de publicación

(El tamaño y estilo de la letra tal como se encuentra el numeral 4 (Proceso de envío)

El intervalo comprendido entre la recepción y la publicación de un artículo es de 7 meses (210 días).

Publication guidelines in «Sophia»



ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

1. General Information

322



«Sophia» is a scientific publication of the *Salesian Polytechnic University of Ecuador*, published since January 2006 in an uninterrupted manner, with a fixed biannual periodicity, specialized in Philosophy of Education and its interdisciplinary lines such as Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics, among others, all linked to the field of Education.

It is scientific journal, which uses the peer-review system, under double-blind review methodology, according to the publication standards of the American Psychological Association (APA). Compliance with this system allows authors to guarantee an objective, impartial and transparent review process, which facilitates the publication of their inclusion in reference databases, repositories and international indexing.

«Sophia» is indexed in (SCOPUS) Emerging Sources Citation Index (ESCI) from Web of Science; in Scientific Electronic Library Online (SciELO); in the Scientific Information System (REDALYC); in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (LATINDEX), in the Matrix of Information for the Analysis of Journals (MIAR), in Integrated Classification of Scientific Journals (C.I.R.C), in the Academic Resource Index (Research Bible), in the Ibero-American Network of Innovation and Scientific Knowledge (REDIB), in the Portal for the dissemination of scientific production (Dialnet); in Latin American Bibliography in Journals of Scientific and Social Research (BIBLAT); in the Directory of Open Access Journals DOAJ and in repositories, libraries and specialized catalogs of Latin America.

The journal is published in a double version: printed (ISSN: 1390-3861) and digital (e-ISSN: 1390-8626), Spanish and English, each work being identified with a DOI (Digital Object Identifier System).

2. *Scope and policy*

2.1. *Theme*

Original contributions in Philosophy of Education, as well as related areas: Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics,... and all interdisciplinary related disciplines with a philosophical reflection on education

2.2. *Contributions*

«Sophia» publishes critical studies, reports and proposals, as well as selected state-of-the-art literature reviews related to Philosophy of education. Accepting also results of empirical research on Education, written in Spanish and/or English.

The contributions can be:

- **Reviews:** 10,000 to 11,000 words of text, including charts and references. Justified references would be specially valued. (current and selected from among 70 works)
- **Research:** 8,000 to 9,500 words of text, including title, abstracts, descriptors, charts and references.
- **Reports, studies and proposals:** 8,000 to 9,500 words of text, including title, abstracts, charts and references.

2.3. *Characteristics of the content*

All works presented for publication in «Sophia» must comply with the characteristics of scientific research:

- Be original, unpublished and relevantAddress issues that respond to current problems and needs
- Address issues that respond to current problems and needs
- Contribute to the development of scientific knowledge in the field of Philosophy of Education and its related areas
- Use adequate, clear, precise and comprehensible language
- Not have been published in any medium or in the process of arbitration or publication.

Depending on the relevance of the article, it will be considered as special contributions and will occasionally be published:

- Works that exceed the stated extent
- Works that do not correspond to the subject of the reflection foreseen for the respective issue

2.4. Periodicity

«Sophia» has a biannual periodicity (20 articles per year), published in January and July and counts by number with two sections of five articles each, the first referring to a **Monographic** topic prepared in advance and with thematic editors and the second, a section of **Miscellaneous**, composed of varied contributions within the theme of the publication.

3. Presentation, Structure and Submission of the Manuscripts

Texts will be presented in Arial 12 font, single line spacing, complete justification and no tabs or blank spaces between paragraphs. Only large blocks (title, authors, summaries, keywords, credits and headings) will be separated with a blank space. The page should be 2 centimeters in all its margins.

Papers must be submitted in a Microsoft Word document (.doc or .docx), requiring that the file be anonymized in File Properties, so that the author/s identification does not appear.

Manuscripts must be submitted only and exclusively through the OJS (Open Journal System), in which all authors must previously register. Originals sent via email or other interfaces are not accepted.

3.1. Structure of the manuscript

For those works that are empirical investigations, the manuscripts will follow the IMRDC structure, being optional the Notes and Supports. Those papers that, on the contrary, deal with reports, studies, proposals and reviews may be more flexible in their epigraphs, particularly in material and methods, analysis, results, discussion and conclusions. In all typologies of works, references are mandatory.

A. EMPIRICAL RESEARCH

Its purpose is to contribute to the progress of knowledge through original information, following the IMRDC structure: Introduction (objectives, previous literature). Materials and methods, Analysis and Results, Discussion, integration and conclusions. Following the criteria set by UNESCO, it is these types of scientific texts are also called as: “original memories”

The recommended structure, especially in works that include empirical research, is the following:

1) Title (Spanish) /Title (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

2) Identification data: Of each of the authors, organized by priority. A maximum of 3 authors will be accepted per original, although there may be excep-



tions justified by the topic, its complexity and extent. Next to the names must follow the professional category, work center, email of each author and complete ORCID number. Aspects that must be included in the Cover Letter, must also be uploaded to the OJS system of the journal, in the Metadata section and /or in a word document attached to the file containing the work proposed for the evaluation.

3) Abstract (Spanish) / Abstract (English): It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words in Spanish; and 200 and maximum 210 words in English. The abstract will describe concisely and in this order: 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "This paper analyzes...". In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.

4) Keywords (Spanish) / Keywords (English): A maximum of 6 keywords must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO's Thesaurus and of the journal itself, located in the following link: https://sophia.ups.edu.ec/tesauro_sophia.php, will be positively valued.

5) Introduction and state of the issue: It should include the problem statement, context of the problem, justification, rationale and purpose of the study, using bibliographical citations, as well as the most significant and current literature on the topic at national and international level..

6) Material and methods: It must be written so that the reader can easily understand the development of the research. If applicable, it will describe the methodology, the sample and the form of sampling, as well as the type of statistical analysis used. If it is an original methodology, it is necessary to explain the reasons that led to its use and to describe its possible limitations.

7) Analysis and results: It will try to highlight the most important observations, describing them, without making value judgments, the material and methods used. They will appear in a logical sequence in the text and the essential charts and figures avoiding the duplication of data.

8) Discussion and conclusions: Summarize the most important findings, relating the observations themselves with relevant studies, indicating contributions and limitations, without adding data already mentioned in other sections. Also, the discussion and conclusions section should include the deductions and lines for future research.

9) Supports and acknowledgments (optional): The Council Science Editors recommends the author (s) to specify the source of funding for the research. Priority will be given to projects supported by national and international competitive projects. In any case, for the scientific evaluation of the manuscript, it should be only anonymized with XXXX for its initial evaluation, in order not to identify authors and research teams, which should be explained in the Cover Letter and later in the final manuscript.

10) The notes (optional) will go, only if necessary, at the end of the article (before the references). They must be manually annotated, since the system of footnotes or the end of Word is not recognized by the layout systems. The

numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. The numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. No notes are allowed that collect simple bibliographic citations (without comments), as these should go in the references.

11) References: Bibliographical citations should be reviewed in the form of references to the text. Under no circumstances should references not mentioned in the text be included. Their number should be sufficient to contextualize the theoretical framework with current and important criteria. They will be presented alphabetically by the first last name of the author.

B. REVIEWS

Literature reviews are based on the analysis of major publications on a given topic; Its objective is to define the current state of the problem and to evaluate the investigations carried out. Its structure responds to the phases of the theme/problem, contributions of researchers or teams, changes in theory or main theoretical currents; unsolved problems; current and future trends (Giordanino, 2011). According to UNESCO, this type of work is also known as “recapitulative studies”

1) Title (Spanish) /Title (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

2) Identification data: Of each of the authors, organized by priority. A maximum of 3 authors will be accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. Next to the names must follow the professional category, work center, email of each author and complete ORCID number. Aspects that must be included in the Cover Letter, must also be uploaded to the OJS system of the journal, in the Metadata section and /or in a word document attached to the file containing the work proposed for the evaluation.

3) Abstract (Spanish) / Abstract (English): It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words in Spanish; and 200 and maximum 210 words in English. The abstract will describe concisely and in this order: 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written “This paper analyzes...” In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.

4) Keywords (Spanish) / Keywords (English): A maximum of 6 keywords must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO’s Thesaurus and of the Journal itself will be positively valued.

5) Introduction: It should include a brief presentation of the topic, the formulation of the purpose or objective of the study, the context of the problem and the formulation of the problem that is proposed, the presentation



of the idea to be defended, the justification explaining the importance, the relevance of the study; the methodological framework used, and finally, a brief description of the structure of the document. In the justification it is necessary to use bibliographical citations as well as the most significant and current literature on the subject at national and international level.

6) Body or development of the document: It implies putting into practice throughout the text, a critical attitude that should tend towards the interpellation, in order to attract the attention of the topic and the problem treated. The writer must generate in the reader the capacity to identify the dialogical intention of the proposal and to promote an open discussion.

7) Conclusions: Objectively state the results and findings. Offer a vision of the implications of the work, the limitations, the tentative response to the problem, the relations with the objective of the research and the possible lines of continuity (to fulfill this objective it is suggested not to include all the results obtained in the research). The conclusions should be duly justified according to the research carried out. The conclusions may be associated with the recommendations, evaluations, applications, suggestions, new relations and accepted or rejected hypotheses.

8) Bibliography: It is the set of works used in the structuring of the scientific text. It should include only the reference of the works used in the research. Bibliographical references should be ordered alphabetically and conform to the international APA standards, in their sixth edition.



3.2. Guidelines for references

PERIODIC PUBLICATIONS

Journal article (author): Valdés-Pérez, D. (2016). Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-2013. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

Journal Article (Up to six authors): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

Journal article (more than six authors): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding. *Acts of Helping and Sharing*. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

Journal article (without DOI): Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://goo.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

BOOKS AND BOOK CHAPTERS

Full books: Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

Chapter of book: Zambrano-Quiñones, D. (2015). El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador* (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

DIGITAL MEDIA

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruíz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. *Análisis del nivel de desarrollo en España*. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

328



It is prescriptive that all quotations that have DOI (Digital Object Identifier System) are reflected in the References (can be obtained at <http://googl/gfruh1>). All journals and books that do not have DOI should appear with their respective link (in their online version, if they have it, shortened by Bitly: <https://bitly.com/>) and date of consultation in the indicated format.

Journal articles should be presented in English, except for those in Spanish and English, in which case it will be displayed in both languages using brackets. All web addresses submitted must be shortened in the manuscript, except for the DOI that must be in the indicated format (<https://doi.org/XXX>).

3.3. Epigraphs, Figures and Charts

The epigraphs of the body of the article will be numbered in Arabic. They should go without a full box of capital letters, neither underlined nor bold. The numbering must be a maximum of three levels: 1. / 1.1. / 1.1.1. A carriage return will be established at the end of each numbered epigraph.

The charts must be included in the text in Word format according to order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the description of the content.

The graphics or figures will be adjusted to the minimum number required and will be presented incorporated in the text, according to their order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the abbreviated description. Their quality should not be less than 300 dpi, and it may be necessary to have the graph in TIFF, PNG or JPEG format.

4. Submission Process

The receipt of articles is permanent, however, considering that the publication of the Sophia Journal is bi-annual, the manuscripts must be sent at least one period before the date stipulated in the corresponding Call.

The manuscripts must be sent through the OJS (Open Journal System) system of the journal, for which it is necessary that the author previously registers in

the respective space (enter in the following link: <http://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/user/register>, complete the form and follow each of the suggested steps).

The two documents that must be sent are:

1) Presentation and cover (Use official model), which will appear:

Title. In Spanish in the first line, in letter Arial 14, with bold and centered, with a maximum of 85 characters with space. In English in the second line, in letter Arial 14, in italics and bold.

Full names and surnames of the authors. Organized in order of priority, a maximum of 3 authors are accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. Each name must include the name of the institution in which he/she works as well as the city, country, email and ORCID number.

Abstract (Spanish) It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..."

Abstract. Summary with all its components, translated into English and in cursive. Do not use automatic translation systems.

Keywords (Spanish): 6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO and the Journal's Thesaurus separated by commas (,).

Keywords. The 6 terms above translated into English and separated by comma (,). Do not use automatic translation systems.

In addition, a statement must be included (using a template called: Presentation) in which it is explained that the submitted manuscript is an original contribution, not sent or being evaluated in another journal, confirmation of the signatory authors, acceptance (if applicable) of formal changes in the manuscript according to the norms and partial transfer of rights to the publisher. This document must be signed and recorded through the OJS system, in the section: "Complementary files".

2) Manuscript totally anonymized, according to the guidelines referred in precedence.

All authors must register with their credits on the OJS platform, although only one of them will be responsible for correspondence. No author can submit or have in review two manuscripts simultaneously, estimating an absence of four consecutive numbers (2 years).

5. Publication interval

The interval between receipt and publication of an article is 7 months (210 days).



Indicaciones para revisores externos de «Sophia»

El **Consejo de Revisores Externos de «Sophia»** es un órgano colegiado independiente cuyo fin es garantizar la excelencia de esta publicación científica, debido a que la evaluación ciega —basada exclusivamente en la calidad de los contenidos de los manuscritos y realizada por expertos de reconocido prestigio internacional en la materia— es la mejor garantía y, sin duda, el mejor aval para el avance de la ciencia y para preservar en esta cabecera una producción científica original y valiosa.

Para ello, el **Consejo de Revisores Externos** está conformado por diversos académicos y científicos internacionales especialistas en **Filosofía de la Educación**, esenciales para seleccionar los artículos de mayor impacto e interés para la comunidad científica internacional. Esto permite a su vez que todos los artículos seleccionados para publicar en «Sophia» cuenten con un aval académico e informes objetivables sobre los originales.

Por supuesto, todas las revisiones en «Sophia» emplean el sistema estandarizado internacionalmente de evaluación por pares con «doble ciego» (*double-blind*) que garantiza el anonimato de los manuscritos y de los revisores de los mismos. Como medida de transparencia, anualmente se hacen públicos en la web oficial de la revista ([www. http://Sophia.ups.edu.ec/](http://Sophia.ups.edu.ec/)) los listados completos de los revisores.

1. Criterios de aceptación/rechazo de evaluación manuscritos

El equipo editorial de «Sophia» selecciona del listado de evaluadores del Consejo de Revisores a aquellos que se estiman más cualificado en la temática del manuscrito. Si bien por parte de la publicación se pide la máxima colaboración de los revisores para agilizar las evaluaciones y los informes sobre cada original, la aceptación de la revisión ha de estar vinculada a:

- a. **Experticia.** La aceptación conlleva necesariamente la posesión de competencias en la temática concreta del artículo a evaluar.
- b. **Disponibilidad.** Revisar un original exige tiempo y conlleva reflexión concienzuda de muchos aspectos.
- c. **Conflicto de intereses.** En caso de identificación de la autoría del manuscrito (a pesar de su anonimato), excesiva cercanía académica o familiar a sus autores, pertenencia a la misma Universidad, Departamento, Grupo de Investigación, Red Temática, Proyectos de Investigación, publicaciones conjuntas con los autores... o cualquier otro tipo de conexión o conflicto/cercanía profesional; el revisor debe rechazar la invitación del editor para su revisión.
- d. **Compromiso de confidencialidad.** La recepción de un manuscrito para su evaluación exige del Revisor un compromiso expreso de



confidencialidad, de manera que éste no puede, durante todo el proceso, ser divulgado a un tercero.

En caso que el revisor no pueda llevar a cabo la actividad por algunos de estos motivos u otros justificables, debe notificarlo al editor por la misma vía que ha recibido la invitación, especificando los motivos de rechazo.

2. Criterios generales de evaluación de manuscritos

a) Tema

La temática que se plantea en el original, además de ser valiosa y relevante para la comunidad científica, ha de ser limitada y especializada en tiempo y espacio, sin llegar al excesivo localismo.

b) Redacción

La valoración crítica en el informe de revisión ha de estar redactada de forma objetiva, aportando contenido, citas o referencias de interés para argumentar su juicio.

c) Originalidad

Como criterio de calidad fundamental, un artículo debe ser original, inédito e idóneo. En este sentido, los revisores deben responder a estas tres preguntas en la evaluación:

- ¿Es el artículo suficientemente novedoso e interesante para justificar su publicación?
- ¿Aporta algo al canon del conocimiento?
- ¿Es relevante la pregunta de investigación?

Una búsqueda rápida de literatura utilizando repositorios tales como Web of Knowledge, Scopus y Google Scholar para ver si la investigación ha sido cubierta previamente puede ser de utilidad.

d) Estructura

Los manuscritos que se remiten a «**Sophia**» deben seguir la estructura señalada en las normas de publicación tanto para las investigaciones empíricas como para revisiones de la literatura o estudios específicos. En este sentido, los originales han de contener resumen, introducción, metodología, resultados, discusión y conclusión.

- El título, el resumen y las palabras clave han de describir exactamente el contenido del artículo.





- La revisión de la literatura debe resumir el estado de la cuestión de las investigaciones más recientes y adecuadas para el trabajo presentado. Se valorará especialmente con criterios de idoneidad y que las referencias sean a trabajos de alto impacto —especialmente en WoS, Scopus, Scielo, etc. Debe incluir además la explicación general del estudio, su objetivo central y el diseño metodológico seguido.
- En caso de investigaciones, en los materiales y métodos, el autor debe precisar cómo se recopilan los datos, el proceso y los instrumentos usados para responder a las hipótesis, el sistema de validación, y toda la información necesaria para replicar el estudio.
- En los resultados se deben especificar claramente los hallazgos en secuencia lógica. Es importante revisar si las tablas o cuadros presentados son necesarios o, caso contrario, redundantes con el contenido del texto.
- En la discusión se deben interpretar los datos obtenidos a la luz de la revisión de la literatura. Los autores deberán incluir aquí si su artículo apoya o contradice las teorías previas. Las conclusiones resumirán los avances que la investigación plantea en el área del conocimiento científico, las futuras líneas de investigación y las principales dificultades o limitaciones para la realización de la investigación.
- Idioma: Se valorará positivamente si el idioma utilizado facilita la lectura y va en favor de la claridad, sencillez, precisión y transparencia del lenguaje científico. El Revisor no debe proceder a corrección, ya sea en español o inglés, sino que informará a los Editores de estos errores gramaticales u ortotipográficos.
- Finalmente, se requiere una profunda revisión de las referencias por si se hubiera omitido alguna obra relevante. Las referencias han de ser precisas, citando en la lógica de la temática a estudiar, sus principales obras así como los documentos que más se asemejen al propio trabajo, así como las últimas investigaciones en el área.

3. Dimensiones relevantes de valoración

Para el caso de artículos de investigaciones empíricas, «**Sophia**» utiliza una matriz de evaluación de cada original que responde a los criterios editoriales y al cumplimiento de la normativa de la publicación. En este sentido los revisores deberán atender a la valoración cuali-cuantitativa de cada uno de los aspectos propuestos en esta matriz con criterios de objetividad, razonamiento, lógica y experticia.

Para el caso de artículos reflexivos, estudios, revisiones de literatura (estado de la cuestión) u otro tipo de estudio (informes, propuestas, experiencias, entre otras), el Consejo Editorial remitirá a los revisores una matriz distinta, comprendiendo las características propias de estructura de este tipo de originales:

ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y EXPERIENCIAS	
Ítems valorables	Puntaje
01. Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres).	0/5
02. Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	0/5
03. Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento).	0/5
04. Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia).	0/10
05. Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica).	0/10
06. Aportaciones originales y análisis contextualizados.	0/5
07. Conclusiones que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado.	0/5
0.8. Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa).	0/5
Total máximo	50 puntos



INVESTIGACIONES	
Ítems valorables	Puntaje
01. Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres)	0/5
02. Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	0/5
03. Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento).	0/5
04. Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia). Rigor metodológico y presentación de instrumentos de investigación.	0/10

05. Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica). Análisis y resultados de investigación con secuencia lógica en el texto. Presentación de tablas y figuras sin duplicidad de datos.	0/10
0.6. Aportaciones originales y análisis contextualizados de los datos.	0/5
0.7. Discusión, conclusiones y avances que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado.	0/5
0.8. Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa).	0/5
Total máximo	50 puntos



4. Cuestiones éticas

- a. Plagio: Aunque la revista utiliza sistemas de detección de plagio, si el revisor sospechare que un original es una copia sustancial de otra obra, ha de informar de inmediato a los Editores citando la obra anterior con tanto detalle cómo le sea posible.
- b. Fraude: Si hay sospecha real o remota de que los resultados en un artículo son falsos o fraudulentos, es necesario informar de ellos a los Editores.

5. Evaluación de los originales

Una vez realizada la evaluación cuanti-cualitativa del manuscrito en revisión, el revisor podrá realizar recomendaciones para mejorar la calidad del original. Sin embargo, se atenderá a la calificación del manuscrito de tres maneras:

- a. **Rechazo** debido a las deficiencias detectadas, justificadas y razonadas con valoración cualitativa y cuantitativa. El informe ha de ser más extenso si obtiene menos de los 30 de los 50 puntos posibles.
- b. **Aceptación sin revisión.**
- c. **Aceptación condicionada** y por ende con revisión (mayor o menor). En este último caso, se ha de identificar claramente qué revisión es necesaria, enumerando los comentarios e incluso especificando párrafos y páginas en las que sugieren modificaciones.

Indications for External Reviewers of «Sophia»

The **Board of External Reviewers of «Sophia»** is an independent collegiate body whose purpose is to guarantee the excellence of this scientific publication, because the blind evaluation - based exclusively on the quality of the contents of the manuscripts and carried out by experts of recognized International prestige in the field - is, without a doubt, the best guarantee for the advancement of science and to preserve in this header an original and valuable scientific production.

To this end, the **Board of External Reviewers** is made up of several scholars and international scientists specialized in **Education**, essential to select the articles of the greatest impact and interest for the international scientific community. This in turn allows that all the articles selected to publish in «**Sophia**» have an academic endorsement and objectifiable reports on the originals.

Of course, all reviews in «**Sophia**» use the internationally standardized system of double-blind peer evaluation that guarantees the anonymity of manuscripts and reviewers. As a measure of transparency, the complete lists of reviewers are published on the official website of the journal <http://Sophia.ups.edu.ec/>)



1. Criteria for acceptance/rejection of manuscript evaluation

The editorial team of «**Sophia**» selects those that are considered more qualified in the subject of the manuscript from the list of reviewers of the Board of Reviewers. While the publication requires the maximum collaboration of reviewers to expedite the evaluations and reports on each original, acceptance of the review must be linked to:

- a. **Expertise.** Acceptance necessarily entails the possession of competences in the specific theme of the article to be evaluated.
- b. **Availability.** Reviewing an original takes time and involves careful reflection on many aspects.
- c. **Conflict of interests.** In case of identification of the authorship of the manuscript (despite their anonymity), excessive academic or family closeness to their authors, membership in the same University, Department, Research Group, Thematic Network, Research Projects, joint publications with authors... or any other type of connection or conflict / professional proximity; The reviewer must reject the publisher's invitation for review.
- d. **Commitment of confidentiality.** Reception of a manuscript for evaluation requires the Reviewer to express a commitment of confidentiality, so that it cannot be divulged to a third party throughout the process.

In the event that the reviewer cannot carry out the activity for some of these reasons or other justifiable reasons, he/she must notify the publisher by the same route that he/she has received the invitation, specifying the reasons for rejection.

2. General criteria for the evaluation of manuscripts

a) Topic

In addition to being valuable and relevant to the scientific community, the topic that is presented in the original must be limited and specialized in time and space, without excessive localism.

b) Redaction

The critical assessment in the review report must be objectively written, providing content, quotes or references of interest to support its judgment.

c) Originality

As a fundamental criterion of quality, an article must be original, unpublished and suitable. In this sense, reviewers should answer these three questions in the evaluation:

- Is the article sufficiently novel and interesting to justify publication?
- Does it contribute anything to the knowledge canon?
- Is the research question relevant?

A quick literature search using repositories such as Web of Knowledge, Scopus and Google Scholar to see if the research has been previously covered, may be helpful.

d) Structure

Manuscripts that refer to «Sophia» must follow the IMRDC structure, except those that are literature reviews or specific studies. In this sense, the originals must contain summary, introduction, methodology, results, discussion and conclusion.

- The **title, abstract, and keywords** should accurately describe the content of the article.
- The **review of the literature** should summarize the state of the question of the most recent and adequate research for the presented work. It will be especially evaluated with criteria of suitability and that the references are to works of high impact - especially in



WoS, Scopus, Scielo, etc. It should also include the general explanation of the study, its central objective and the followed methodological design.

- In case of research, in the **materials and methods**, the author must specify how the data, the process and the instruments used to respond to the hypothesis, the validation system, and all the information necessary to replicate the study are collected.
- **Results** must be clearly specified in logical sequence. It is important to check if the figures or charts presented are necessary or, if not, redundant with the content of the text.
- In the **discussion**, the data obtained should be interpreted in the light of the literature review. Authors should include here if their article supports or contradicts previous theories. The conclusions will summarize the advances that the research presents in the area of scientific knowledge, the future lines of research and the main difficulties or limitations for carrying out the research.
- **Language:** It will be positively assessed if the language used facilitates reading and is in favor of the clarity, simplicity, precision and transparency of the scientific language. The Reviewer should not proceed to correction, either in Spanish or English, but will inform the Editors of these grammatical or orthographical and typographical errors.
- Finally, a thorough **review of the references** is required in case any relevant work has been omitted. The references must be precise, citing within the logic of the subject at study, its main works as well as the documents that most resemble the work itself, as well as the latest research in the area.

3. Relevant valuation dimensions

For the case of empirical research articles, «**Sophia**» uses an evaluation matrix of each original that responds to the editorial criteria and to compliance with the publication guidelines. In this sense, the reviewers must attend to the qualitative-quantitative assessment of each of the aspects proposed in this matrix with criteria of objectivity, reasoning, logic and expertise.

If the original is a review of the literature (status of the matter) or other type of study (reports, proposals, experiences, among others), the Editorial Board will send to the reviewers a different matrix, including the characteristics of Structure of this type of originals:



STUDIES, REPORTS, PROPOSALS AND REVIEW	
Valuable items	Score
01. Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters).	0/5
02. They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	0/5
03. Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document).	0/5
04. Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents).	0/10
05. Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction).	0/10
06. Original contributions and contextualized analyses.	0/5
07. Conclusions that answer to the topic, to the problem and to the raised aim.	0/5
08. Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa).	0/5
Maximun total	50 points

RESEARCHES	
Valuable items	Score
01. Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters).	0/5
02. They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	0/5
03. Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document).	0/5
04. Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents). Methodological rigorous and presentation of instruments of investigation.	0/10

05. Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction). Analysis and results of investigation with logical sequence in the text. Presentation of tables and figures without duplicity of information.	0/10
06. Original contributions and contextualized analyses of the information.	0/5
07. Discussion, conclusions and advances that answer to the topic, to the problem and to the raised aim.	0/5
08. Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa).	0/5
Total	50 points

4. Ethical issues

- a. **Plagiarism:** Although the journal uses plagiarism detection systems, if the reviewer suspects that an original is a substantial copy of another work, he must immediately inform the Editors citing the previous work in as much detail as possible.
- b. **Fraud:** If there is real or remote suspicion that the results in an article are false or fraudulent, it is necessary to inform them to the Editors.

5. Evaluation of the originals

After the quantitative-qualitative evaluation of the manuscript under review, the reviewer may make recommendations to improve the quality of the manuscript. However, the manuscript will be graded in three ways:

- a. **Rejection** due to detected deficiencies justified and reasoned with quantitative and qualitative assessment. The report should be longer if a score of less than 40 of the 50 possible points is obtained.
- b. **Acceptance without review**
- c. **Conditional acceptance** and therefore review (greater or lesser). In the latter case, it is necessary to clearly identify which review is necessary, listing the comments and even specifying paragraphs and pages suggesting modifications.

Protocolo de evaluación de manuscritos para revisores externos

Instrucciones

- El cumplimiento de cada uno de los ítems será valorado de acuerdo al siguiente protocolo.
- La suma total de los ítems determinará la aprobación o rechazo del artículo. El puntaje mínimo para que el artículo sea aprobado será de 44/50.

340



Datos del artículo	
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación: Código artículo:
Título del artículo a evaluar:	
SECCIÓN: ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y REVISIONES	
01.- Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres)	Comentarios obligatorios:
	Valore de 0 a 5
02.- Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	Comentarios obligatorios:
	Valore de 0 a 5
03.- Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento)	Comentarios obligatorios:
	Valore de 0 a 5
04.- Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia)	Comentarios obligatorios:
	Valore de 0 a 10
05.- Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica)	Comentarios obligatorios
	Valore de 0 a 10

06.- Aportaciones originales y análisis contextualizados	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
07.- Conclusiones que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
08.- Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
PUNTUACIÓN OBTENIDA	Del total de 50 puntos previsibles, este evaluador otorga:	

OPINIÓN REDACTADA (Más detallada si el trabajo no tiene 44 puntos, para informar al autor/es)			
Este texto se remite textualmente al/ los autor/es de forma anónima			
RECOMENDACIÓN SOBRE SU PUBLICACIÓN EN SOPHIA			
PUBLICABLE	Resultado		
	SI	Sí, con condiciones	NO
01. Ampliamente recomendado			
02. Recomendado sólo si se mejora su calidad atendiendo a la totalidad de las sugerencias realizadas por los revisores			
03. No se recomienda su publicación			
MODIFICACIONES PROPUESTAS (En caso de «Sí, con condiciones»)			

Protocol of Manuscript Evaluation for External Reviewers

Instructions

- The fulfillment of each one of the articles will be valued in agreement to the following protocol.
- The total sum of the articles will determine the approval or rejection of the article.
- The minimal puntaje in order that the article is approved will be of 44/50.

342



Article Details	
Date of submission for evaluation:	Date of return of evaluation: Article code:
Title of the article to be evaluated:	
SECTION: REPORTS, STUDIES, PROPOSALS AND REVIEWS	
01.- Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters)	Mandatory comments:
	Value from 0 to 5
02.- They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	Mandatory comments:
	Value from 0 to 5
03.- Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document)	Mandatory comments:
	Value from 0 to 5
04.- Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents).	Mandatory comments:
	Value from 0 to 10

05.- Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 10	
06.- Original contributions and contextualized analyses	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
07.- Conclusions that answer to the topic, to the problem and to the raised aim	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
08.- Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
OBTAINED PUNCTUATION	Of the total of 50 predictable points, this assessor grants:	

<p>REDACTED OPINION More detailed if the work does not get 44 points, to inform the autor (s). This text is sent verbatim to the autor (s) anonymously</p>			
RECOMMENDATION ON HIS PUBLICATION IN SOPHIA			
Validation criteria	Result		
	Yes	Yes, with conditions	No
01. Widely recommended			
02. Recommended only if his quality is improved attending to the totality of the suggestions realized by the revisers			
03. His publication is not recommended			
<p>PROPOSED CHANGES (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.	
DOCUMENTO PORTADA (Cover Letter)	
Se incluye título del manuscrito en español (máximo 85 caracteres).	
Se incluye título del manuscrito en inglés (máximo 85 caracteres).	
Las dos versiones del título del manuscrito son concisas, informativas y recogen el mayor número de términos identificativos posibles.	
Se incluye resumen en español, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo: 210/220 palabras).	
Se incluye abstract en inglés, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo 210-220 palabras).	
Los resúmenes en español e inglés responden ordenadamente a las siguientes cuestiones: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones.	
Se incluyen 6 descriptores (en español e inglés) (sólo palabras simples, no sintagmas o combinaciones de palabras), con los términos más significativos, y a ser posibles estandarizados.	
Los textos en inglés (título, resumen y descriptores) han sido redactados o verificados por un traductor oficial o persona experta en este idioma (Se prohíbe el uso de traductores automáticos).	
Se incluyen todos los datos de identificación de los autores en el orden estipulado en la normativa: datos de identificación y correspondencia, filiaciones profesionales, último grado académico.	
Se ha normalizado el nombre y apellido de los autores.	
Cada autor está identificado con su código ORCID.	
El número máximo de autores es tres, a excepción de aquellos trabajos que justifiquen un número mayor limitado.	
El autor/es ha firmado debidamente la carta de presentación del artículo, en la que consta la cesión parcial de derechos y la declaración de conflicto de intereses.	
MANUSCRITO	
Se incluye título del manuscrito en español, inglés, resumen, abstract, descriptores y keywords	

Se incluye una introducción que en orden contiene: breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento.	
El trabajo respeta la extensión mínima y máxima permitidas: Sección de Revisiones: 10.000/11.000 palabras de texto (incluidas las referencias). Investigaciones: 8.000/9.500 palabras de texto (incluidas referencias). Informes, Estudios: 8.000/9.500 palabras de texto (incluidas referencias).	
En caso de investigación, el manuscrito responde a la estructura exigida en las normas (IMRDC).	
Si se trata de un informe, estudio o revisión, el manuscrito respeta la estructura mínima exigida en las normas.	
En los trabajos de revisión se incluyen tres citas de tres números anteriores de la Revista Sophia.	
El manuscrito explicita y cita correctamente las fuentes y materiales empleados.	
La metodología descrita, para los trabajos de investigación, es clara y concisa, permitiendo su replicación, en caso necesario, por otros expertos.	
Las conclusiones responden al objetivo y al problema planteados, se apoyan en los resultados obtenidos y se presentan en forma de síntesis.	
Si se han utilizado análisis estadísticos, éstos han sido revisados/contrastados por algún experto.	
Las citas en el texto se ajustan estrictamente a la normativa APA 6, reflejadas en las instrucciones.	
En caso de uso de notas finales, se ha comprobado que éstas son descriptivas y no pueden integrarse en el sistema de citación general. No se aceptan notas a pie de página.	
Se han revisado rigurosamente las referencias finales y se incluyen solo aquéllas que han sido citadas en el texto.	
Las referencias finales se ajustan en estilo y formato a las normas internacionales utilizadas en Sophia.	
El número de referencias está de acuerdo a la fundamentación teórica del estudio realizado	
Se han incluido los DOI en todas las Referencias que lo lleven con el siguiente formato: doi: https://doi.org/XXXXXX	



Todas las direcciones web de las referencias han sido acortadas con Google Url Shortner	
Si se incluyen figuras y tablas éstas deben aportar información adicional y no repetida en el texto. Su calidad gráfica se ha verificado.	
El número de tablas y/o figuras no sobrepasa las 6.	
En su caso, se declaran los apoyos y/o soportes financieros.	
ASPECTOS FORMALES	
Se ha respetado rigurosamente la normativa en el uso de negritas, mayúsculas, cursivas y subrayados.	
Se ha utilizado letra Arial, tamaño 12.	
Se ha usado un interlineado sencillo (1) y sin tabulaciones.	
Se han numerado los epígrafes en arábigo de forma adecuada y jerárquicamente.	
Se han suprimido los dobles espacios.	
Se han empleado las comillas tipográficas « » (con alt+174 y alt+175 para apertura y cierre).	
Se ha utilizado el diccionario de Word para corrección ortográfica superficial.	
Se ha supervisado el trabajo por personal externo para garantizar la gramática y el estilo.	
PRESENTACIÓN	
Se adjunta carta de presentación indicando originalidad, novedad del trabajo y sección de la revista a la que se dirige, así como, en su caso, consentimiento informado de experimentación.	
La carta de presentación incluye un anexo firmado por todos los autor/es, responsabilizándose de la autoría y cediendo los derechos de autor al editor.	
El manuscrito se sube a la plataforma en formato Word y sin identificación de autores.	
DOCUMENTOS ANEXOS	
Se adjuntan los dos documentos anexos: la carta de presentación y el manuscrito.	
Los documentos complementarios y anexos han sido publicados con Figshare.	

Checklist prior to sending the manuscript

1. CHECK OF THE MANUSCRIPT, PRIOR TO SENDING	
To facilitate the process of evaluation of the manuscript and to accelerate the report of its possible publication, a final self-review of the manuscript is advised, checking the following questions.	
COVER LETTER	
Title of the manuscript in spanish (maximum 85 characters).	
Title of the manuscript in english (maximum 85 characters).	
The two versions of the title of the manuscript are concise, informative and collect as many identifiable terms as possible.	
The abstract in spanish is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 210/220 words).	
The abstract in english is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 210-220 words).	
Abstracts in spanish and english respond in order to the following issues: justification of the subject, objectives, study methodology, results and conclusions.	
It includes 6 descriptors (in english and spanish) (only simple words, not phrases or combinations of words), with the most significant terms, and if possible standardized.	
The texts in english (title, abstract and descriptors) have been written or verified by an official translator or expert in this language (The use of automatic translators is prohibited).	
All the identification data of the authors are included in the order stipulated in the norms: identification and correspondence data, professional filiations, last academic degree...	
The first and last name of the authors has been normalized.	
Each author is identified with their ORCID code.	
The maximum number of authors is three, with the exception of those works that justify a higher but limited number of authors	
The author(s) have duly signed the letter of presentation of the article, which includes the partial transfer of rights and the declaration of conflict of interest.	
MANUSCRIPT	
It includes title of the manuscript, abstract, and keywords. All in spanish and english.	



An introduction is included that in order contains: brief presentation of the subject; problem formulation; Idea to defend or hypothesis to prove; objective; Importance of the theme; relevance; methodology; structure of the document.	
The text is within the minimum and maximum extension: In the Review sections: 10,000/11,000 words of text (including references). In the research section: 8,000/9,500 words of text (including references). Reports, Studies: 8,000/9,500 words of text (including references).	
In case of research, the manuscript responds to the structure required in the guidelines (IMRDC).	
In the case of a report, study or review, the manuscript respects the minimum structure required by the guidelines.	
The review work includes three citations from three previous issues of Sophia Journal.	
The manuscript explicitly cites and cites the used sources and materials.	
The methodology described for the research work is clear and concise, allowing its replication, if necessary, by other experts.	
The conclusions follow on objective and problem raised are supported by the results obtained and presented in the form of a synthesis.	
If statistical analyzes have been used, they have been reviewed/contrasted by an expert.	
The citations in the text are strictly in accordance with the APA 6 regulations, reflected in the instructions.	
In case of use of final notes, it has been verified that these are descriptive and cannot be integrated into the general citation system. Footnotes are not acceptable.	
The final references have been rigorously reviewed and only those that have been cited in the text are included.	
The final references conform in style and format to the international standards used in Sophia.	
The number of references is according to the theoretical basis of the study carried out	
DOIs have been included in all References that carry it in the following format: doi: https://doi.org/XXXXXX	
All web addresses of references have been shortened with Google Url Shortner	
If figures and charts are included, they should provide additional and not repeated information in the text. Their graphic quality has been verified.	
The number of charts and / or figures does not exceed 6	
If the case, financial support is declared.	

ASPECTOS FORMALES	
The rules have been strictly observed in the use of bold, capital letters, italics and underlines.	
Arial font, size 12 has been used.	
A single line spacing (1) has been used without tab.	
The epigraphs have been properly and hierarchically numbered in Arabic.	
Double spaces have been deleted.	
The typographic quotes « » (with alt + 174 and alt + 175 for opening and closing) have been used.	
Word dictionary for surface spelling has been used.	
The text has been supervised by external staff to ensure grammar and style.	
PRESENTATION	
Attached is a cover letter indicating originality, novelty of the work and section of the journal to which it is addressed, and if appropriate, informed consent of experimentation.	
The cover letter includes an attachment signed by all authors, being responsible for the authorship and giving the copyright to the publisher.	
The manuscript is uploaded to the platform in Word format and without authors identification	
ANNEXED DOCUMENTS	
Attached are the two attached documents: the cover letter and the manuscript.	
The accompanying documents and annexes have been published with Figshare.	

Cover Letter

Sección (Marcar)

Dossier Monográfico ___

Miscelánea ___

Título en español: Arial 14 negrita y centrado.

Máximo 85 caracteres con espacios

Title in English: Arial 14 cursiva. Máximo 85 caracteres con espacios

Nombre autor 1 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País

Correo electrónico institucional

ORCID

Nombre autor 2 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País

Correo electrónico institucional

ORCID

Nombre autor 3 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País

Correo electrónico institucional

ORCID

350



Resumen

Mínimo 210 y máximo 220 palabras. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”

Abstract

Mínimo 200 y máximo 210 palabras cursiva. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...” No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Descriptor

6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO separados por coma (,).

Keywords

Los 6 términos referidos en inglés separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Apoyos y soporte financiero de la investigación (opcional)

Entidad:

País:

Ciudad:

Proyecto subvencionado:

Código de proyecto:

Cover Letter

Section (Mark)

Monographic Dossier ____

Miscellaneous ____

Title in Spanish: Arial 14 bold and centered.

Maximum 85 characters with spaces

Title in English: Arial 14 cursive. Maximum 805 characters with spaces

Name author 1 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

Name author 2 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

Name author 3 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

352



Abstract (Spanish)

Minimum 210 and maximum 220 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..."

Abstract (English)

Minimum 200 and maximum 210 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..." Do not use automatic translation systems.

Keywords (Spanish)

6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO Thesaurus separated by commas (,).

Keywords

The 6 terms referred to in English separated by commas (,). Do not use automatic translation systems.

Financial Support of Research (optional)

Entity:

Country:

City:

Subsidized project:

Code of the project:



PRESENTACIÓN Cover Letter

Sr. Editor de «Sophia»

Leída la normativa de la revista «Sophia» y analizada su cobertura, área temática y enfoque, considero que esta revista es la idónea para la difusión del trabajo que le adjunto, por lo que le ruego sea sometida a la consideración para su publicación. El original lleva por título “_____”, cuya autoría corresponde a _____.

El/los autor/es certifican que este trabajo no ha sido publicado, ni está en vías de consideración para su publicación en ninguna otra revista u obra editorial.

El/los autor/es se responsabilizan de su contenido y de haber contribuido a la concepción, diseño y realización del trabajo, análisis e interpretación de datos, y de haber participado en la redacción del texto y sus revisiones, así como en la aprobación de la versión que finalmente se remite en adjunto.

Se aceptan la introducción de cambios en el contenido si hubiere lugar tras la revisión, y de cambios en el estilo del manuscrito por parte de la redacción de «Sophia».

Cesión de derechos y declaración de conflicto de intereses

La Editorial Abya-Yala (editorial matriz de las obras de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador) conserva los derechos patrimoniales (**copyright**) de las obras publicadas y favorecerá la reutilización de las mismas. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento / No Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Ecuador: se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente.

El/los autor/es abajo firmante/s transfiere/n parcialmente los derechos de propiedad (**copyright**) del presente trabajo a la editorial Abya-Yala (Ecuador) (RUC: 1790747123001), para las ediciones impresas.

Se declara además haber respetado los principios éticos de investigación y estar libre de cualquier conflicto de intereses.

En ____ (ciudad), a los ____ días del mes de _____ de 201__

Firmado. (Por el autor o en su caso, todos los autores)

354



Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

Nota: Una vez haya guardado el documento cumplimentado y firmado, deberá consignarlo a través del sistema OJS en la sección “Ficheros Complementarios”.

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)

356



Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

Note: Once saved the completed and signed document, it must be registered through the OJS system in the section “Complementary Files”.

Convocatorias 2022-2025 / Anunciamientos 2022-2025

CONVOCATORIAS 2022-2025

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

360



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

361



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

362



ANNOUNCEMENTS 2022-2025

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

363



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

364



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



