

# SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 12 / enero-junio de 2012



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 y su primer número fue lanzado 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.

Rector

**Javier Herrán Gómez, sdb**

Vicerrector General

**Edgar Loyola Illescas**

Vicerrector Académico

**Fernando Pesántez Avilés**

Vicerrectores de sede

**Luis Tobar Pesántez (Cuenca)**

**Viviana Montalvo Gutiérrez (Quito)**

**Andrés Bayolo Garay (Guayaquil)**

*Sophia*: *Colección de Filosofía de la Educación*, publicación semestral, N.º 12, enero-junio de 2012. Editora responsable: Floralba Aguilar Gordón. ISSN: 1390-3861. Domicilio de la publicación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Casilla postal: 2074, Cuenca-Ecuador. Teléfono: (+5397) 2831745, Cuenca-Ecuador. Correo electrónico: revista-sophia@ups.edu.ec

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente. Los artículos de la presente edición pueden consultarse en la página web de la universidad: [www.ups.edu.ec](http://www.ups.edu.ec)

## CONSEJO DE PUBLICACIONES

Javier Herrán Gómez, sdb  
PRESIDENTE

Juan Bottasso Boetti, sdb  
José Sánchez Parga  
José Juncosa Blasco  
Jaime Padilla Verdugo  
Floralba Aguilar Gordón  
Sheila Serrano Vicenti  
Fabricio Freire Morán  
John Calle Sigüencia  
Armando Grijalva Brito  
Alexandra Martínez Flores  
Mónica Ruíz Vásquez

Luis Álvarez Rodas  
EDITOR GENERAL

## CONSEJO EDITORIAL INTERNO

Floralba Aguilar Gordón (editora responsable)  
P. Rómulo Sanmartín (responsable científico)  
Verónica Di Caudo

## CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

*Dr. GUISEPPE ABBÁ*

**Universidad Pontificia Salesiana de Roma – Italia**  
abba@unisal.it

*Dra. ELSA BEATRIZ CÁRDENAS SEMPÉRTEGUI*

**Universidad Técnica Particular de Loja (Utpl) – Ecuador**  
ebcardenas@utpl.edu.ec

*Dr. FABIÁN CASTIGLIONE*

**Instituto Superior de Formación Docente Espíritu Santo - Argentina**  
fabiancastiglione@hotmail.com

*Dr. CARLOS DELGADO*

**Universidad de La Habana - Cuba**  
Cdelgado2001@gmail.com  
carlosd@ffh.uh.cu

*Dra. ELENA GARAYZABAL HEINZE*

**Universidad Autónoma de Madrid – España**  
elena.garayzabal@uam.es

*Dr. SAMUEL GUERRA BRAVO*

**Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito**  
Sguerrab@puce.edu.ec

*Mstr. MERCEDES GÓMEZ GAYO*

**La Rioja, Madrid – España**  
misiana60@hotmail.com  
mercedesgomezgato@yahoo.es

*Dr. JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR*

**Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), Burgos – España**  
jlguzon@salesianos-leon.com  
jguzon@hotmail.com

*Dr. KUREETHADAM JOSHTROM*

**Universidad Pontificia Salesiana de Roma – Italia**  
joshtrom@unisal.it

*Dr. RAMÓN LUCAS LUCAS*

**Pontificia Universidad Gregoriana de Roma – Italia**  
lucas@unigre.it

*Dr. NICOLÁS MALINOWSKI*

**Universidad Edgar Morin - México**  
nmalinowski@multiversidadreal.org

*Dr. MAURO MANTOVANI*

**Universidad Pontificia Salesiana de Roma – Italia**  
mantovani@unisal.it

*Dr. MAURIZIO MARÍN*  
Universidad Pontificia Salesiana de Roma – Italia  
marin@unisal.it

*Dr. JAIR MIRANDA DE PAIVA*  
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES  
Centro Universitário Norte do Espírito Santo  
Sao Mateus, Es – Brasil  
jmipaiva@gmail.com

*Dr. JUAN ANTONIO NICOLÁS MARÍN*  
Universidad de Granada – España  
jnicolas@ugr.es

*Dr. RIGOBERTO PUPO*  
Universidad de La Habana - Cuba  
rigobertopp3@yahoo.com.mx  
ripup@ffh.uh.cu

*Dr. LUIS ROSÓN GALACHE*  
Universidad Pontificia Salesiana de Roma – Italia  
roson@unisal.it

*Dra. MARÍA JOSÉ RUBIO*  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra – Ecuador  
mjrubio@pucesi.edu.ec

*Dr. DAMIAN SALCEDO MEGALES*  
Universidad Complutense de Madrid – España  
dsalcedo@filos.ucm.es

*Mstr. SANDRA SEQUEIRA*  
Facultad Salesiana Don Bosco  
Manaus – Amazonas - Brasil  
sandraelaine\_sc@hotmail.com

*Dr. EFRÉN SANTACRUZ*  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito  
esantacruz@puce.edu.ec

*Dr. MARIO SILVA*  
Universidad Chileno-Británica de Cultura - Chile  
Mario.stha@gmail.com

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR**

Javier Herrán Gómez, sdb

**Rector**

© Universidad Politécnica Salesiana

Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador.

Teléfono: (+593 7) 2 050 000

Fax: (+593 7) 4 088 958

E-mail: srector@ups.edu.ec

**CANJE**

Se acepta canje con otras publicaciones periódicas.

Dirigirse a:

Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura

Universidad Politécnica Salesiana

Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador.

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

Fax: (+593 7) 4 088 958

Correo electrónico: rpublicas@ups.edu.ec

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

Cuenca - Ecuador

*Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 12, enero-junio de 2012.

Editora responsable: Floralba Aguilar Gordón.

Diseño: Editorial Universitaria Abya-Yala. Av. 12 de Octubre N23-116 y Wilson.

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

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

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

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

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



OPHIA

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO  
DESDE UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA,  
PEDAGÓGICA Y PSICOLÓGICA



# SUMARIO

EDITORIAL ..... 11

## ARTÍCULOS/ARTICLES

EL DESARROLLO DE UN PENSAMIENTO PLURIDIMENSIONAL  
The development of a thought pluridimensional  
*Nicolás Malinowski* ..... 21

EL HIPERTEXTO PARALELO Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO  
Parallel hypertext and the development of thinking  
*Jorge Francisco Galán Montesdeoca* ..... 39

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y TEORÍAS COGNITIVAS PARA  
ENSEÑAR A PENSAR Y PRODUCIR CONOCIMIENTOS  
Development of thinking and cognitive theories for tea-  
ching thought and generating knowledge  
*Victoria Jara* ..... 53

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y SUS  
CONTRIBUCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO  
The teaching of philosophy and its contribu-  
tions to the development of thought  
*Leticia Correa Lozano* ..... 67

LA DIALÉCTICA COMO CONTRIBUCIÓN PARA EL  
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO  
The dialectic as a contribution to the development  
of thought  
*Leonardo Gabriel Ogaz Arce* ..... 83

FICCIONALIZACIÓN, PENSAMIENTO, LENGUAJE Y  
NUEVAS NARRATIVAS VIRTUALES  
Ficcionalization, thought, language  
and new virtual narratives  
*Andrés Hermann Acosta* ..... 105

HACIA EL PENSAMIENTO UNIVERSITARIO  
Toward university thinking  
*Eduardo Morán García* ..... 123

LAS CALIFICACIONES COMO OBSTÁCULO PARA  
EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO  
Marks as an obstacle for the development of thought  
*Jorge Villarroel Idrovo* ..... 141





APRENDER A PENSAR EN SENTIDO  
FILOSÓFICO DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR  
Learning to think in a philosophical  
sense from the school context  
*Rodrigo Martínez* . . . . . 153

EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO:  
CLAVE DEL DESARROLLO SOCIAL Y URBANO  
Philosophical thought:  
key for social and urban development  
*Sara Madera* . . . . . 169

AMOR A LA FILOSOFÍA Y EL ESPÍRITU CRÍTICO:  
UNA PEDAGOGÍA DE LA FILOSOFÍA Y EPISTEMOLOGÍA  
DEL PENSAMIENTO CRÍTICO  
Love of philosophy and the critical spirit:  
pedagogy of philosophy and epistemology  
of critical thinking  
*Álvaro Mina Paz* . . . . . 181

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO  
NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
The development of philosophical thought  
in contemporary education  
*Ângela Souza de Almeida* . . . . . 191

A PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE ENRIQUE DUSSEL:  
DE UMA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO A UM  
PENSAMENTO CRÍTICO À IDEOLOGIA DA EXCLUSÃO  
A philosophical perspective Enrique Dussel:  
from a Philosophy of the liberation to a critical  
thought and ideology of exclusion  
*José Cavalcante Lacerda Junior* . . . . . 207

CONTRIBUCIÓN ESPECIAL /SPECIAL CONTRIBUTION

EN BUSCA DE CAMINOS PARA ESPERAR  
In search of ways to wait  
*Edgar Morin* . . . . . 221

NORMAS EDITORIALES /EDITORIAL GUIDELINES

CONDICIONES EDITORIALES BÁSICAS . . . . . 235  
Publishing basic procedure . . . . . 248

## EDITORIAL

En el número 12 de *Sophia*, ponemos a disposición del lector un conjunto de reflexiones, ideas, enfoques y perspectivas acerca del “desarrollo del pensamiento”, un concepto eminentemente polisémico, derivado de la misma multidimensionalidad y complejidad del pensamiento.

*Sophia* nos invita a re-pensar en torno al pensamiento, su estructura interna o procesos psicológicos que lo determinan; a analizar las diferentes formas y modos de pensamiento para desde allí poder comprender y establecer mecanismos pedagógicos que permitan la operativización de las teorías que se suscitan.

Es necesario tener presente que reflexionar sobre el desarrollo del pensamiento implica una vuelta al sujeto pensante y a sus múltiples relaciones. En su esencialidad, el ser humano es un ser pensante, relacional, relacionado, situado y abierto a la totalidad, inclusive está influido por las reacciones físico-químicas internas que le permiten actuar, pensar y ser de tal o cual modo.

Es evidente que el pensamiento interviene en todas las facetas de la existencia humana, se plantea en términos de selección, elección, decisión y consecuencias. En tal sentido, el pensamiento se encuentra asociado con la totalidad del ser humano en su integralidad, no se limita a la esfera del conocimiento sino que también involucra otras dimensiones humanas como la imaginación, la emoción, la volición, la sensación, la percepción, la representación, etc. El pensar como factor generador del pensamiento conlleva metas, objetivos y propósitos establecidos; fomenta la expresión de valores, actitudes, sentimientos, intereses y aspiraciones.

Para la exploración del fenómeno del pensamiento disponemos de una diversidad de problemas y enfoques que generan una serie de aristas desde las que puede ser abordado. Entre los problemas del pensamiento podemos mencionar los siguientes:

1. Origen del pensamiento. Desde esta problemática, unas aristas se desprenden del abordaje lógico o racional; otras se derivan del abordaje psicológico o subjetivo, pero independientemente del abordaje, todo pensamiento es comunicable a través del lenguaje.  
Desde el punto de vista lógico, el pensamiento opera mediante estructuras cognitivas como conceptos, juicios y razonamientos. El proceso del pensar, desde este punto de vista, sigue una dirección determinada que tiende a la solución de un problema. Esta dirección no es lineal sino que involucra una serie de



aspectos de retrospectión y proyección, de paradas y avances; en otras palabras, el proceso de pensar, en sus diversas etapas, fases, modalidades, tipos, elementos, aspectos, se presenta como una totalidad coherente y auto-organizada que incluye el todo y las partes, lo finito y lo infinito, lo concreto y lo abstracto.

Desde el punto de vista psicológico, el pensamiento siempre responde a una motivación endógena o exógena propia del sujeto pensante. Son los procesos cognoscitivos, intelectivos y volitivos los que distinguen de manera evidente al hombre de los animales. El pensamiento superior proporciona al ser humano las capacidades necesarias (habilidades y destrezas) para la supervivencia, para enfrentar y resolver con mayor solvencia y rapidez los problemas que el mundo le plantea. El pensamiento es lo que da sentido y significación a la existencia humana.

2. Formas y estructuras del pensamiento. En este sentido se pueden establecer tres fases fundamentales determinadas por: a) la idea entendida como aprehensión del objeto por parte del sujeto, b) el juicio entendido como la afirmación o negación de la existencia del objeto y c) el raciocinio comprendido como la obtención de nuevos conocimientos a partir de los pensamientos dados.

En otras palabras, el sujeto tiene la capacidad de aprehender las propiedades del mundo a partir de la información sensorial que recibe durante la percepción. La percepción es de carácter individual en la medida que le pertenece al sujeto que percibe, pero es de carácter social en cuanto que los objetos de la realidad son públicos. En ambos casos, la percepción puede ser entendida como un fenómeno informativo/comunicable.

3. Momentos del pensamiento. Este problema está orientado por etapas como las siguientes: el conocimiento físico del objeto o fenómeno, la elaboración de la imagen mental en el sujeto determinada por un pensamiento imaginativo, la reorganización de significantes y significados de la imagen, y el pensamiento propiamente dicho.

Como consecuencia del enfrentamiento con la realidad, el sujeto forma su propia imagen mental, elabora conceptos, generaliza lo observado y construye un sistema de símbolos que proyecta y comunica a los demás. En este proceso interviene

tanto la atención (proceso selectivo de la percepción) como la memoria (medio para identificar e interpretar).

4. Validez y límites del pensamiento. Este problema analiza la veracidad, validez, alcance y límites del pensamiento.
5. Maneras del pensamiento. El pensamiento se presenta de múltiples maneras, por ello se suele hablar de los pensamientos: filosófico, lógico, crítico, creativo, analítico, complejo, multi-dimensional, divergente, etc.
6. Modos del pensamiento. Es un problema que aborda la posibilidad, la necesidad, la esencia y la existencia del pensamiento.

En cuanto a los enfoques del pensamiento, consideramos como básicos los siguientes:

1. Enfoque ontológico. Dirigido a reflexionar sobre el ser, la esencia y la existencia de los entes intelectuales, formales, ideales y metafísicos.
2. Enfoque filosófico. Orientado a identificar la fundamentación, comprensión e interpretación del qué, por qué y para qué del pensamiento y sus múltiples manifestaciones. Es aquí en donde interviene la “filosofía de la educación”, la misma que se cuestiona acerca de interrogantes como las siguientes: ¿a quién educar?, ¿cómo es el sujeto que queremos educar?, ¿cómo queremos que sea el sujeto educado?
3. Enfoque gnoseológico. Orientado al análisis de la relación “sujeto pensante-objeto pensado” y todas las implicaciones que de aquí se derivan.
4. Enfoque psicológico. Considera al pensamiento como una actividad psíquica cognoscitiva superior y específicamente humana; indaga acerca de la meta, del fin y de los objetivos del pensamiento. Concibe al pensamiento como respuesta del organismo, como estructura cognitiva, como proceso que manipula la información, etc. Lo antes mencionado genera un conjunto de teorías, modelos, tendencias y paradigmas (psicoanalíticos, conductistas, humanistas, cognitivistas, constructivistas, entre otros) que representan a una pluralidad de tendencias, reflejan un conjunto de necesidades, visiones del mundo, de la vida, de la sociedad y motivos que orientan y regulan el pensar de los seres humanos.
5. Enfoque pedagógico. Considera al pensamiento como parte fundamental del proceso educativo. El acto de pensar contribuye a la disminución de la conducta impulsiva y a la cons-

trucción del conocimiento. Se suele decir que la forma cómo pensamos es lo que determina la calidad de nuestras acciones. Muchos comportamientos observables en el aula son reflejo de pensamientos incompletos, incoherentes o de una limitada experiencia en el manejo del pensamiento. De allí que, pedagógica y didácticamente, el proceso educativo deberá iniciarse con la identificación de los estudiantes con determinadas características del pensamiento para desde allí propiciar espacios que permitan el desarrollo del pensamiento en todo su engranaje. El enfoque pedagógico vendría a representar la parte práctica de la teoría del pensamiento.

Los procesos educativos auxiliados por métodos, técnicas, estrategias, tácticas, procedimientos e instrumentos fomentan el proceso investigativo, enseñan a pensar, a ser analíticos, críticos, reflexivos y propositivos.

La educación puede generar o superar hábitos de inhibición intelectual, razón por la cual, la enseñanza y el aprendizaje deberán estar centrados en el pensamiento. El aprendizaje deberá orientarse hacia el “aprender a aprender”, lo cual involucra la integralidad de los saberes, todos signados por el pensamiento: conocer pensando, ser pensando, hacer pensando. Podríamos atrevernos a aseverar que el pensamiento y la educación no pueden separarse. El desarrollo del pensamiento debe ser el eje transversal del currículo. Consideramos que el desarrollo de los procesos de pensamiento es uno de los objetivos más importantes de la educación en todos sus niveles.

En este sentido, resulta significativa la tendencia actual que propicia el diseño de un abanico de programas desde la filosofía, la lógica, la psicología cognitiva, la teoría de la decisión, con la finalidad de promover el desarrollo de diversos tipos de habilidades para pensar, fomentar la curiosidad, la investigación, la formulación de hipótesis, la codificación, la creatividad, la imaginación, la participación activa, la toma de decisiones, la exploración y el descubrimiento de uno mismo. De ahí que el enfoque pedagógico del pensamiento sea un aspecto praxológico necesario y complementario de la filosofía de la educación.

Además, todos estos enfoques de pensamiento se encuentran interconectados tanto por un carácter axiológico como por un carácter teleológico. El pensamiento responde a propósitos, metas y objetivos; tiene sus propios marcos de referencia y perspectivas; opera con datos, hechos, observaciones, experiencias, conceptos teorías, axiomas, leyes, principios y modelos; por ello encuentra conexiones con las diversas manifestaciones de la conducta y con las diferentes operaciones intelectuales.

A pesar de lo analizado, las preguntas que persisten son: ¿se enseña o se aprende a pensar?, ¿es posible desarrollar el pensamiento?, ¿qué tipo de pensamiento es posible desarrollar?, ¿cuál es la relación entre pensamiento y lenguaje?, ¿cómo y para qué es necesario desarrollar el pensamiento?, ¿cuál es el aporte de la filosofía, de la pedagogía y de la psicología para el desarrollo del pensamiento?, ¿qué métodos, técnicas, estrategias, instrumentos y procedimientos se requiere para desarrollar el pensamiento? Estos son algunos de los cuestionamientos a los que trata de responder el presente número de *Sophia*.

Así, Nicolás Malinowski, en su artículo “El desarrollo de un pensamiento pluridimensional”, realiza una breve caracterización del contexto actual, considera que las ciencias naturales, contribuyeron a marcar una ruptura con el ideal moderno de una ciencia cartesiano-positivista y permitieron introducir por primera vez las nociones complejas de desorden y auto-organización, que dieron pautas para hablar del método complejo de investigación, el cual permite comprender el conocimiento del conocimiento.

Reflexiona acerca de la posibilidad de considerar un anti/multi/a/ contra/método para calificar la búsqueda de una estrategia de investigación pluridimensional; cuestiona la noción de método a la luz de las orientaciones distintas que se pueden evidenciar entre una perspectiva cartesiana (definición rígida y unilateral de un planteamiento discriminatorio) y un enfoque de tipo complejo (que implica la idea de modelo flexible y adaptativo, de un horizonte cambiante que se pueda alcanzar desde diferentes caminos).

Por su parte, Jorge Galán, en el artículo “El hipertexto paralelo y el desarrollo del pensamiento”, manifiesta que la generación del hipertexto paralelo debería seguir las fases del pensamiento que se desarrollan en seis momentos: perceptiva, reflexiva, creativa, retentiva, expresiva-verbal y expresiva-práctica. Propone la construcción del hipertexto paralelo como una metodología para el desarrollo del pensamiento crítico, autónomo, creativo y propositivo, una metodología que potencia la experiencia del aprendizaje significativo y colaborativo. Para cumplir con el objetivo del artículo, reflexiona acerca de la red y la multiplicidad de lenguajes que invaden el entorno digital; pone énfasis en el hipertexto como un sistema de organización de datos y también como una forma de pensamiento. Finalmente, plantea la necesidad de una reorientación pedagógica que permita el desarrollo del pensamiento para responder a las exigencias del mundo actual.

Victoria Jara, en el artículo “Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos”, considera que la existencia de diferentes formas de pensamiento determinan la

acción-reflexión de los sujetos en su cotidiano existir. Las reflexiones inician con la conceptualización del pensamiento, avanzan con el análisis de los factores que influyen en la capacidad de pensar y concentra su atención en el desarrollo del pensamiento desde las teorías cognitivas. En este sentido, se refiere a la relación pensamiento-lenguaje y consecuentemente al acto verbal de pensamiento. El artículo concluye con algunas recapitulaciones acerca de la necesidad de aprender a pensar, de enseñar a pensar y de producir conocimiento, desde la conjugación de los denominados “pensamiento lateral” y “pensamiento vertical”.

En “La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento”, Leticia Correa visualiza la necesidad de analizar el tema desde un abordaje filosófico, que trascienda las estructuras biológicas, fisiológicas y psicológicas, donde la educación desempeña un papel importante. Reflexiona desde tres especificaciones: la relación entre filosofía y educación, la necesidad de desarrollar el pensamiento filosófico dentro del proceso educativo y la evidencia de una incipiente práctica educativa coherente con la teoría y con el mundo globalizado.

Para cumplir con sus objetivos, el trabajo se divide en dos partes: la primera aborda la importancia y actualidad de la filosofía, y la segunda explica la relación existente entre la filosofía y la educación en la formación del pensamiento.

El artículo “La dialéctica como contribución para el desarrollo del pensamiento” de Leonardo Ogaz, analiza el concepto “dialéctica” como método, realidad, ciencia del movimiento, multilateralidad de relaciones, retroalimentación negativa de totalidades, etc. Reflexiona acerca de las leyes de la dialéctica y establece relaciones con diferentes aspectos de la realidad social, política, educativa y comunicativa. Explica cómo la dialéctica puede contribuir para el desarrollo del pensamiento.

Andrés Hermann, en “Ficcionalización, pensamiento, lenguaje y nuevas narrativas virtuales”, sostiene que las nuevas narrativas virtuales y las tecnologías han incidido en los diferentes ámbitos del ser humano, mejorando la expresión del lenguaje y la construcción del pensamiento. El autor ratifica la necesidad de comprender la virtualidad como un acto de pensamiento abstracto y como ficcionalización.

Continuando con la discusión, en el artículo “Hacia el pensamiento universitario”, de Eduardo Morán, se presenta un enfoque tridimensional del pensamiento: desde la filosofía, desde la psicología y desde la docencia. En este marco conceptual, el autor explora la posibilidad de que enseñar/aprender a pensar pueda ser objeto y función de la educación universitaria.

Considerando el ámbito universitario, el trabajo “Las calificaciones como obstáculo para el desarrollo del pensamiento”, de Jorge Villa-

rroel Idrovo, analiza la relación entre las calificaciones académicas y el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes universitarios. Expone los resultados de una investigación diagnóstica sobre las percepciones de estudiantes y profesores acerca de las calificaciones. Presenta algunas argumentaciones de expertos sobre lo inconsulto de las calificaciones para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y menos aún las capacidades intelectuales superiores.

En el artículo “Aprender a pensar en sentido filosófico desde el contexto escolar”, Rodrigo Martínez presenta su preocupación por esta problemática, que a pesar de ser una finalidad educativa, esta ha sido intencionalmente excluida por el predominio de una mentalidad instrumental de parte de quienes deciden lo que se debe aprender en la escuela. De allí que aprender y enseñar a pensar en sentido filosófico es para la escuela ecuatoriana un desafío ineludible, que no se ha de responder únicamente asignando horas para las clases de desarrollo del pensamiento filosófico en primer año de bachillerato, educación para la ciudadanía o educación artística (estética), sino potenciando experiencias de formación y aprendizaje interdisciplinario, sin olvidar que lo más importante que se ha de aprender es el fundamento epistemológico, el pensamiento acerca de la disciplina.

El artículo “El pensamiento filosófico: clave del desarrollo social y urbano”, de la estudiante Sara Madera, propone un “renacimiento de la filosofía” como actividad constante del ser humano, como motor que impulse a cada sujeto a buscar su camino, a pensarse y a dejar de ser pensado. Considera necesario demostrar que de la teoría se puede pasar a la práctica de los sujetos pensantes, para lo cual es preciso superar posiciones intelectualistas y trasladar “el desarrollo del pensamiento filosófico” a las calles, porque es allí donde surgen y se encuentran los problemas.

El artículo “Amor a la filosofía y el espíritu crítico”, de Álvaro Mina, analiza el papel de la filosofía en la formación humanista desde una perspectiva pedagógica y epistemológica. Considera que el pensamiento crítico es un tipo de actitud que asume quien busca pensar por sí mismo y ser crítico frente a los supuestos fundamentales de las disciplinas que ordenan el saber y la sociedad. En tal sentido, el autor estima que asumir y formar en pensamiento crítico es formar en el gusto por el saber más profundo, la investigación y el asombro, al estilo de los primeros filósofos.

Además de estos textos, en esta edición ponemos a disposición del lector dos interesantes artículos en portugués, escritos por nuestros colaboradores desde Brasil.

En el primero, Angela Souza de Almeida reflexiona acerca del “Desarrollo del pensamiento filosófico en la educación contemporánea”. La autora considera la necesidad de re-direccionar los procesos de enseñan-

za con el propósito de pasar del sentido común a una actitud filosófica, en la cual el docente sea capaz de reformular los presupuestos, los conceptos, las teorías y las perspectivas que permitan re-pensar su acción en la formación de los sujetos involucrados en el proceso. Una de las tareas del docente es contribuir para la formación integral del estudiante, estimulando en él un pensamiento filosófico que permita el fortalecimiento de su ser.

En el segundo, “La perspectiva filosófica de Enrique Dussel: de una filosofía de la liberación a un pensamiento crítico e ideología de exclusión”, de José Calvalcante Lacerda Junior, se expone la necesidad de responder con filosofía al contexto científico-tecnológico actual. Considera que el pensamiento filosófico de Dussel convoca a una praxis verdadera, contribuye al desarrollo de un pensamiento crítico-liberador y aporta realmente para superar la ideología de exclusión.

Asimismo, tenemos una contribución especial desde la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. “En busca de caminos para esperar”, del filósofo y sociólogo Edgar Morin, es un resumen del texto original en francés y que por vez primera es presentado en español para el mundo latinoamericano. Este documento está dividido en dos partes: la primera aborda las denominadas “crisis improbables del mundo moderno”, mientras la segunda expone lo que Morin llama “las siete reformas necesarias para el futuro de la humanidad”.

Esperamos que las ideas expuestas en los diversos artículos sean lo suficientemente informativas y de utilidad para todos los involucrados en los procesos de pensar y de buscar guías prácticas para concretarlas. Lo anterior no significa una maximización de postulados ni implica reproducirlos, repetirlos o convertirlos en sílabos, índices o catálogo de teorías que se deben adoptar de manera acrítica e inexorable; lo que aquí planteamos son una serie de premisas, supuestos, categorías y/o sugerencias destinadas a provocar en el lector sospechas, cuestionamientos, análisis, interpretaciones y reflexiones, que generen nuevos enfoques y nuevos pensamientos.

Floralba Aguilar Gordón

**Artículos / Articles**

---



# EL DESARROLLO DE UN PENSAMIENTO PLURIDIMENSIONAL

---

## The development of a thought pluridimensional

NICOLAS MALINOWSKI\*

nico\_malino@hotmail.fr / Multiversidad Mundo Real / Hermosillo-Sonora-México

---

### Resumen

Este texto realiza una breve caracterización del contexto actual: un mundo que exige formas de comprensión más globales, más integradoras, para poder enfrentar los nuevos retos. Se considera que las ciencias naturales, por su parte, contribuyeron a marcar una ruptura con el ideal moderno de una ciencia cartesiano-positivista y permitieron introducir por primera vez las nociones complejas de desorden y auto-organización, la cuales dieron pie para hablar del método complejo de investigación que permite comprender el conocimiento del conocimiento.

También se reflexiona acerca de la posibilidad de considerar un anti/multi/a/contra-método para calificar la búsqueda de una estrategia de investigación pluridimensional. Cuestiona la noción de método a la luz de las distintas orientaciones que se pueden evidenciar entre una perspectiva cartesiana (definición rígida y unilateral de un planteamiento discriminatorio) y un enfoque complejo (implica la idea de modelo flexible y adaptativo, de un horizonte cambiante que se puede alcanzar desde diferentes caminos).

Asimismo, se explica que la complejidad no es en ninguna forma abandono de la ambición científica ni una invitación a la procrastinación intelectual, pues el pensamiento complejo no supone planteamientos confusos ni propone el abandono de la búsqueda misma de este método.

---

### Palabras clave

Pensamiento, pluridimensional, complejidad, método complejo, auto-organización, hexalogía, acumulatividad.

---

### Abstract

This text provides a brief characterisation of the current context of a world that demands more global and more integrated forms of comprehension in order to be able to face new challenges. It considers that the natural sciences, in part, contributed to mark a rupture within the modern ideal of a Cartesian-positivist science, and allowed for the first time the introduction of complex notions of chaos and of self-organization, which paved the way to speaking about the complex method of investigation which allows the understanding of the knowledge of knowing.

It reflects on the possibility of considering an anti/multi/contrary-method for finding a multidimensional research strategy. It questions the notion of method in light of the different orientations which can be demonstrated from a Cartesian perspective (rigid and unilateral definition of a discriminatory approach) and on a complex focus (this implies the idea of a flexible and adaptive model of a changing horizon which can be reached from different paths).

It clarifies that complexity is neither the abandonment of scientific ambition nor an invitation for intellectual procrastination, since complex thinking does not suppose the abandonment of this method.

---

### Key words

Thought, multidimensional, complexity, complex method, self-organization, hexalogy, accumulation.

**Forma sugerida de citar:** MALINOWSKI, Nicolás. 2012. "El desarrollo de un pensamiento pluridimensional". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 21-38.

---

\* Director académico de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, donde también se desempeña como Coordinador de la Ingeniería en Emprendimiento Organizacional. Director del Departamento de Lengua & Cultura Francesa y coordinador, junto con Edgar Morin, del ciclo de diplomados virtuales "Los Saberes Globales y Fundamentales". Posee un doctorado en Pensamiento Complejo, una maestría en Sistemática Compleja Aplicada a los Territorios y otra en Ciencias Económicas y Sociales.

*Una investigación que no dejará de ser buscadora*

Edgar Morin

Si el acta de la complejidad tiene antecedentes antiguos como Blaise Pascal en su intuición del razonamiento dialógico<sup>1</sup> o Leonardo Da Vinci con esa formidable apertura pluridisciplinar suya; la ciencia solo la ha tomado en cuenta recientemente, a lo largo del siglo XX, a partir de los repetidos fracasos del modelo científico dominante para explicar y comprender una realidad cambiante.

En nuestro mundo globalizado, las dinámicas socioculturales, económicas, tecnológicas y políticas se aceleraron como nunca antes, exigiendo de manera urgente nuevas aptitudes de comprensión, más globales, más integradoras, para poder enfrentar estos retos inéditos de manera eficiente y sostenible. De la misma forma, en las ciencias naturales, los trabajos de Henri Poincaré (geometría fractal), Ilya Prigogine (teoría de las estructuras disipativas) o Henri Atlan (estudio de la relación dialógica orden-desorden-organización en el mundo físico, biológico y humano) contribuyeron a marcar una ruptura fundamental con el ideal moderno de una ciencia cartesiano-positivista, introduciendo por primera vez las nociones complejas de desorden y de auto-organización.

En este sentido, la tentación por hablar de “método complejo” es doble: primero por continuidad semántica con los seis tomos de la obra de Edgar Morin y segundo por la amplia convergencia de aspiraciones científicas y ciudadanas acerca de una institucionalización del pensamiento complejo como contrato epistemológico y social alternativo. En este caso, el impulso viene tanto del mundo científico como de la sociedad civil, en la medida en que plantearse la cuestión del estatuto, los métodos y el valor del conocimiento científico no es actualmente solo una exigencia cognoscitiva, sino también un desafío social que consiste en la definición del saber legítimo, es decir, del conocimiento legítimamente enseñable en los distintos estratos del sistema educativo. Como lo recuerda Jean-Louis Le Moigne, presidente de la Asociación Europea para la Modelización del Pensamiento Complejo, vivimos en efecto un tiempo paradójico donde cohabitan un nivel impresionante de incultura epistemológica por parte de los investigadores científicos y un nivel inigualado de control técnico sobre los seres y la naturaleza, haciendo urgente una superación de la dicotomía tradicional entre expertos y profanos. Es en esta perspectiva que hablaremos, siguiendo a Le Moigne (1995), de un “contrato epistemológico y social”.

La hexalogía de Edgar Morin contempla esta segunda dimensión de la operacionalización científica y presenta una serie de indicaciones al respecto (la comprensión del investigador en su investigación, del terreno

en su contexto a la vez local y global), pero reconsiderando paralelamente la noción misma de método y las condiciones de posibilidad del conocimiento pertinente. Hablar, entonces, de un método complejo de investigación, así como lo reivindicamos en la presente reflexión, no se puede limitar a la perspectiva cartesiana de un “discurso sobre el método”, sino implica una verdadera búsqueda de segundo orden, acerca de las modalidades y criterios de un conocimiento del conocimiento.

En su sentido clásico, «método» (del griego *Méta-Odos*) es un dispositivo previo de organización, elaborado «por el sujeto» en base a criterios de lógica formal, para «investigar un objeto», por lo cual está pensado como algo externo al sujeto investigador y a las herramientas movilizadas para estructurar su experiencia.

Encontramos, sin ambigüedad, esta concepción en la definición del proyecto cartesiano que pretende establecer conocimientos fundados en la razón para llegar a ser como “dueños y propietarios de la naturaleza” (Descartes, 1953 [1637]: 152).

Sin embargo, aparece la duda en cuanto a la pertinencia de usar la misma palabra «método» para calificar la obra morineana: no pretendemos negárselo obviamente –y su autor así lo reivindica–, sino que, luego de la lectura de *El método*, surge rápidamente la tentación de agregarle un prefijo para marcar mejor su distancia respecto a la definición clásica antes mencionada. Sí, se trata de un método. Pero al mismo tiempo es algo más.

¿Podemos así hablar de un anti/multi/a/contra-método para calificar nuestra búsqueda de una estrategia de investigación pluridimensional? Esta pregunta orientará profundamente la conducción del presente artículo, ya que la respuesta aportada no puede ser neutral en cuanto al valor y a la naturaleza del conocimiento científico que se tratará de producir. Si el método se concibe fundamentalmente como herramienta elaborada por el sujeto pensante en relación con los objetos externos – en el sentido de una optimización racional–, el conocimiento producido puede entonces aspirar a ser éticamente virgen, totalmente separado de las consideraciones políticas e ideológicas que se manifiestan *ex-ante* (en la elección misma del objeto de estudio) o *ex-post* (en las aplicaciones potenciales del saber científico). Por el contrario, si tratamos de concebir esta relación objeto/sujeto de forma dialógica, reconsiderando la intencionalidad misma de ese sujeto que construye –del mundo percibido– una inteligibilidad siempre contextualizada; entonces los estatutos del saber, así como los del científico, se modifican considerablemente dentro de la sociedad.

En este artículo cuestionaremos la noción de método a la luz de las distintas orientaciones que se pueden evidenciar entre una perspectiva



cartesiana y un enfoque complejo: nuestro propósito consiste en sugerir que cuando Descartes habla de método científico de investigación, está contemplando una autopista en el desierto, es decir, la definición rígida y unilateral de un planteamiento discriminatorio, pues más allá de ese trazo de carretera, está el peligro y la perdición misma del espíritu científico. Por el contrario, la noción de «método» desde un enfoque complejo implica –como un sendero en la selva– la idea de modelo flexible y adaptativo, de un horizonte cambiante que puede alcanzarse desde diferentes caminos.

## El proyecto cartesiano

24  


*La ciencia no piensa*  
Martin Heidegger

Pocas aventuras cognoscitivas pueden ufanarse de tener una amplitud y ambición comparables con las del *Discurso del método*, de René Descartes. Contemporáneo de Galileo, Descartes aprueba el intento de este por dar cuenta de la naturaleza en lenguaje matemático<sup>2</sup>, pero denunciando al mismo tiempo lo que considera como falta de rigor, de orden, de unidad... de método, a fin de cuentas. Es esta insatisfacción con los conocimientos no fundados en la razón y con la imposible acumulatividad del pensamiento científico, la que conduce a Descartes a la formulación de la famosa *tabula rasa*, entendida como la aplicación de una duda metodológica radical sobre todos aquellos conocimientos establecidos “en la arena y el lodo” (Descartes, 1953: Primera Parte).

El método se define, pues, como un conjunto de reglas a la vez técnicas, lógicas y deontológicas, susceptibles de garantizar el valor de un planteamiento científico, así como la certeza de sus resultados:

- «El primero de estos preceptos consistía en no recibir como verdadero lo que con toda evidencia no reconociese como tal, evitando cuidadosamente la precipitación y los prejuicios, y no aceptando como cierto sino lo presente a mi espíritu de manera tan clara y distinta que acerca de su certeza no pudiera haber la menor duda».
- «El segundo era la división de cada una de las dificultades con que tropieza la inteligencia al investigar la verdad, en tantas partes como fuera necesario para resolverlas».
- «El tercero, ordenar los conocimientos, empezando siempre por los más sencillos, elevándome por grados hasta llegar a los

- más compuestos, y suponiendo un orden en aquellos que no lo tenían por naturaleza».
- «Y el último, consistía en hacer enumeraciones tan completas y generales, que me dieran la seguridad de no haber incurrido en ninguna omisión».

Se trata de un sistema organizado –en la medida en que dichos preceptos se comunican entre sí, se implican mutuamente– sobre la base de una convergencia hacia la hipótesis de un mundo concebido como fundamentalmente separado de su observador (perspectiva ontológica). Considerando, en efecto, la necesidad de establecer “principios para bien conducir su razón e investigar la verdad en las ciencias” (Descartes, 1953), el método cartesiano postula implícitamente la posibilidad misma de esta verdad y la capacidad de alcanzarla a partir de un esfuerzo de objetivación y rigor analítico. Por lo tanto, el universo, la naturaleza, la vida... todo lo que se trata de conocer –reduciéndolo a parcelas elementales– resulta conocible en su esencia y de manera acumulativa<sup>3</sup>.

Desde el momento de colocar el método del lado del ser pensante, considerado como “dueño y poseedor de la naturaleza”, el proyecto cartesiano revela un potencial operativo absolutamente considerable. Contemplando el acceso al conocimiento como proceso lineal –constituyéndose, por ende, la epistemología<sup>4</sup> en solo una palanca que ya no es necesario discutir una vez establecida de manera “clara y distinta”–, el esfuerzo científico se puede entonces comprender como edificio en extensión permanente, al que cada científico aporta la piedrita de su plusvalía personal.

El filósofo cubano Carlos Delgado –refiriéndose a este modelo tradicional del pensamiento humano que estaría viviendo una “revolución inadvertida” debido a los múltiples cambios científicos y tecnológicos surgidos en la segunda mitad del siglo XX– escribe al respecto que:

El desarrollo de la investigación científica desde la modernidad, y la instrumentación práctica acelerada del conocimiento en las tecnologías desde los inicios de la era industrial, lo han colocado [el hombre] en una posición privilegiada como poseedor de conocimientos y modos de hacer que modifican el mundo. Hoy, el desarrollo de la investigación científica ha dotado al hombre de conocimientos que le garantizan una capacidad transformadora de la naturaleza a escala planetaria, lo que apenas cien años atrás parecía un sueño mítico (Delgado, 2007: 13).

No obstante, el acta no viene aquí como reconocimiento triunfalista por parte del saber científico, sino precisamente para mejor poner de relieve el impacto de aquellos nuevos problemas (la bioética en particular) que hoy “escapan a su racionalidad instrumental subyacente”

(Delgado, 2007: 17) e invitan a reconsiderar las hipótesis profundas del quehacer científico.

Este quehacer se concibe, clásicamente, como un proceso bastante rígido y excluyente, que caracterizaremos a través de dos dimensiones cardinales.

En primer lugar está el “carácter impersonal de la investigación” que –independientemente del campo disciplinario concebido– requiere, como condición de validez, que los resultados producidos no sean tributarios de las características personales del observador. En efecto, siendo la verdad única, cualquier otro investigador –en las mismas condiciones y a partir del respeto de las mismas recomendaciones metodológicas– debe llegar a obtener el mismo resultado. El observador se revela, por lo tanto, completamente intercambiable y solo sirve como representante universal de una razón, de la cual depende la validez de sus enunciados.

Dicha característica se funda sobre una ambición de objetividad científica, que impone el dominio de las reglas formales sobre la iniciativa individual, la creatividad y la intuición, con el propósito de liberar la ciencia de los prejuicios y las contingencias geográfico-históricas. En cierta forma, el investigador tiene, metodológicamente, que separarse de su propio arraigamiento nacional y sociocultural para asegurar la formulación de enunciados unánimemente aceptables en virtud de su descontextualización.

En segundo lugar está su tendencia inherente a la industrialización-racionalización de las técnicas, como proceso de sofisticación creciente de las herramientas de observación y clasificación –y los avances tecnológicos del periodo moderno parecen confirmar esto. Sin embargo, más allá de la mera constatación de esta tendencia actual y avanzando la hipótesis de una consubstancialidad entre el método científico moderno y la búsqueda permanente de indicadores cuantificables más avanzados; puede decirse que esta inclinación general permite entender la propensión fuerte de las ciencias humanas y sociales –que expresan sus proposiciones sobre el mundo empírico desde un espacio asertórico no popperiano y no se someten, por lo tanto, a los mismos criterios de cientificidad que las ciencias naturales– a amarrar su propia legitimidad cognoscitiva sobre el mismo rigor matemático de las ciencias duras<sup>5</sup>. El sociólogo norteamericano de origen ruso, Pitirim Sorokin, habla en este sentido de «cuantofrenía», definida como una utilización abusiva o mal hecha de una medida cuantitativa, o también como “la ilusión de creer que la realidad no puede ser comprendida y dominada sino a condición de poder medirla” (De Gaulejac, 2005: 71).

En las ciencias naturales, por otra parte, aquella inclinación a la industrialización de las técnicas se revela igualmente convergente con el

segundo criterio del método cartesiano, que impactó tanto a los biólogos y físicos en los dos últimos siglos a través de su búsqueda frenética de la molécula, del átomo, del componente elemental que permita reconstruir analíticamente la totalidad de los objetos del mundo físico.

Calificamos este método de “cartesiano” en homenaje al pensador francés que lo formuló e impactó de manera tan profunda la trayectoria del pensamiento científico moderno. Pero, de la misma forma, hubiéramos podido usar los adjetivos de método “newtoniano”, “positivo”, “mecanista” o “realista”, debido a la amplitud de pensadores, investigadores y epistemólogos que –a veces sin saberlo– se reivindican de los preceptos antes mencionados. Desde más de trescientos años, en efecto, este método adquirió el estatuto de modelo dominante para la definición del conocimiento legítimo: cuando un cirujano realiza una intervención médica o cuando un climatólogo procede un experimento sobre la presión atmosférica, ambos adhieren y vehiculan de manera implícita los preceptos metodológicos del proyecto cartesiano.

De hecho, su influencia sobre la comunidad científica es tan profunda que el respeto de sus reglas e hipótesis fundadoras se hace ahora sin conciencia verdadera de esta herencia epistemológica. Incluso, se transmiten esas reglas en la enseñanza universitaria como si fueran evidencias inamovibles y criterios supremos de aprobación para los exámenes y trabajos de tesis.

Heidegger lo había notado al declarar que “la ciencia no piensa”. Careciendo de reflexividad, los investigadores hiper-especializados pueden caer en la auto-suficiencia, mientras el conocimiento se revela incapaz de cuestionar sus propios fundamentos, considerándolos estables cuando más se debilitan en el periodo actual –frente al surgimiento de nuevos retos cognoscitivos. Para enfrentarlos, el pensamiento complejo –que adquiere su significación científica actual a partir de la publicación de *La naturaleza de la naturaleza*, por Edgar Morin en 1977– propone un corpus alternativo de hipótesis acerca de la noción misma de “método de investigación”, trazando el marco de lo que estudiaremos en un segundo tiempo como “contra-método”.

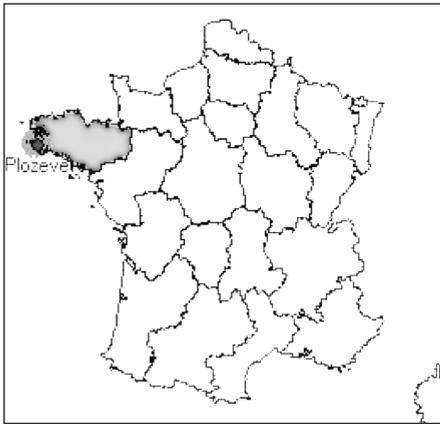
## Flexibilidad, empatía, creatividad: la elaboración progresiva de un contra-método

Suponer la construcción de un contra-método no es tarea inmediata y sería ilusorio pensar que surgió ex nihilo, en 1977, de una sola obra fecunda. La trayectoria intelectual de Morin es el fruto de una larga maduración empírica y conceptual, que estudiaremos a través de la inves-



tigación colectiva y pluridimensional llevada en el municipio de Plözévet, a inicios de los años 60 (Morin, 1967).

En 1961, la Delegación General a la Investigación Científica y Técnica (DGRST) de Francia aceptó financiar la organización de una amplia encuesta interdisciplinaria en una zona relativamente aislada del país, con el propósito de facilitar ahí la convergencia y sinergia de distintos enfoques expertos respecto a la problemática compleja del mundo rural frente a la modernidad.



Plözévet. Pequeño municipio de menos de 4.000 habitantes, situado en el cantón de Plogastel-Saint-Germain (Sud-Finistère, Bretagne, Francel. Fue colocado, durante cuatro años, bajo la mirada de una centena de investigadores provenientes de todos los horizontes de las ciencias humanas y sociales (sociología, historia, geografía, economía, antropología, psicología social.) Una gigantesca cantidad de información fue compilada, dando particularmente la luz a más de cuarenta informes y artículos.

Este municipio fue elegido por varias razones:

- Relativo aislamiento geográfico en la extremidad de la península bretón
- Archivos locales bien entretenidos
- Interés de la municipalidad para el programa considerado
- Acta de una sociedad en movimiento, marcada por las reivindicaciones de un mundo rural en ebullición

Edgar Morin llegó en Plözévet el 14 de marzo de 1965 con la misión de organizar un estudio complementario sobre las transformaciones sociales perceptibles en el municipio y los impactos de la modernización sobre una microsociedad con cimientos rurales trastornados.

Las conclusiones de aquella investigación fueron publicadas en 1967 bajo el título Municipios en Francia. Las metamorfosis de Plözévet.

En este trabajo pionero, realizado por Morin, nos interesaremos en particular la descripción de un método alternativo de investigación, que parece alejarse bastante del modelo tradicional antes definido.

La distancia se revela sensible desde la elección del grupo de investigadores encargados de llevar a cabo esta investigación colectiva: más que los títulos académicos o la misma experiencia de campo, Morin hace hincapié aquí en el valor de las cualidades humanas de empatía y de flexibilidad, de curiosidad e iniciativa.<sup>6</sup> De cierta manera, y paradójicamente, la propia formación de los científicos en la investigación, en vez de ser condición de legitimidad y palanca de su quehacer profesional, aparece como obstáculo, como si el respeto formal de las reglas –un respeto compulsivo diríamos, en referencia a la descripción efectuada por Émile Durkheim (1967 [1897]) acerca de aquellos comportamientos patológicos que se mantienen en el tiempo por mera costumbre y perdiendo así toda sustancia o significación– fuera finalmente contraproducente en relación con los propósitos originales del método que los formuló.

Para ilustrar esta hipótesis, presentaré a continuación una experiencia realizada en la universidad de Nancy, en el campo de las ciencias biológicas: reflexionando sobre el proceso de formación del cerebro en los gatos, los fisiólogos Singer, Freeman y Rauschecker deciden reunir un grupo de gatitos recién nacidos y colocarlos en un espacio cerrado, con las paredes empapeladas de líneas horizontales. Estas líneas, en particular, indicaban la ubicación de pequeñas aperturas por las cuales podían pasar los gatitos para acceder a pequeños distribuidores de agua y comida.

Después de algunas semanas pasadas así (o sea después de la edad de formación de cerebro del animal), los científicos sacaron los gatos de este espacio para colocarlos en otro, absolutamente idéntico en sus dimensiones y sistema de trampillas para acceder a la comida, excepto que tenía líneas verticales como leitmotiv visual en las paredes internas de la caja. ¿Cuál fue el resultado de esta experiencia? Todos los gatitos fallecieron sin poder encontrar esas aperturas por las cuales se habían alimentado durante su infancia. Su cerebro había sido preparado para percibir una realidad y el cambio de un elemento fundamental de la información visual constitutiva de aquella realidad hizo imposible la orientación. La imposibilidad de crear un nuevo paradigma mental acerca de la realidad impidió el desenvolvimiento de la actividad vital (Singer *et al.*, 1981: 199-215).

Sin formalizar, obviamente, la comparación, nos parece heurística en su descripción de un proceso de acondicionamiento cerebral del cual resulta muy difícil liberarse. Precisamente, Morin habla en términos parecidos del malestar experimentado por los investigadores que se encuentran confrontados a nuevas reglas, en contrapíe a la formación previa que recibieron. Ellos, en particular, conciben la investigación científica como

una serie de pasos obligatorios y ven cada desviación como elemento de falla metodológica. Por ejemplo, tanto en las ciencias humanas y sociales como en las ciencias naturales, el canon implica, clásicamente, que las fases de elaboración de hipótesis y de exploración estén claramente separadas lógicamente y cronológicamente.

Lógicamente, esta separación se puede operar entre los investigadores mismos y como parte de un proceso de racionalización del quehacer científico por división de las tareas (Adam Smith, Max Weber). Cada uno va, en este sentido, especializándose en una etapa determinada del proceso investigativo completo, enfocando su atención sobre una dimensión particular antes de socializar su microaportación. Pero en una perspectiva morineana, al contrario, tal disociación se revela imposible porque condenaría de entrada a un “autismo intelectual” acerca de la naturaleza compleja de los fenómenos estudiados, y Edgar Morin invita por este motivo a que “cada investigador [sea] polivalente en tanto que debe practicar la observación, la entrevista y la acción de grupo, al mismo tiempo que debe estar semi-especializado en el sector que le interese” (Morin, 1994: 200).

Cronológicamente, se supone una anterioridad de la fase de elaboración de hipótesis sobre la de observación, lo cual presenta el grave riesgo de predeterminar la investigación a las condiciones iniciales de su planteamiento, limitando de entrada el terreno para que sirva solo como justificación formal en un proceso de aplicación de las teorías elaboradas. Este hecho ha sido señalado por el sociólogo norteamericano Anselm Strauss particularmente cuando, presentando la tesis de una “Grounded Theory” en contra de los enfoques de tipo hipotético-deductivo, insiste en la contingencia de los descubrimientos empíricos que, de cierta forma, se imponen al investigador (Strauss, 1992). Independientemente del carácter a priori exhaustivo de sus anticipaciones, el científico se encuentra permanentemente amenazado por la posibilidad de surgimiento de lo nuevo, de lo imprevisto, de lo improbable en sus observaciones de campo o experimentales. Tiene que ser siempre flexible al respecto y la aplicación sistemática de un protocolo previo y codificado aparece como imposible.

La virtud del científico ya no se concentraría entonces en su aptitud para encarnar un parangón de la racionalidad universal y aplicar mecánicamente un programa de acción que le precede y le sobrevivirá; sino al revés, en esta capacidad –irreducible a toda definición de una guía previa– de apropiarse de dichas acciones para ordenarlas de manera pertinente. Paradójicamente, pues, el científico se encuentra frente a la exigencia doble de tener que aprender una serie de reglas durante su trayectoria estudiantil, aplicándolas en sus reflexiones de tesis como con-

diciones aprobatorias de las mismas, mientras la realidad de su quehacer profesional le obligará a distanciarse de ellas.<sup>7</sup>

Pensar el método de investigación desde una perspectiva alternativa nos invita, así, en las huellas de una comunidad amplia de epistemólogos, biólogos, historiadores, sociólogos y físicos que se reivindican en el pensamiento complejo, a considerar el impulso científico como dinámica asintótica que nunca “dejará de ser buscadora”. La creatividad, en tanto aptitud para encontrar soluciones nuevas relacionando datos conocidos, se revela como una cualidad esencial, pero es tanto más ambigua como atributo científico cuanto que escapa justamente a los intentos de racionalización y sistematización. Más que un contra-método verdadero –que implicaría la formulación simétrica de un corpus de reglas opuestas al cartesianismo en sus contenidos, pero convergentes con este en su carácter intrínsecamente prescriptivo–, la complejidad parece más bien invitar a repensar la noción misma de prescripción metodológica, a replantear nuestra propia confianza en el ideal de certeza y a concebir el planteamiento científico como una aventura fundamentalmente no lineal.

El poeta español Antonio Machado (2006 [1917]) lo expresó de manera inimitable con estos famosos versos, en los que se han identificado muchos pensadores de la complejidad:

Caminante, son tus huellas  
el camino, y nada más;  
Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Al andar se hace camino,  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.  
Caminante, no hay camino  
sino estelas en el mar.

## La complejidad ¿un anti-método?

Si el método complejo de investigación se puede justamente concebir como vagabundeo intelectual, se vuelve fuerte la tentación de atribuirle el prefijo de “anti”, entendido como rechazo a la noción misma de reglas en el quehacer científico. El punto de partida, en efecto, de la hexalogía de Morin es una crítica a la construcción moderna del saber: “debemos partir de la extinción de las falsas claridades. No de lo claro y distinto [...]. Es cierto, para empezar carecemos de método; por lo menos

podemos disponer de un anti-método, dónde ignorancia, incertidumbre, confusión se vuelven virtudes” (Morin, 1977: 16).

La complejidad presenta, en este sentido, un aspecto radicalmente a-metódico y no-metódico, siempre inacabado. Mientras, como lo vimos, una forma clásica de concebir la labor científica es la comparación con el edificio en construcción, Morin, en cambio, prefiere una metáfora de tipo musical, en la cual los aportes respectivos se transforman dinámicamente, como un proceso en constante evolución. Así, el pensamiento complejo se extendería más bien en forma de espiral, cuya terminación –como propio punto de partida– viene a perderse en una tensión de tipo asintótico.<sup>8</sup>

En el mismo orden de ideas, el filósofo austriaco Paul Feyerabend rechaza toda forma de linealidad en el desarrollo de las ciencias y, paralelamente, condena la noción de una racionalidad científica general que pueda valer en todas las circunstancias.<sup>9</sup> Según Feyerabend, pensar que un método fijo pueda abarcar un en momento dado toda la riqueza empírica, la opacidad e impredecibilidad del mundo físico y social, es una ilusión profunda fundada sobre una confianza excesiva en el ser humano y el valor de su razón triunfante. Feyerabend afirma que el conocimiento humano siempre es susceptible de errores, de accidentes, lo cual es ratificado por Morin cuando subrayaba, en el capítulo “Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión” de Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, que los dispositivos humanos de conexión y apertura al mundo exterior solo representan un 2% del aparato biológico humano (Morin, 1999b: 14), convirtiendo a este héroe cartesiano de la racionalidad clásica, a fin de cuentas, en un verdadero autista cognoscitivo.

La ambición de fundar apodóticamente el conocimiento científico se revela imposible e ilusoria. Al contrario, son los mismos objetos de estudio los que imponen al científico cuál es el marco de pertinencia para estudiarlos, o sea, el método correcto que conviene usar, caso por caso y de forma evolutiva. Para decirlo en las palabras de Feyerabend, considerado como el fundador de una perspectiva anarquista en la epistemología, “todas las metodologías [...] tienen sus límites, y la única «regla» que sobrevive es: «Todo se vale» (Everything goes)” (Feyerabend, 1975: 32).

Esta famosa frase, al romper con el carácter discriminante de las reglas en la ciencia, viene destruyendo la noción misma de método de una manera semejante que las indicaciones presentadas por Morin acerca de su investigación en Plozévet. De ahí, probablemente, surge el carácter vertiginoso, ansiógeno y psicológicamente costoso del proyecto morineano, por su invitación subyacente a abandonar las grandes certezas y el confort mental de la simplificación.<sup>10</sup>

Para muchos, esta dificultad inherente al acta de la complejidad y la frustración resultante de una tarea que parece nunca acabarse, incitan al abandono puro y sencillo del esfuerzo de conocimiento o a denunciar aquellas búsquedas de un método alternativo como brujería de filósofo sin potencial de operacionalización.

Pero los aportes epistemológicos de la segunda mitad del siglo XX no se pueden negar tampoco, ni siquiera en nombre de nuestra autosatisfacción mental. El carácter ansiógeno del conocimiento humano frente a la constatación de su propia imposibilidad, se puede, en efecto, experimentar como un obstáculo insuperable; pero tal orientación es una ilusión en sí misma que se origina en los planteamientos fundadores de la ciencia moderna<sup>11</sup> y que se puede igualmente revertir y transformar como un estímulo intelectual: “se dice cada vez más a menudo «eso es complejo» para no tener que explicar. Aquí es necesario hacer una verdadera inversión y poner de manifiesto que la complejidad es un reto que el espíritu debe y puede conquistar” (Morin, 2003: 12).

Surge no obstante una gran dificultad: si el método científico es, en sí mismo, una “absurdez”, ¿qué valor tiene el conocimiento experto en comparación del saber producido por personas que no forman parte del campo de la ciencia?

El sociólogo británico Brian Wynne aporta, en esta perspectiva, reflexiones heurísticas. Wynne (1999) considera como punto de partida dos investigaciones que se llevaron a cabo en Escocia (los efectos de la nube radioactiva de Tchernobyl) y en Perú (el cultivo de las papas). Más allá de las conclusiones puntuales de estas investigaciones, el propósito de Wynne consiste en reflexionar sobre casos concretos de oposición entre saberes expertos y profanos, para tratar de entender sus relaciones y aportes respectivos.

En la primera investigación que realizó Wynne en la provincia de Cumbria, analiza particularmente el comportamiento de los expertos (sociólogos, biólogos, físicos nucleares, medio ambientalistas...) que llegaron después de la catástrofe para investigar sus impactos potenciales. En este caso, los científicos se fundaron sobre lo que consideraban como parámetros técnicos universales en cuanto a los efectos de la radioactividad sobre los seres y los suelos, e invitaron al Gobierno a tomar una serie de medidas sanitarias sobre esta base. Sin embargo, sus conclusiones se revelaron equivocadas respecto a la duración de la contaminación (más larga de lo prevista), mientras los campesinos de esta provincia rural, quienes se fundaron únicamente sobre una experiencia no formalizada, llegaron a producir enunciados de mayor pertinencia empírica.

En la segunda investigación mencionada por Wynne —en la cual hace referencia a una investigación del sociólogo Van der Ploeg publica-



da en el artículo “Potatoes and Knowledge”– la oposición entre saberes expertos y profanos se manifiesta en torno al cultivo de un producto determinado: la papa; en el contexto geográfico de Perú. Preocupada por racionalizar y optimizar el sistema agrícola de Perú, considerado arcaico por la persistencia de un nivel elevado de pluricultivos familiares, una parte de su elite política y científica lanzó en los años 80 un amplio programa de reorganización agrícola. No obstante, las condiciones que erigieron como necesarias para satisfacer a una productividad óptima provocaron una importante reorganización por parte de los agricultores andinos, en el sentido de una estandarización de las prácticas, y al final se revelaron contraproducentes en comparación con las costumbres locales de cultivo.

En ambos casos, el fracaso del análisis experto parece derivar, según Wynne, del uso de categorías generales y descontextualizadas que pierden todo sentido en cuanto se las aplica de manera global en terrenos múltiples. En particular, la posición de los científicos se caracteriza por una forma marcada de autosuficiencia, que les conduce a denigrar los puntos de vista profanos, concebidos como irracionales e ignorantes. Pero precisamente estos saberes se revelan no solo legítimos y válidos, sino también complementarios del mismo producto científico: cuando los científicos analizan una explotación agrícola, lo caracterizan en función de indicadores estructurales, tales como la superficie o el nivel de producción, sin tomar en cuenta los acontecimientos familiares o culturales que representan igualmente palancas poderosas de inteligibilidad. Esta situación se revela tanto más preocupante, a través del estudio llevado por Wynne, cuanto que este rechazo por el saber profano está compartido por los mismos poderes públicos, dentro de una perspectiva tecnócrata de su quehacer político.

Al revés, la propuesta compleja, humildemente pero con resolución, invita a reintegrar aquellas tres dimensiones consubstanciales de la vida humana en su globalidad –ciudadano, individuo, científico– y a concebir, como alternativa al pensamiento lineal, la perspectiva de una “democracia cognitiva”, en forma de amplio foro trans-disciplinario, trans-generacional y trans-categorial, que permita el encuentro regular de perspectivas múltiples acerca de un mismo problema colectivamente definido. “La llamada para la democracia cognitiva no es solamente la llamada a clases nocturnas, escuelas de verano, universidades populares. Es la llamada para una democracia donde el debate de los problemas fundamentales ya no sería el monopolio solo de los expertos y sería llevado a los ciudadanos” (Morin, 1999a: 125).

La complejidad, por lo tanto, no es de ninguna manera un abandono de la ambición científica ni una invitación a la procrastinación intelectual. Si la podemos identificar como anti-método por su recono-

cimiento de vacuidad de los grandes razonamientos abstractos, es importante precisar que pensamiento complejo no supone planteamiento confuso y no significa tampoco abandono de la búsqueda misma de un método, incluso bajo el modo de la aventura permanente<sup>12</sup>

“Ayúdate, el método te ayudará” dice Morin... cita a veces mal entendida, como forma de esoterismo de su parte, pero muy aguda si consideramos la necesaria apropiación o personalización de este método científico por el sujeto –siempre singular– que lo opera. En la perspectiva de Morin, no se trata –como para Descartes– de deducir el método de una serie de principios epistemológicos generales, sino de volver a la búsqueda misma de las condiciones de posibilidad y pertinencia de una estrategia de investigación científica.

*No es una norma arrogante ni un evangelio  
melodioso. Se trata de enfrentar la dificultad de  
pensar y de vivir*

Edgar Morin



## Notas

- 1 “Entiendo que es imposible conocer las partes sin conocer el todo, como lo es el conocer el todo sin conocer las partes” (Pascal, 1963 [1670]: 527).
- 2 “La filosofía se escribe en este inmenso libro que se tiene siempre abierto ante nuestros ojos, quiero decir el universo, pero no se puede comprenderlo si no se aplica en primer lugar a comprender la lengua y a conocer los caracteres con los cuales se escribe. Se escribe en la lengua matemática y sus caracteres son triángulos, círculos y otras figuras geométricas, sin el medio de los cuales es humanamente imposible incluir una palabra. Sin ellos, es un vagabundeo en un laberinto oscuro” (Galileo, 1980 [1620]: 141).
- 3 “Si el mundo existe de manera objetiva e independientemente de quién lo observa, resulta posible valorarlo de manera analítica y recortarlo en campos de investigaciones distintos, dedicando a cada uno una disciplina propia de la investigación científica. Esto explica la fuerte tendencia a la especialización científica a lo largo del siglo XX y el carácter relevante de las barreras disciplinarias, en el marco de una concepción economista que legitima la aplicación a las ciencias de los principios de la división del trabajo” (Malinowski, 2007: 34).
- 4 Entendida como “el estudio de la constitución de los conocimientos validos” (Piaget, 1967: 6).
- 5 “¿Y si relevaba de otra forma de organización del espíritu científico que la que ilustran las ciencias de la naturaleza, la sociología se encontraría, sola de su especie, sentada en su banco de excepción? Sería rápidamente un banco de infamia dónde vendrían a sumarse todas las ciencias históricas que solo pueden engendrar sus generalidades por lo que se debe llamar un razonamiento sociológico [sic]” (Passeron, 1991).

- 6 “Las encuestas estándar multiplican las precauciones técnicas sobre la obtención de datos, olvidando que depende también de quién los obtiene. Nosotros fuimos más sensibles a la calidad personal que a la cualificación técnica de los investigadores que reclutamos. El método multidimensional exige, de entrada, una curiosidad abierta a todas las dimensiones del fenómeno humano, y exige el pleno empleo de diversas aptitudes” (Morin, 1994: 200).
- 7 “La indagación debe estar ligada al desarrollo y a las ramificaciones del cuerpo de hipótesis y de instrumentos de investigación. La prospección y la reflexión no pueden ir disjuntas en tiempos separados. El cuerpo de hipótesis no puede establecerse una vez por todas, en un momento anterior a la exploración. [...] Esto equivale a decir que el método utilizado en las encuestas estándar no es solo insuficiente sino mutilador” (Morin, 1994: 193).
- 8 “La espiral simbólica indica inacabamiento y búsqueda en toda dirección; plural de pensamientos, enfoques y futuros, en un dinamismo autocorrector de ascensos integradores en amplificación creciente, que solo avanza si profundiza y solo conoce si se arroja en la promesa de una ignorancia ilustrada por la propia conciencia de sus límites y aventuras en desborde permanente” (Colectivo Internacional, 2006: 13).
- 9 Debemos pensar también en esta famosa frase atribuida a Popper, como introducción a sus clases: “soy profesor de método científico, pero tengo un problema: el método científico no existe”.
- 10 “La plena conciencia de la incertidumbre, del riesgo, de la tragedia en todas cosas humanas no me condujo a la desesperación. Al contrario, es tónico cambiar la seguridad mental para el riesgo” (Morin, 1973: 233).
- 11 “Este mundo en sí mismo no es racional, es lo único que podemos decir. Pero lo que es absurdo, es la confrontación de esta irracionalidad y de este deseo perdido de claridad cuya llamada resuena en lo más profundo del hombre” (Camus, 1942: 44).
- 12 “El verdadero problema ahora es transformar el descubrimiento de la complejidad en método de la complejidad” (Morin, 1977: 386).

## Bibliografía

- CAMUS, Albert  
1942. *El mito de Sísifo*. Paris: Idée.
- COLECTIVO INTERNACIONAL  
2006. *Modelo educativo de la Universidad Edgar Morin. Una aproximación axiológica de transdisciplina y pensamiento complejo*. Hermosillo: Ediciones MMREM.
- DE GAULEJAC, Vincent  
2005. *La société malade de la gestion: idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris: Seuil.
- DELGADO, Carlos Jesús  
2007. *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*. La Habana: Acuario.
- DESCARTES, René  
1953 [1637]. *Discurso del método*. Barcelona: Fama.
- DURKHEIM, Émile  
1967 [1897]. *Le suicide*. Paris: PUF.
- FEYERABEND, Paul  
1975. *Contra el método*. London: Verso.

- GALILEO, Galilei  
1980 [1620]. *L'Essayeur*. Paris: Les Belles Lettres.
- LE MOIGNE, Jean-Louis  
1995. *Las epistemologías constructivistas*. Paris: QSJ.
- MACHADO, Antonio  
2006 [1917]. "Proverbios y Cantares: Poema XXIX". En: *Campos de Castilla*. España: Alianza.
- MALINOWSKI, Nicolas  
2007. "Una contribución del pensamiento complejo a la reforma de la inteligencia humana". En: *Ethos Pedagógico*. N° 40. Morelia-México. 23-46.
- MORIN, Edgar  
1967. *Comunas en Francia. Las metamorfosis de Plozévet*. Paris: Fayard.  
1973. *El paradigma perdido*. Paris: Le Point.  
1977. *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Paris. Seuil.  
1994. *Sociología*. México: Anthropolos.  
1999a. *La cabeza bien puesta*. Paris: Seuil.  
1999b. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.  
2003. *Educación para la era planetaria*. Paris: Balland.  
2004. *El método. La ética*. Paris: Seuil.
- PASCAL, Blaise  
1963 [1670]. *Les Pensées*. Paris: Seuil.
- PASSERON, Jean-Claude  
1991. *El razonamiento sociológico. El espacio no popperiano del razonamiento natural*. Paris: Essais & Recherches Nathan.
- PIAGET, Jean  
1967. *Lógica y conocimiento científico*. Paris: Encyclopédie La Pléiade.
- SINGER, FREEMAN y RAUSCHECKER  
1981. "Restriction of visual experience to a single orientation affects the organization of orientation columns in cat visual cortex". En: *Expe. Brain Res*. N° 41. 199-215.
- STRAUSS, Anselm  
1992. *La trama de la negociación. Sociología cualitativa e interaccionismo*. Paris: L'Harmattan.
- VERSTRAETE, Thierry  
1999. "Autopoièse et sciences de gestion: un excès d'eclectisme?". En: *Cahiers de Recherche du Claree*. Lille.
- WYNNE, Bryan  
1999. "Savoir expert et savoir profane". En: *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*. N° 38. Vol. 4.



Fecha de recepción del documento: 16 de enero de 2012  
Fecha de aprobación del documento: 6 de marzo de 2012



# EL HIPERTEXTO PARALELO Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

---

## Parallel hypertext and the development of thinking

JORGE FRANCISCO GALÁN MONTESDEOCA \*

jgalan@ups.edu.ec / Universidad Politécnica Salesiana / Cuenca-Ecuador

### Resumen

---

La abultada información que reciben los seres humanos en la actualidad ha motivado una especie de dispersión del pensamiento de las personas, quienes reproducen en sus esquemas mentales la cultura del videoclip, en donde las imágenes y los mensajes se suceden como destellos que aparecen y desaparecen.

Es evidente que vivimos una época donde existe una sobrecarga de información, que no permite mantener una concentración total en ciertos asuntos y, como consecuencia de ello, pensamos mucho en diversas cosas sin llegar a profundizar en lo más importante.

Ese mundo virtual comienza a imponer nuevos patrones de pensamiento, donde el hipertexto se convierte en el punto de encuentro de las nuevas generaciones.

Ante el panorama que surge de la mediatización, una de las propuestas que ha logrado un importante apoyo en los últimos años es la de potenciar, desde las instituciones educativas, el desarrollo del pensamiento.

Pero, las respuestas pedagógicas, para lograr el desarrollo del pensamiento no pueden ser lineales en un mundo hipertextual, es por ello que aparecen desafíos importantes que cuestionan varias tareas de la escuela caracterizada por un currículo cerrado.

El hipertexto y la multimedia ofrecen diversas posibilidades para que los aprendizajes sean significativos, ya que cada individuo puede encontrar la manera más apta para expresar sus ideas.

Una posibilidad de potenciar el uso de los recursos multimediales podría ser la construcción del hipertexto paralelo, en el que actúen varios individuos que constantemente renuevan los contenidos que sirven de pauta para el conocimiento.

Una construcción activa del conocimiento, utilizando las redes hipertextuales, va a potenciar el desarrollo del pensamiento, pues se busca crear una estrategia didáctica que sea ágil y motivante para la apropiación de contenidos, de tal forma que se puedan realizar construcciones hipertextuales que analicen, asocien, sintetizen y relacionen los contenidos, con hipervínculos que siempre den la posibilidad de ir hacia algo nuevo.

En un sistema de trabajo a través de una red hipertextual se tendría la posibilidad de poner en práctica el desarrollo del pensamiento a través del aprendizaje significativo, basado en el constructivismo, dado que el estudiante tendría la posibilidad de ejercitarse constantemente en la reelaboración conceptual.

La generación del hipertexto paralelo debería seguir las fases del pensamiento que se desarrollan en seis momentos: perceptiva, reflexiva, creativa, retentiva, expresiva-verbal y expresiva-práctica.

La dinámica propuesta o cualquier otra metodología que pudiese surgir, no deberían perder de vista los entornos virtuales de aprendizaje y la potenciación de las herramientas multimediales como un recurso para ampliar la capacidad de desarrollo del pensamiento crítico, autónomo, creativo y propositivo.

El lugar donde se quiere llegar con la propuesta del hipertexto paralelo se lo avizora, pero el camino todavía está por construirse, antes de ser recorrido y mejorado las veces que fuesen necesarias, si queremos llegar a la meta planteada.

---

\* Periodista y docente universitario. Licenciado en Comunicación Social, especialista en Estudios a Distancia y magister en Docencia, con mención en Educomunicación. Actualmente es profesor de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y editorialista de Diario Portada, de la ciudad de Azogues.

## Palabras clave

---

Aprendizaje, aprendizaje colaborativo, aprendizajes significativos, constructivismo, desarrollo del pensamiento, enseñanza, hipertexto, hipertexto paralelo, hipertextual, imágenes, lenguajes, multimedial, pensamiento, pensamiento autónomo, pensamiento creativo, pensamiento crítico, redes comunicacionales, redes informáticas, transdisciplinariedad.

## Abstract

---

The abundance of information given to human beings today, has led to a break down in the thinking of people, who perceive this constant stream of information like a video clip, with images and messages occurring as flashes that come and go .

Clearly we live in an age where there is information overload, which does not allow a total concentration in certain areas and, consequently, to think about different things, without reaching deeply into the most important. This virtual world begins to impose new patterns of thought, where the hypertext becomes the meeting point of the new generations.

Before the picture that emerges from the media, one of the proposals that has received significant support in recent years, is to promote, via educational institutions, the development of thought.

However, pedagogical responses to achieve the development of thought cannot be linear in a world of hypertext, which is why there are important challenges which must be faced within schools characterized by a closed curriculum.

Hypertext and multimedia offer various possibilities for meaningful learning, so that every individual can find the most suitable way to express their ideas.

One possibility for increasing the use of multimedia resources could be the parallel construction of hypertext, in which multiple individuals acting constantly renew the content which are the guidelines for knowledge.

Active construction of knowledge using hypertext networks, aimed at promoting the development of thought, seeks to create a teaching strategy that is agile and motivating in the ownership of content and the development of thought, so that hypertext constructions can be made to analyse, associate, synthesise and relate the contents, with hyperlinks that always give the possibility to go into something new.

In a working system through a hypertextual network, there would be the possibility to implement the development of thinking through meaningful learning, based on constructivism, since the student would be able to work out constantly in the conceptual reworking.

The parallel generation of hypertext should follow the phases of thought, which are developed in six stages: perceptive, reflective, creative, redemptive, expressive-verbal and expressive-practical.

The dynamic proposal, or any other methodology that may arise, should not lose sight of virtual learning environments and ways of enhancing multimedia tools as a resource to expand the capacity of a critical, independent, creative and proactive thought.

The place where you want to go with the proposal of parallel hypertext is envisioned, but the road is yet to be built, to be toured and improved upon as often as necessary, if we want to reach the set target.

## Key words

---

Learning, collaborative learning, significant learning, constructionism, development of thought, teaching, hypertext, parallel hypertext, imagery, languages, multimedia, thought, autonomous thinking, creative thinking, critical thinking, communication networks, computer networking, transdisciplinarity.

Forma sugerida de citar:

GALÁN, Jorge. 2012. "El hipertexto paralelo y el desarrollo del pensamiento".  
En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 12. Quito: Editorial  
Universitaria Abya-Yala, pp. 39-52.

## Introducción

El presente artículo desarrolla una reflexión y una propuesta que plantea la construcción del hipertexto paralelo como recurso para el desarrollo del pensamiento, una metodología que potencie la experiencia de aprendizaje significativo y colaborativo en la universidad.

El objetivo planteado en esta propuesta es reflexionar sobre los caminos que podrían permitir el uso de las herramientas multimediales en el desarrollo del pensamiento y del conocimiento, aprovechando los espacios virtuales de aprendizaje que hoy son abiertos por las instituciones universitarias.

En la primera parte se reflexiona en torno a la red como el lugar de encuentro priorizado por los nativos digitales, e igualmente se aborda la multiplicidad de lenguajes que invaden el entorno digital, cuyos códigos requieren de un conocimiento para poderlos leer de una manera adecuada y crítica.

Más adelante se plantea el desarrollo del pensamiento como una clave para responder a las necesidades de un mundo cambiante, que diariamente presenta nuevos retos. Además, se hace una reflexión en torno a la necesidad de una reorientación pedagógica, para que las instituciones educativas logren dotar a sus destinatarios de las herramientas necesarias para desarrollar un pensamiento autónomo, crítico y creativo.

El artículo pone énfasis en el hipertexto como un sistema de organización de datos y también como una forma de pensamiento, por lo tanto se define una estrategia de construcción del hipertexto paralelo para potenciar los aprendizajes significativos en los entornos virtuales de las universidades.

En la parte final se propone un camino posible a seguir para aplicar la técnica del hipertexto paralelo como mecanismo que potencie el desarrollo del pensamiento y la apropiación del conocimiento a través del uso de los entornos virtuales de aprendizaje.

## Múltiples vías de comunicación

La avalancha de información que reciben los individuos de las sociedades actuales ha motivado una especie de dispersión del pensamiento de las personas, quienes reproducen en sus esquemas mentales la cultura del videoclip, donde las imágenes y los mensajes se suceden como destellos que aparecen y desaparecen de una manera vertiginosa, a tal punto que los datos aparentan no tener un punto de coincidencia.

Los nativos digitales, según una experta en nuevas culturas, “son adolescentes hipertextuales que no se limitan al texto plano, buscan y

profundizan. Son multitasking, pueden abordar muchas tareas a la vez. Afrontan distintos canales de comunicación simultáneos: chatean, hablan por celular, navegan, charlan...Y eso les da una ductilidad y una velocidad de pensamiento hasta ahora desconocida” (Finquelievich, 2007).

En verdad asistimos a una cultura de seres casi omnipresentes, que pueden establecer varias redes comunicacionales y que, a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, han extendido sus sentidos con un pensamiento tan veloz como superficial.

Es evidente que vivimos una época en donde existe una sobrecarga de información que no permite tener una concentración total en ciertos asuntos y, como consecuencia de ello, pensamos mucho en diversas cosas, sin llegar a profundizar en lo más importante; pero no hay que olvidar que aquellas prótesis comunicativas también han potenciado el uso de lenguajes en donde las imágenes, las palabras, los sonidos, las formas, los enlaces y los colores mezclan la realidad con la virtualidad; por lo tanto, son poderosas herramientas para despertar nuevos horizontes del conocimiento si se les aplica el discernimiento que distingue lo aprovechable de lo desechable.

42  
S

## El hipertexto como punto de encuentro

En estos tiempos no podemos escapar de ese mundo virtual que comienza a imponer nuevos patrones de pensamiento, donde el hipertexto se convierte en el punto de encuentro de las nuevas generaciones. El nuevo entorno multimedial, dominado por el hipertexto, requiere de un lector pensante, activo y reflexivo, pues de lo contrario el navegante podría naufragar en ese mar de conocimientos, donde no pocas veces se observa unas aguas que parecen ser profundas, pero que en realidad provienen de una cloaca y enmascaran un fango peligroso de superficialidad. Además, no hay que olvidar el riesgo de convertir a esas herramientas en el recurso donde predomina el plagio y la falta de ética ante el pensamiento y la creación ajena.

En las circunstancias actuales, de un pensamiento mediado por las tecnologías surge una paradoja, pues mientras se presenta la virtualidad ensamblada en las redes de información, en la escuela, el colegio y la universidad se establecen currículos desarticulados, que pueden generar profesionales descontextualizados ante las necesidades de un mundo en constante transformación.

El divorcio entre el mundo de los enlaces y las entidades educativas de los desencuentros, impide aprovechar al máximo el potencial que tienen los individuos de desarrollar un pensamiento crítico, autónomo

y creativo, que debería traducirse en ideas, proyectos, acciones, análisis, síntesis y proyecciones de la mente humana.

## El pensamiento en las redes

El mundo cuenta con muchos individuos talentosos que no han aprovechado adecuadamente sus capacidades por falta de metodologías que les permitan desarrollar su pensamiento. “Una persona inteligente puede ser un mal pensador, si no ha adquirido las técnicas necesarias para pensar bien” (De Bono, 2005: 81).

Ante el panorama que surge de la mediatización, una de las propuestas que ha logrado un importante apoyo en los últimos años es la de potenciar, desde las instituciones educativas, el desarrollo del pensamiento como una clave para responder a las necesidades de este mundo que diariamente presenta nuevos retos.

Si se quiere propiciar el desarrollo del pensamiento, habrá que desterrar aquel esquema unidireccional de la comunicación educativa para generar propuestas multidireccionales en las que prime la interacción y la complementariedad, al estilo de lo que plantea Edgar Morin (2003: 16) cuando habla de la transdisciplinariedad del conocimiento para lograr el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes.

Sin duda, es grande el reto de la interrelación entre las ciencias, las carreras, pero sobre todo la interdependencia entre escuela y sociedad; por lo tanto, ese desafío demanda cambios radicales en algunas propuestas pedagógicas centradas en una malentendida hiperespecialización excluyente y exclusiva, de donde surgen profesionales que no miran más allá de las tareas específicas para las cuales han sido adiestrados.

Las respuestas pedagógicas para lograr el desarrollo del pensamiento no pueden ser lineales en un mundo hipertextual, es por ello que aparecen desafíos importantes que cuestionan varias tareas de una escuela con un currículo cerrado, que avanza a paso lento, dentro de una sociedad en constante evolución.

## Replantear el modelo educativo

Cuando se habla del bullente crecimiento de la ciencia, la tecnología y de los aportes intelectuales favorecidos por las redes informáticas, resulta cuestionable el modelo educativo que se centra en la transmisión de conocimientos ya elaborados, un modelo que simplemente busca preparar profesionales para ocupar espacios abiertos por la sociedad, con lo



cual se relega el papel de la escuela como generadora del pensamiento autónomo, crítico y creativo.

El sistema educativo no debe contentarse con entregar al mundo personas con conocimientos que no saben en qué aplicarlos o que no tienen capacidades para ir más allá de los contenidos que asimilaron en las aulas. Una de las respuestas a las nuevas necesidades formativas puede encontrarse en el hecho de centrar el proceso educativo en el aprendizaje más que en la enseñanza, para que se produzca todo un cambio de sistema, de tal forma que las entidades educativas no se conviertan en las suministradoras de conocimientos, sino en las facilitadoras de aprendizajes significativos que tengan aplicación en la vida, pero que también sirvan para el desarrollo de la colectividad.

Colocar el aprendizaje como centro de la educación propicia en el estudiante la necesidad de alcanzar ese pensamiento autónomo, crítico y creativo, el cual dará como resultado la evolución del conocimiento, la ciencia, la tecnología, las artes y la cultura en general. Y es que no puede haber desarrollo del pensamiento sin fomento de la autonomía, entendida como el esfuerzo por acercarse al conocimiento, así mismo, la criticidad es el sople que separa la paja del grano, mientras que la creatividad es el camino hacia nuevos horizontes en las actividades que desempeña el ser humano.

El reto parece ser, más que dotar a las nuevas generaciones de herramientas para que puedan tener un pensamiento propositivo, motivarlas para que tengan amor por el conocimiento, porque solamente así se logrará aquel aprendizaje autónomo, que algún día implique un verdadero desarrollo profesional.

Entre las instituciones educativas llamadas a propiciar el desarrollo del pensamiento se encuentran las universidades, que socialmente están ubicadas en la cúspide de la pirámide de la formación del ser humano, es por ello que se pone énfasis en la generación de profesionales que deben tener unas características especiales, que respondan a la dinámica que experimenta el mundo actual.

La posición pedagógica es determinante en el momento de desarrollar ese pensamiento crítico y creativo. El conductismo, memorístico y repetitivo, inhibe el pensamiento crítico y la creatividad y siempre da una respuesta lineal a los problemas e interrogantes; ante ese hecho, hace falta optar por propuestas que permitan lograr un pensamiento que se constituya en la herramienta para lograr el conocimiento.

Cada individuo posee unas capacidades de pensamiento que deben ser potenciadas y estimuladas de manera adecuada, es por ello que las instituciones educativas juegan un papel importante en ese empuje

que deben brindar a los individuos para que desarrollen sus capacidades intelectuales. Al respecto, Mauro Rodríguez expresa que:

El cerebro de cada hombre es potencialmente la gran fuente de energía que transforma al mundo. Pero las potencialidades quedan estériles si no se da una labor educativa que nuestro medio debe ser a menudo reeducativa. En efecto, muchas veces la familia y la escuela se dedican a aculturar o inculturar a los niños de tal forma que los meten dentro de los moldes (ideologías, convencionalismos, estereotipos, rituales) que inhiben su pensamiento y matan su creatividad (Rodríguez, 2007: 28).

Las instituciones educativas deben dotar a sus destinatarios de las herramientas necesarias para que adquieran sus capacidades analíticas y críticas, las cuales les permitan tener una visión completa y una visión particular de un determinado fenómeno, para que puedan asimilar el conocimiento y luego llevarlo a la práctica a través de su pensamiento y acción.

Ante todo, las personas que se forman en las aulas y en los entornos universitarios deberían tener unas capacidades de pensamiento que les permitan desarrollar destrezas para el reconocimiento de problemas, para la recolección y selección de datos, para la organización de sus ideas, además, deberían tener iniciativas para la toma de decisiones que necesariamente deben estar involucradas con la sociedad. En definitiva, hay que potenciar y retomar las capacidades de análisis, síntesis, resolución de problemas, aplicación práctica y proyección de nuevas soluciones.

Cabe reflexionar en la situación actual del sistema educativo en general, donde predomina una enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada, con una inadecuada organización del pensamiento, donde se nota: falta de destrezas para observar, comparar, ordenar, agrupar y clasificar; déficit en competencias lectoras en cuanto al manejo de la semántica, la identificación del tema global de un texto y la emisión de juicios sustentados; y debilidades para establecer relaciones intertextuales.

Las respuestas a esta necesidad de impulsar el desarrollo del pensamiento deben surgir desde las instituciones educativas, para ello, en las aulas universitarias, se suele aplicar una serie de estrategias metodológicas con el fin de lograr que los estudiantes desarrollen un aprendizaje crítico y autónomo. Algunas propuestas han consistido en la elaboración de cuadros esquemáticos o diagramas que se construyen alrededor del conocimiento, en los que se exigen procesos cognitivos u operaciones intelectuales para: dirigir, integrar, nominar, supraordinar, isoordinar, deducir, argumentar, derivar e inferir.

La elaboración de mentefactos, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, ensayos y otros recursos de análisis, síntesis, crítica y relación de



contenidos, sin duda constituyen estrategias para desarrollar el pensamiento, pero parecen quedarse en medio del camino frente a las posibilidades que hoy brindan los recursos multimediales.

## Descifrar los nuevos códigos

Aquí cabe poner énfasis en el desarrollo de las habilidades del lenguaje, porque “existe una inteligencia anterior al lenguaje pero no hay pensamiento antes del lenguaje” (Piaget, 1996: 17).

El lenguaje, entendido como las múltiples formas de expresión y comunicación, naturalmente abarca la verbalidad, la gestualidad y la iconicidad, especialmente en el mundo multimedial; pero cuando se lo utiliza en el ámbito científico se debe tener presente la preminencia del lenguaje estructurado, de allí la necesidad de favorecer el desarrollo de habilidades para la lectoescritura con el uso de los nuevos códigos.

Si los lenguajes se han multiplicado, es obvio que los códigos han cambiado y que la descodificación demanda de unos conocimientos que van más allá del signo lingüístico, es por ello que en la actualidad se habla de la necesidad de una alfabetización audiovisual, que por extensión debería enfocarse a una alfabetización multimedial tanto para los docentes como para los estudiantes.

En esta sociedad que avanza vertiginosamente en el desarrollo de nuevos lenguajes, la escuela formal queda en deuda frente a sus destinatarios, pues los propios maestros o facilitadores desconocen esos códigos y los métodos para su descodificación.

El desarrollo de destrezas de descodificación de los intrincados códigos que presentan los productos comunicacionales de la multimedia, podría favorecer una adecuada lectura de los mensajes, pero en el ámbito académico no hay que perder de vista la necesidad de anteponer la lectura textual (sin desechar las demás lecturas) como una de las claves para alimentar el pensamiento. La lectura resulta ser la puerta de entrada para la reflexión y las experiencias compartidas por otras personas que han pensado y vivido determinadas realidades o ideas.

Es evidente que en la actualidad existen menos lectores, si se entiende la lectura como descodificación de letras, pero si el concepto de lectura se extiende a los demás lenguajes, podría afirmarse todo lo contrario: la gente lee mucho más que antes, aunque esa lectura puede hacerse en niveles que no llevan a una comprensión profunda de los mensajes.

El desarrollo de las habilidades destinadas a descodificar los mensajes de los lenguajes multimediales permitirá conseguir un pensamiento

crítico y creativo, que esté en condiciones de desensamblar y volver a ensamblar las ideas, para la construcción de nuevos mensajes.

## Una respuesta hipertextual

El hipertexto y la multimedia ofrecen diversas posibilidades para que los aprendizajes sean significativos, ya que cada individuo puede encontrar la manera más apta para expresar sus ideas, organizar el conocimiento y establecer redes conceptuales que, de hecho, darán como resultado un pensamiento de orden superior.

Una de las respuestas dadas por la Universidad a esta era multimedia ha sido la creación de los denominados “entornos virtuales de aprendizaje”, donde, por lo general, se utiliza una plataforma para abrir aulas virtuales en las que los estudiantes pueden interactuar, informarse, entregar tareas, responder a pruebas estructuradas, participar y aprender.

Generalmente, se plantea que aquellas aulas multimediales son los espacios para aprendizajes significativos, constructivistas y colaborativos, porque en medio de las herramientas disponibles se tienen foros, chats y hasta es posible recibir resúmenes y cuadros sintéticos de las asignaturas, sin embargo, esto puede constituir un simple maquillaje de la educación tradicional si solo se trasladan los esquemas del conductismo a una plataforma informática.

Según se puede verificar, algunos de esos entornos virtuales siguen procesos lineales, aunque utilicen como herramienta la multimedia, pues continúa vigente el concepto de administrar el conocimiento a través de materiales que son colocados y seleccionados por los docentes (o en el mejor de los casos, por los llamados “contenidistas”), mientras los estudiantes no tienen participación alguna en la construcción del conocimiento que sirve de referente para el desarrollo de la cátedra.

A pesar que se abren eventuales espacios de diálogo y razonamiento a través de la comunicación asíncrona o síncrona, en verdad no se utiliza todo el potencial y la versatilidad de las herramientas multimediales para viabilizar el desarrollo del pensamiento y, por ende, para potenciar el aprendizaje y su aplicación práctica.

Una posibilidad de potenciar el uso de los recursos multimediales podría ser la construcción del hipertexto paralelo, al estilo del “texto paralelo” planteado por Daniel Prieto Castillo y Francisco Gutiérrez, pero con la incorporación de los variados recursos y lenguajes que hoy se encuentran disponibles en las herramientas informáticas.

Cuando se propone la construcción del hipertexto paralelo se plantea trabajar y desarrollar el pensamiento con una lógica diferente



a la de los textos tradicionales, que desarrollan una secuencia lineal del lenguaje. La lógica que surge de los medios virtuales es diferente porque podemos saltar de una idea a otra, de una imagen a una idea o de una imagen a un sonido. Aquella posibilidad es mucho más cercana al estilo del pensamiento que está sometido a muchos lenguajes e infinidad de experiencias de todo tipo.

La red hipertextual es por naturaleza abierta, modificable e incrementable, es decir, un recurso en constante evolución, lo que permite la interacción de varios autores. Naturalmente, una construcción activa del conocimiento, utilizando las redes hipertextuales, va a potenciar el desarrollo del pensamiento y va a requerir de un trabajo inter y transdisciplinario, de tal manera que surjan nuevos espacios comunicativos y educativos potenciados por la versatilidad que tienen las nuevas TIC.

El hipertexto paralelo tendría cabida perfecta en los procesos de metacognición, puesto que los entornos digitales e hipermediales se convierten en un aprendizaje lúdico porque poseen una capacidad didáctica para adaptarse al comportamiento del usuario, ayudándolo a mejorar su pensamiento, sus habilidades mentales, procesos intelectuales y motores.

Se busca crear una estrategia didáctica que sea ágil y motivante en la apropiación de contenidos y en el desarrollo del pensamiento, de tal forma que se puedan realizar construcciones hipertextuales que analicen, asocien, sintetizen y relacionen los contenidos, con hipervínculos que siempre den la posibilidad de ir hacia algo nuevo.

En un sistema de trabajo a través de una red hipertextual se tendría la posibilidad de poner en práctica el desarrollo del pensamiento a través del aprendizaje significativo, basado en el constructivismo, dado que el estudiante tendría la oportunidad de ejercitarse constantemente en la reelaboración conceptual, pues, como señala Nancy Muñoz, “a medida que profundiza y navega por la gran red de conocimientos, debe potenciar las habilidades para analizar, seleccionar, sustraer, compilar, escribir y redactar competencias propias de la sociedad del conocimiento” (Muñoz, 2012).

Para que un aprendizaje sea significativo, debe asociarse y conectarse con otros conocimientos y con la experiencia, elementos que resultan favorecidos si se trabaja en las redes hipertextuales. La misma autora brinda una nueva pista de las posibilidades de una propuesta como la planteada en este artículo, cuando manifiesta que: “el hipertexto hipermedial, puede constituir en un laboratorio donde el alumno podrá descubrir, probar hipótesis, transformar el entorno, identificar su lógica de funcionamiento mediante la exploración y la creatividad, todo lo cual lo convierte en el protagonista del proceso de aprendizaje” (Muñoz, 2012).

Asimismo, el reto de incursionar en la reconstrucción conceptual desde el mundo de la virtualidad, va a demandar del uso de estrategias que corresponden al aprendizaje colaborativo en un escenario de interdisciplinariedad.

Si un estudiante de determinada carrera necesita de la asesoría y participación de un estudiante de otra carrera diferente para construir su hipertexto paralelo, se van a generar acciones interdisciplinarias que obligarán la apertura de espacios colaborativos, parecidos a las redes de trabajo que existen en la vida práctica.

La generación del hipertexto paralelo debería seguir las seis fases del pensamiento descritas por Giuseppe Zannielli: “perceptiva, reflexiva, creativa, retentiva, expresiva-verbal y expresiva-práctica” (Zannielli, 1995: 137).

La primera fase, de percepción, corresponde a la lectura, exploración e investigación, que puede partir del texto o del propio hipertexto, tal como ocurre en la actualidad, donde las fuentes bibliográficas y las electrónicas se entremezclan para buscar los avances del conocimiento.

En la fase reflexiva se debería hacer una valoración, análisis, síntesis, discriminación, selección y compilación del material necesario para producir el hipertexto paralelo.

El momento creativo quizá es uno de los más importantes, porque allí se va a definir la novedad, el estilo de presentación, el cambio, los avances y las características particulares que debería tener ese hipertexto para aportar con elementos nuevos al conocimiento.

La fase retentiva posiblemente no sea un momento, sino un eje transversal que se desarrolle en el proceso, toda vez que la dinámica de la elaboración del hipertexto paralelo va a implicar un acercamiento paulatino al conocimiento, el cual crecerá desde lo elemental hasta lograr un cierto dominio que permita diseñar un producto multimedial en el que se representen los conocimientos adquiridos y los nuevos aportes logrados con esa experiencia de aprendizaje significativo.

La fase expresiva verbal, de igual manera, va a ponerse en evidencia en el producto final y en las discusiones y procesos, especialmente cuando se trate de actividades colaborativas.

El momento culminante del hipertexto paralelo será el de la fase expresiva-práctica, cuando el producto final sirva como un material que vuelva a activar el ciclo del pensamiento al convertirse en el contenido fundamental de la cátedra con el que iniciarían su aprendizaje los miembros del siguiente grupo que va a trabajar en esa dinámica de apropiación del conocimiento; es decir, aquel material vuelve a ser utilizado en la primera fase de construcción del siguiente hipertexto paralelo.



La dinámica propuesta (o cualquier otra metodología que pudiese surgir) no debería perder de vista los entornos virtuales de aprendizaje y la potenciación de las herramientas multimediales como un recurso para ampliar la capacidad de desarrollo del pensamiento crítico, autónomo, creativo y propositivo.

Por otra parte, la posibilidad de utilizar los recursos y lenguajes multimediales, sintetizados en el hipertexto, permitirá que se revierta el deficiente uso de Internet practicado por los estudiantes cuando se limitan a copiar, pegar e imprimir, provocando un aprendizaje pasivo y antiético. El concepto del hipertexto paralelo reúne la estrategia del aikido, un arte marcial japonés que utiliza la fuerza del oponente para su propio crecimiento personal.

Es hora de cambiar la visión del uso de las herramientas multimediales, que a veces puede basarse en un simple intento de ponerse a la moda. Un objetivo práctico es lograr que esos recursos que utilizan cotidiana y fácilmente los nativos digitales, se conviertan en elementos que ayuden a crecer a los individuos y a la sociedad en el ámbito del pensamiento y el conocimiento.

El lugar donde se quiere llegar con la propuesta del hipertexto paralelo se lo avizora, pero el camino todavía está por construirse, antes de ser recorrido y mejorado las veces que fuesen necesarias si queremos llegar a la meta planteada.



## Conclusiones

- Los nativos digitales establecen el mundo virtual como espacio privilegiado de encuentro, por lo tanto, la educación puede aprovechar ese apego de las actuales generaciones a las nuevas tecnologías de la información y comunicación para apoyar el desarrollo del pensamiento y el conocimiento.
- El hecho de contar con espacios virtuales de aprendizaje no garantiza de por sí la aplicación de pedagogías constructivistas y colaborativas, si no se aplica una dinámica que permita generar redes hipertextuales para desarrollar el pensamiento y el conocimiento.
- La propuesta de elaborar el hipertexto paralelo en las aulas universitarias podría ser una alternativa que potencie el uso positivo de la red en el desarrollo del pensamiento y del conocimiento.

## Bibliografía

DE BONO, Edward

2005. *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós.

FINQUELIEVICH, Susana

2007. En: ARCE, María. “Nacidos para clickear”. *Revista Viva*. Buenos Aires. Clarín Ediciones, 1 de abril de 2007.

MORIN, Edgar

2003. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

MUÑOZ, Nancy

2012. “Hipertexto y prácticas educativas”. 12 de marzo de 2012, disponible en: <http://eav.upb.edu.co/hh/hh2/publicacion/HipertextoyPracticasEducativas.htm>.

PIAGET, Jean

1996. *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: Emecé.

RODRÍGUEZ, Mauro

2007. En: VELASCO, Lucía, *Desarrollo del pensamiento creativo*. Londres: Universidad de Londres.

ZANNIELLI, Giuseppe

1995. “Del sistema de objetivos fundamentales de la educación”. En: GARCÍA, Víctor. *Del fin a los objetivos de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.

Fecha de recepción del documento: 17 de enero de 2012

Fecha de aprobación del documento: 18 de marzo de 2012



# DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y TEORÍAS COGNITIVAS PARA ENSEÑAR A PENSAR Y PRODUCIR CONOCIMIENTOS

---

## Development of thinking and cognitive theories for teaching thought and generating knowledge

VICTORIA JARA\*

vjara@ups.edu.ec / Universidad Politécnica Salesiana / Cuenca-Ecuador

---

### Resumen

Hacer una reflexión sobre el pensamiento puede ser complejo en tanto no se tenga claro qué es realmente el pensamiento. No podemos dudar que este se desarrolla a través de la lectura y el conocimiento previo, dependiendo del grado de reflexión que una persona tenga. El pensamiento en sí es el resultado de la acción del pensar en base a lo que se ve, se conoce y se siente. Es imposible conocer el pensamiento mientras este no se produzca a través del lenguaje, que es su medio de expresión.

---

### Palabras clave

Pensamiento, desarrollo del pensamiento, lenguaje, reflexión, conocimiento.

---

### Abstract

To reflect on thinking can be complex if people don't have a clear idea what thinking really is. We can't doubt that it is developed through reading and previous knowledge, depending on the level of reflection that a person has. Thinking is the result of the action to think, basically of what a person sees, knows and feels. It is impossible to comprehend thinking if it is not produced through language, which is the means of expressing thoughts, ideas and knowledge.

---

### Key words

Thought, the development of thought, language, reflection, knowledge.

**Forma sugerida de citar:** JARA, Victoria. 2012. "Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 53-66.

---

\* Docente universitaria, licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Inglés, diplomada en Pedagogías Innovadoras, especialista en Educación a Distancia, magister en Gerencia y Liderazgo Educativo. Actualmente es la coordinadora del Instituto de Idiomas de la UPS-Cuenca.

## Introducción

Existen muchos conceptos relacionados con el pensamiento, diferentes reflexiones que se han hecho de acuerdo al enfoque que plantea cada autor. En este texto se pretende sintetizar estos conceptos de acuerdo a la lógica, la reflexividad y la apropiación.

Al estar conscientes de que el cerebro del ser humano se lo utiliza en forma limitada, el objetivo es reflexionar de qué manera se produce el pensamiento, cuáles son los factores que impulsan su desarrollo y cómo llegar al pensamiento crítico.

No se puede ignorar que el pensamiento es una necesidad del ser no solamente en la exigencia académica e intelectual, sino en la toma de decisiones, en la realidad socioeconómica y política de su entorno, así como en el diario accionar dentro un mundo globalizado como el que vivimos.

Este artículo permitirá tener presente que el lenguaje expresado en forma no verbal, oral y escrito, es el medio que posibilita conocer el pensamiento de los demás. Según Vygotsky, “al principio el pensamiento es no verbal y el habla no intelectual”, pero en el momento en que ambos se combinan, el “pensamiento se hace verbal y el habla racional” (Vygotsky, 1962 en Owens, 2008: 44).

Ir a través de este tema permitirá analizar algunas conceptualizaciones no solamente filosóficas, sino también pedagógicas, por ejemplo: al referirse al pensamiento, tanto docentes como padres de familia deben transformarse en motivadores e impulsores del mejoramiento académico y cultural de niños y jóvenes, con el fin de elevar el nivel del pensamiento crítico y la producción de conocimientos.

Por otro lado, los autores mencionados en este artículo, a través de sus ideas, motivarán al lector a descubrir su propia forma de pensar, dentro o fuera del aula de clases, pues según De Bono (2002), la mayoría de la gente considera el pensamiento vertical o lógico como la única forma posible de pensamiento efectivo.

## Conceptos de pensamiento

¿Qué es el pensamiento? Para reflexionar es importante conocer algunos conceptos, los mismos que son expuestos de acuerdo a las siguientes características: por la intervención sensorial y la razón, por medio de la lógica como reflejo de la realidad, por la categoría de la reflexividad y por la previa “apropiación”.

## *Pensamiento y razón-lógica*

El pensamiento es un don particular del ser humano y su origen se da por la intervención sensorial y la razón [...] el razonamiento, la inferencia lógica y la demostración son aptitudes del pensamiento para reflejar de manera inmediata la realidad, los problemas y las necesidades del sujeto [...]. Según la lógica formal la estructura del pensamiento está compuesta de la siguiente manera: concepto, juicio, razonamiento y demostración (Izquierdo, 2006: 21-23).

Según Perkins, la fórmula es  $\text{inteligencia} = \text{poder} + \text{táctica} + \text{contenido}$ . “El concepto de estructuras del pensamiento, el modelo de aprendizaje de una estructura a través de la adquisición, internalización y transferencia, y los principios fundamentales [...] son estructuras del pensamiento, estructuras que pueden organizar y catalizar nuestro pensamiento en la enseñanza del pensamiento” (Perkins, 1986: 10).

Por un lado, es importante anotar que, según Carl Jaspers, el pensamiento es un hecho singular en el que cada uno se explica, se forma y se funda a sí mismo. Pero no solo existe el pensamiento intelectual, ya que frente a las objetivaciones de la razón se experimenta siempre una profunda insatisfacción, que empuja hacia el “verdadero ser” y lo que de él “no se sabe”.

Teóricamente, Jaspers manifiesta que no hay otra existencia más allá del objeto del pensamiento cognoscitivo, pero el conato que me empuja a sobrepasarlo devela la existencia, en lo más profundo de mí, de un “pensamiento existencial”, que tiende hacia ese ser que para la razón no existe, ese ser desconocido para el pensamiento que no sabe, pero inherente a mi propia existencia. El yo es, por tanto, polaridad de razón y existencia, y el “pensamiento existencial” es el que, en su constitutivo sentimiento de la trascendencia, tiende al ser verdadero, es el que engloba el mismo ser del entendimiento (Jaspers, 1883 en Agazzi, 1966: 386).

Por otra parte, Kelly expresa que los seres humanos simplifican y organizan el medio para poder intervenir en él con cierto sentido, interpretando la realidad mediante la utilización de un sistema de constructos personales. Un constructo es un modo de percibir determinada realidad como igual y al mismo tiempo diferente de otras parcelas de la realidad. “Los constructos se adquieren en el intercambio cotidiano con el medio y se van consolidando a lo largo de la existencia individual en el marco de la existencia colectiva [...] son una mezcla de conocimiento, afectividad y acción [...]. Los constructos son permeables a las nuevas experiencias y acontecimientos” (Kelly, 1955 en Pérez y Gimeno, 1988: 53).

Julián Marías, sin duda de acuerdo con Kelly y Jaspers, menciona a Bergson cuando afirma que “el pensamiento que está dirigido a la ciencia

—o a la vida práctica, al manejo de las cosas—, procede por medio de la lógica, de la observación y de los conceptos [...]. Además, el pensamiento busca las semejanzas, lo que hay de común en varios individuos; es generalizador” (Marías, 1978: 377).

### *Pensamiento y reflejo*

El pensamiento es un reflejo de la realidad en tanto se perciba el objeto real y se concrete lo visualizado. Por el contrario, el pensamiento puede ser un reflejo de lo que se siente, creando una realidad subjetiva, alejada de la realidad objetiva, que se visualiza solamente en la mente de quien lo piensa. Froebel enseñaba que la vida se vive en dos planos. “Primero está el plano de la realidad, que representa el reino de la sensación, de lo que oímos, de lo que olemos y vemos. En segundo lugar está el reino de los símbolos, que es una representación de impulsos y deseos interiores [...], en el universo nada carece de significación” (Mayer, 1967: 292-293).

El ser humano es sociable por naturaleza, así, el pensamiento es un producto social que refleja lo que existe en la realidad en la que se desenvuelve el sujeto, tiene un vínculo histórico y social. Histórico porque permanece en el tiempo como expresión del ser y el estar con el pensamiento, pero que es realmente el pensamiento, es un output del input como producto de los sentidos: escuchar, ver, tocar, percibir y sentir. La lectura es la fuente de nutrición del pensamiento, es el factor esencial de desarrollo del mismo, por eso los lectores tienen mayor facilidad para producir conocimientos. Dependiendo del nivel cultural, la persona puede tener pensamientos simples o complejos, concretos o abstractos, buenos o malos.

### *Pensamiento y reflexividad*

Una filosofía latinoamericana como pensamiento crítico exige el levantamiento de la categoría de la reflexividad. Se ha valorizado frecuentemente en las ciencias sociales el carácter reflexivo de los sujetos en un entorno moderno y contrapuesto al pensar propio de una sociedad tradicional (Pizzi, 2008: 96).

No se puede desprender el pensar crítico del crisol de donde emerge y se despliega el sentido, que se aprehende y transmite en la propia reflexividad operante de la cultura y de la sociedad, donde ella aparece íntimamente relacionada con la historia, la política y las teorías de la comunicación.

La Universidad requiere retomar la cuestión del sentido del saber crítico en un marco contextualizado. Por ello la cuestión de la filosofía la-

tinoamericana y de la filosofía académica es importante, porque implica repensar el desarrollo del saber crítico en tanto responde a las demandas culturales de los “mundos de la vida” de nuestros pueblos y no solamente a un mundo artificial definido por las exigencias de los sistemas implantados por la tecnociencia. El pensamiento crítico no es solo una demanda intelectual y académica, sino es parte de una experiencia sociopolítica en la que instalamos las prácticas académicas del saber. De aquí se sigue que el pensar crítico, que es parte del cuestionamiento de la “colonialidad del saber”, se enraiza también en los mundos históricos de lucha y resistencia cultural.

El pensamiento crítico no se condensa en una sola propuesta que apunte a un mero carácter “destructivo” de las ideologías de la dominación, sino que se refiere a un pensamiento interlógico y multifacético, que se expresa en las diversas racionalidades hermenéuticas, como las de las ciencias sociales, la filosofía y la teología latinoamericanas. El pensar crítico, supone también un claro carácter “reconstructivo”, como lo sugiere el proceso de articulación entre la reflexividad preteórica y el proceso dinámico de la crítica. Hay entonces un proceso reflexivo y crítico en los sujetos y movimientos sociales que no aceptan y cuestionan la hegemonía de un pensamiento único y dominante.

En este sentido, el pensamiento crítico no se puede desprender del permanente despliegue de sentido que transmite la propia reflexividad de la cultura y la sociedad, donde ella aparece íntimamente relacionada con la historia, la política, la literatura y el arte. Pensar críticamente no es algo propio de la filosofía, sino de otras formas de racionalidad presentes en nuestras culturas latinoamericanas, lo propio de la filosofía es llevarlo a la máxima claridad de un trabajo de reconstrucción conceptual. Esta doble problemática comunica tanto las cuestiones lógicas y epistemológicas del saber como las cuestiones ético-políticas del compromiso de los mismos intelectuales con sus propios contextos de vida, lo que no excluye de ningún modo a los filósofos (Pizzi, 2008: 75-101).

El docente desde sus espacios en los niveles básico, bachillerato y superior, es el responsable de motivar, incentivar y llevar al educando al pensamiento crítico, en tanto el estudiante es el centro del proceso del aprendizaje. Con la libertad de expresión, de reflexión, de fijación de ideas, el docente puede abrir la posibilidad de ir más allá de lo que se ve y se siente, es decir, volverse responsable de toda acción proyectora.

Si el educador es, en verdad, el garante de este proyecto, dado que es el guía del pensamiento de otros, no puede menos que preparar, formar y lanzar hacia adelante su propio pensamiento constantemente:

De otra manera no se vería cómo asumiría su radical responsabilidad para la humanidad [...]. La formación permanente del educador ha de estar traspasada de extremo a extremo por esa actividad a la que llamamos filosofía, tanto más cuando que la filosofía encuentra en el pensamiento su punto de apoyo (Piotrowski, 1997: 62).

### *Pensamiento y apropiación*

Es posible que una persona se apropie del pensamiento de otra o es posible considerar que ese otro simplemente no tiene pensamiento. Se podría considerar la apropiación como una manifestación inconsciente de expresiones que se quiere mantener vivas en la mente de los demás, como un recuerdo de algo valioso o que merece ser recordado.

La participación en las formas de pensamiento ajeno solo se hace en virtud de una previa apropiación. “pero esta ha de ser activa [...] desde un pensamiento personal, nunca receptivamente [...]. Para adueñarse del pensamiento de ámbitos históricos o sociales distantes, no hay más remedio que pasar por la ejemplaridad de un pensamiento creador cercano, perteneciente a la misma sociedad” (Marías, 1961: 414-415).

Es importante reflexionar qué sucede con los adultos mayores cuando repiten situaciones dadas, recuerdan hechos, vuelven a vivir diferentes épocas, se emocionan y también se entristecen. ¿Acaso son los pensamientos los que los ayudan a volver a vivir? De ser así, los pensamientos perduran en la mente y no necesitan ser pensados de nuevo, sino recordados para sacar a la luz todo el potencial que poseen.

Según De Bono, la mente humana no se basa en un proceso de ordenación de la información, esta es incorporada automáticamente a los modelos ya establecidos o bien forma nuevos modelos. La mente es simplemente un medio donde dicha incorporación tiene lugar. Una memoria es un dispositivo registrador. El registro puede ser más o menos permanente o solo transitorio (De Bono, 2002: 37).

### **Factores que influyen en la capacidad de pensar**

El cerebro, y por consiguiente las neuronas, son factores que influyen en la capacidad de pensar. ¿Se han puesto a meditar por qué la frase “haga funcionar el cerebro” cuando era necesario reflexionar sobre un determinado tema o problema a resolver?

## *Cerebro y neuronas*

El ser humano tiene un cerebro cuyo peso medio se aproxima a 1.200 gramos y tiene entre 12 y 15 millones de células nerviosas. Durante la gestación, las células cerebrales –neuronas– inician la producción de cuantiosas conexiones entre sí. Cada neurona construye miles de conexiones, de manera que al final se forma una red de trillones de conexiones, pero solamente una cantidad limitada de estas conexiones se origina automáticamente, ya que la mayoría se forma al usarse el cerebro. Cuanto más son estimuladas las neuronas, más conexiones se construyen y más grande es en la capacidad del ser humano para pensar.

A diferencia de las otras células corporales, las neuronas no se regeneran. Sin embargo, el cerebro puede seguir funcionando aunque ciertas partes de él estén atrofiadas. Eso se debe a que solamente utilizamos una parte limitada de nuestro cerebro, entre el 10% y el 15%.

Las funciones del cerebro están divididas en los dos hemisferios. El lado izquierdo es verbal, digital, temporal, matemático, intelectual, secuencial, lógico-racional y diferenciador; consecuentemente se lo denomina lógico-analítico. El hemisferio derecho es figurativo, análogo, atemporal, musical, simbólico, holístico, intuitivo-creativo e integrador; consecuentemente se lo llama sintetizador-creativo (Izquierdo, 2006: 47).

Si el ser humano utilizara solamente el 50% del cerebro, ¿cuánto pensamiento crítico-reflexivo sería posible producir? Es interesante saber que cada neurona, al ser estimulada, construye miles y millones de conexiones que, a través de la “acción-reacción” “causa-efecto”, pueden dar origen a innumerables pensamientos que serían parte del avance de la ciencia y la tecnología.

## **Desarrollo del pensamiento**

Conocer lo que piensan McGuinnes, Broudy y Heidegger nos lleva a meditar cómo se desarrolla el “pensamiento”. Es importante saber no solo las teorías cognitivas, sino también lo indispensable que es el lenguaje como un subproducto del pensamiento, así como el acto verbal del pensamiento, para saber cómo enseñar a pensar.

### *Teorías cognitivas*

Según McGuinnes, el desarrollo de habilidades del pensamiento se apoya en teorías cognitivas que ve a los estudiantes como creadores activos de su conocimiento (McGuinnes, 1999 en Bogdan, 1997).

La cognición o conocimiento implica, por lo tanto, una verdadera acción recíproca de la mente y el mundo externo (Broudy, 1992: 35). Es así que Heidegger proclama la necesidad de un ejercicio del pensar más profundo y libre, no restringido a la ciencia, sino capaz de abarcar la pluridimensionalidad del hombre como ser que se relaciona con el mundo y con otros hombres, señalando que esta tarea ha sido bloqueada por la reverencia equivocada al principio de razón suficiente. Heidegger afirma que se impone pensar el ser en cuanto ser, porque este es más amplio y significativo que el delimitado espacio del saber científico (Bogdan, 1997: 61).

### *Pensamiento y lenguaje*

60



Pensamiento y lenguaje se interrelacionan, no es posible conocer el pensamiento sin la presencia del lenguaje, que es la manifestación misma del pensar.

Piaget propuso un modelo de funcionamiento cognitivo que concibe explícitamente el lenguaje como un subproducto del pensamiento. El desarrollo cognitivo es el único responsable del lenguaje. Según sus propias palabras: “el lenguaje no basta para explicar el pensamiento, ya que las estructuras que caracterizan el pensamiento tienen sus raíces en la acción y en los mecanismos sensoriales, que tienen un carácter más básico que los lingüísticos” (Owens, 2008: 129).

Por otra parte, Vygotsky formuló una teoría del desarrollo cognitivo que contrasta con la de Piaget. En *Pensamiento y lenguaje*:

Vygotsky proponía que el pensamiento y el lenguaje tienen orígenes diferentes y cursos distintos de desarrollo [...]. Al principio el pensamiento es no verbal y el habla no intelectual [...] pero, en el momento en que ambos se combinan, el pensamiento se hace verbal y el habla racional [...]. Vygotsky denominó a este solapamiento de pensamiento y lenguaje pensamiento verbal (Vygotsky, 1962 en Owens, 2008).

Benjamin Whorf también ha propuesto una teoría que relaciona pensamiento y lenguaje (conocida como la “Hipótesis de Whorf”), pero que destaca la dependencia del pensamiento respecto al lenguaje. Esta postura, denominada determinismo lingüístico, afirma que “todos los procesos superiores del pensamiento dependen del lenguaje, ya que el lenguaje determina el pensamiento” (Whorf, 1956 en Owens, 2008).

Furth observó que los niños sordos mostraban una inteligencia igual que la de los niños oyentes; sin embargo, tenían un lenguaje oral y escrito mucho mejor, a partir de lo cual concluyó que el lenguaje no resulta necesario para algunas formas de pensamiento. Por su parte, Jero-

me Bruner consideró el lenguaje como un instrumento del pensamiento (Owens, 2008: 29-130).

El pensamiento se desarrolla en la medida en la que las operaciones mentales rebasan la complejidad de resolver problemas y de exponer oralmente sus pensamientos. Los docentes –guías, tutores, acompañantes y mediadores de aprendizajes– son quienes tienen la responsabilidad de influir en el desarrollo del pensamiento de los niños, haciéndoles reflexionar sobre la realidad en la que se desenvuelven, permitiéndoles emitir sus propias ideas, aunque estas no concuerden con el tema propuesto, pues la operación mental se da y la práctica de esta hará que la persona, desde la infancia, se desenvuelva con fluidez en cualquier circunstancia de la vida. Es por esta razón que el docente tiene la gran responsabilidad de evitar clases tradicionales, porque estas pueden bloquear las operaciones mentales de niños y adolescentes, pueden limitar el nivel de razonamiento y el grado de pensar. El docente tiene que ser open mind para motivar a sus estudiantes a generar nuevos conocimientos con pensamientos relacionados con conceptos antes adquiridos, a través de ideas y criterios propios.

Los modelos mentales son maneras de pensar, imágenes, supuestos, historias, creencias que llevamos en la mente acerca de nosotros, de los demás, de las instituciones educativas, de las empresas y de todos los demás aspectos del mundo [...]. Los modelos mentales se encuentran en el nivel cognoscitivo y existen por debajo del nivel de la conciencia, rara vez los sometemos a cuestionamientos y los verificamos, en general son invisibles para nosotros (Aguilar, 2006: 10-11).

Por su lado, Ortega menciona que “no todo pensamiento es conocimiento en sentido estricto, que consiste en averiguar lo que las cosas son, lo cual supone la creencia previa de que las cosas tienen un ser y que este es cognoscible para el hombre [...]. El conocimiento es una de las formas esenciales de superar la incertidumbre” (Marías, 1978: 442).

### *El acto verbal del pensamiento*

La persona es un ser que actúa, piensa y habla. Es sociable por naturaleza, característica que no se podría dar, sino a través de la comunicación, de la interpretación de signos, es decir, del lenguaje.

Al considerar el habla como la manifestación externa del pensamiento, al cual sirve de mero revestimiento, y al intentar liberar el pensamiento de todo componente sensitivo, incluyendo las palabras, como hace la Escuela de Würzburg, no solo plantean el problema de la relación entre las dos funciones, sino que intentan resolverlo a su modo.

Se ha demostrado que los movimientos del habla facilitan el razonamiento. En el caso de una tarea cognitiva difícil relacionada con material verbal, el habla interna ayuda a “grabar” y organizar el contenido consciente [...], se considera que el habla interna es un factor importante en la transición del pensamiento al hablar en voz alta [...]. Cada palabra es ya, por tanto, una generalización. La generalización es un acto verbal de pensamiento y refleja la realidad de un modo radicalmente diferente a como la refleja la sensación y la percepción (Vygotsky, 1986: 50-52).

“El pensamiento es un reflejo generalizado de la realidad”. Esto significa que el pensamiento resalta las características generales que los objetos presentan, el pensamiento abstrae y generaliza aquellas propiedades que los objetos guardan y mantienen (Izquierdo, 2006: 31). El pensamiento surge en cada mente individual suscitado por el espectáculo de su ejercicio (Marías, 1961: 413).

Las situaciones problemáticas son estimulantes del pensamiento reflexivo, pero cada paso de este –definir el problema, formular hipótesis, evaluarlas y verificarlas– carecería de sentido y sería imposible a menos que pudiéramos percibir directa e inmediatamente ciertas cualidades y relaciones (Broudy, 1992: 136).

### *Enseñar a pensar*

Para que el pensamiento se desarrolle es importante no solamente estimular a niños y jóvenes la generación de preguntas, sino también guiar y acompañar en el proceso de investigación, para que sean ellos mismos quienes respondan a sus inquietudes, desarrollando su capacidad de pensar.

En la actualidad, cuando el niño y el joven son nativos digitales, es importante preguntarnos qué clase de enseñanza reciben en los diferentes niveles educativos (básica, bachillerato y superior). Paradójicamente, se enseña no para pensar o para ayudar a pensar, sino para evitar pensar, para recibir informaciones, para recoger datos o conocimientos elaborados por otros.

El “enseñar” está entonces enfrentado al “pensar”, ya que no se realiza tal como a veces se lo enuncia. Enseñar a pensar los obstáculos para orientar la enseñanza hacia el pensamiento no depende solo de los sujetos –docentes/alumnos–, sino de unas condiciones estructurales, de un condicionamiento previo que se va imponiendo al sujeto a medida que va pasando por el sistema educativo y que ahora estamos evidenciando en sus resultados negativos, cuando –solo con contadas y valiosas excepciones– nos hallamos ante un estudiante acrítico, con un grado más o menos alto de aversión ante todo lo que implique saber, apático frente

a su proceso de formación, indiferente a las manifestaciones culturales, desinteresado ante el contenido o la forma en que le enseñan, sin un compromiso definido por un área concreta del conocimiento, como esperaría luego de haber llegado a la universidad (Bedoya, 2008: 83-84).

En la mayoría de los casos, la pregunta es la que más genera actuación de las neuronas y la participación de ambos hemisferios, para producir un pensamiento que dependerá de la capacidad y el conocimiento del ser humano. Es así que, por ejemplo, de la frase “pienso, luego, existo” puede surgir muchas interrogantes: ¿es posible que después de pensar exista? o ¿es necesario que primero exista para luego pensar?, ¿se podría primero actuar para luego pensar? o ¿primero se piensa para luego actuar? Para que surjan interrogantes es importante la atención que preste el ser humano, porque la atención despierta el interés por indagar, investigar, conocer y aprender algo nuevo.

Con respecto al pensamiento mismo surgen muchas preguntas como: ¿cuál es la diferencia entre pensamiento e ideas?, ¿si somos las cosas que pensamos entonces pensamos luego hacemos o hacemos y luego pensamos?, ¿si no pienso, no existo?, ¿se educa la manera pensar o se educa al pensamiento?, ¿cuál es la diferencia entre pensar y pensamiento?, ¿dónde nace el pensamiento?, ¿pensar exige mucho esfuerzo?, ¿cómo actúa el pensamiento en el conocimiento?, ¿es posible desarrollar el pensamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿se podría considerar al pensamiento como elemento del quehacer educativo?, ¿será posible que el aprendizaje de lenguas extranjeras beneficie el desarrollo del pensamiento del ser humano?

En verdad, todo depende de lo que se piensa. Somos lo que pensamos y podemos desarrollar nuestro pensamiento a través de la observación, la reflexión, la valoración de la naturaleza y todo lo que ella engloba, el análisis y la síntesis, lo inductivo y lo deductivo, lo imaginativo, lo subjetivo y lo concreto.

Según Kierkegaard, citado por Marías (1978), el pensamiento abstracto es *sub specie aeterni*, hace abstracción de lo concreto, lo temporal, del proceso de la existencia, de la angustia del hombre situado en la existencia por una conjunción de lo temporal y lo eterno. Todo pensamiento lógico se da en el lenguaje abstracto y *sub specie aeterni*. Pensar así la existencia significa abstraer la dificultad que hay en pensar lo eterno en el devenir, a lo cual uno está obligado, pues quien piensa se halla a sí mismo en el devenir.

De ello tenemos que pensar abstractamente sea más fácil que existir, dice Kierkegaard. Dios no piensa, crea. Dios no existe, es eterno. El hombre piensa y existe, y la existencia separa el pensar del ser, los man-



tiene distantes uno del otro en la sucesión. La subjetividad es la verdad, la subjetividad es la realidad (Marías, 1978: 424).

El marco ideal para juzgar cualquier método de “enseñar a pensar” sería su coherencia con la naturaleza intrínseca del pensamiento [...]. El esfuerzo [...] de encontrar la mejor metodología para enseñar a pensar, coloca con frecuencia al investigador en una perspectiva analítica que por principio le oculta la especificidad del pensamiento: su carácter procesal, reflexivo y totalizante. La educación para el pensamiento no puede centrarse con exclusividad en el aprendizaje y el conocimiento particular; el pensar conduce [...] a la exigencia interna de ser “razonable” (Gómez, 2000: 331-333).



### *Pensamiento lateral y pensamiento vertical en el ámbito del enseñar-aprender*

De Bono aportó una visión innovadora sobre el pensamiento humano en general. Es él quien señala las diferencias entre pensamiento vertical y pensamiento lateral. Según De Bono, la mayoría de la gente considera el pensamiento vertical o lógico como la única forma posible de pensamiento efectivo.

Las diferencias entre pensamiento lateral y pensamiento vertical son básicas. El pensamiento vertical es selectivo, cada paso ha de ser correcto, se excluye lo que no parece relacionado con el tema, se mueve solo si hay una dirección en qué moverse, es analítico, se basa en la secuencia de las ideas, sus categorías, clasificaciones y etiquetas son fijas, es un proceso finito, prefiere preguntas cuyas respuestas son del tipo sí o no. Por su lado, el pensamiento lateral es creador, se mueve para abrir nuevas direcciones, no se sigue una sola vía concreta, es provocativo, no rechaza ningún camino, explora incluso lo que parece completamente ajeno al tema, no mira una realidad dicotómica. El pensador vertical afirma: “sé lo que estoy buscando”. El pensamiento lateral dice: “busco, pero no sabré lo que estoy buscando hasta que lo encuentre” (De Bono, 2002: 47-54).

Ambos pensamientos son necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque dependiendo del estilo de aprendizaje, los estudiantes pueden dar mayor realce a un tipo de pensamiento en especial, a unos les gusta ser concretos y a otros les motiva la creación, la investigación.

## **Conclusión**

Todo ser humano posee un cúmulo de pensamientos, dependiendo del nivel cultural que tenga y el medio ambiente en el que se desenvuelva,

pues el hombre, como ser social por naturaleza, se relaciona con los demás, se comunica en forma oral, escrita y no verbal, tiene ideas, razona, reflexiona, conoce, aprende, sabe cómo percibir lo que necesita, siente y desea. Hace un *input* a través de su visión, especialmente a través de la lectura, que es el ingrediente principal para desarrollar el pensamiento; de ahí que motivar e incentivar esta destreza es importante, más aún cuando la lectura crítica induce al pensamiento reflexivo de los estudiantes. Si se quiere que un país progrese, que produzca conocimiento, que tenga habitantes críticos y reflexivos, que alcance mejores oportunidades de la vida, la tarea está presente: enseñar a pensar.

Es importante tener presente la filosofía del pensamiento, porque a partir de esta y de la reflexión se puede hablar del pensamiento en el ámbito pedagógico, es decir, de lo objetivo y concreto que, conjugado con lo subjetivo, es artífice de la ciencia y la producción del conocimiento.



## Bibliografía

- AGAZZI, Aldo  
1966. *Historia de la filosofía y la pedagogía*. Tomo III. España: Marfil.
- AGUILAR, Elías  
2006. *Filosofía de la educación*. PROPAD. Ecuador: CODEU.
- BEAN, John  
2011. *Engaging ideas: the professor's guide to integrating writing, critical thinking and active learning in the classroom*. San Francisco CA.
- BEDOYA, José Iván  
2008. *Pedagogía ¿enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*. Bogotá: ECOE ediciones.
- BOGDAN, Piotrowski  
1997. *Educación y Educadores*. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana. Año 1. Colombia: Chía.
- BROUDY, Harry  
1992. *Filosofía de la educación. Análisis sistemático y valoración crítica de problemas y métodos en la educación moderna*. México: Noriega Editores.
- DE BONO, Edward  
2002. *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Buenos Aires.
- GOMEZ, Hernando  
2000. *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Colombia: PNDU-TM Editores.
- IZQUIERDO, Enrique  
2006. *Desarrollo del pensamiento*. Loja: Píxeles.
- MARÍAS, Julián  
1949. "El método histórico de las generaciones". *Revista de Occidente*. N° 12. Madrid: Bárbara de Brangaza.
- OWENS, Robert  
2008. *Desarrollo del lenguaje*. España: Pearson Educación.

PIZZI, Jovino y Ghiggi Gomercindo

2008. *Diálogo crítico-educativo. Un debate filosófico*. Univesidade Católica de Pelotas. Brasil: EDUCAT.

VYGOTSKY, Lev

1995. *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.

## Referencias electrónicas

PÉREZ GÓMEZ, Ángel y José Gimeno

1988. “Infancia y aprendizaje. El pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico”. Nº 42. [En línea], disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302> [Accesado el 20 de febrero de 2012].

PERKINGS, D. N.

1986. “Educational leadership”. [En línea], disponible en: [http://www.skymonks.com/academic/EDCI\\_674/perkins/LinkedDocuments/006\\_ThinkingFrames\\_1986.pdf](http://www.skymonks.com/academic/EDCI_674/perkins/LinkedDocuments/006_ThinkingFrames_1986.pdf) [Accesado el 16 de febrero de 2012].



Fecha de recepción del documento: 16 de enero de 2012  
Fecha de aprobación del documento: 19 de marzo de 2012

# LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y SUS CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

---

## The teaching of philosophy and its contributions to the development of thought

LETICIA CORREA LOZANO \*

vero12lety@gmail.com / Unidad Educativa Paulo VI / Quito-Ecuador

---

### Resumen

El desarrollo del pensamiento es una parte fundamental en la formación integral de la persona, pero hablar de este tema dentro de la filosofía implica trascender las estructuras biológicas, fisiológicas y psicológicas para analizar otras más profundas, como los valores, la concientización, la alteridad, el sentido de la vida y la libertad. Estos temas, ya olvidados en la actualidad por el vertiginoso avance de la tecnología, las comunicaciones y la ciencia, deben ser abordados para hallar respuestas a los desafíos de una sociedad cada vez más compleja.

Sin duda la educación juega un papel muy importante en el desarrollo del pensamiento, de ahí que ella sea la vía correcta para dar el primer paso en la transformación de la realidad, a través del aprendizaje de la filosofía.

---

### Palabras clave

Filosofía, educación, desarrollo del pensamiento, concientización, aprendizaje.

---

### Abstract

The development of thought is a fundamental part in the formation of the individual, but discussing this topic within the realm of Philosophy implies transcending biological structures - physiological and psychological - to analyze deeper ones, such as values, consciousness, otherness, the meaning of life and freedom. Topics such as these, forgotten today by the rapid advance of technology, communication and science, must be addressed in order to find answers to the challenges of an increasingly complex society.

Undoubtedly, education plays an important role in the development of thought, which is why it is the right way to take the first step in the transformation of reality through the teaching of Philosophy.

---

### Key words

Philosophy, education, development of thought, consciousness, learning.

**Forma sugerida de citar:** CORREA, Leticia. 2012. "La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 67-82.

---

\* Licenciada en Filosofía y Pedagogía. Docente de la Unidad Educativa Paulo VI.

## Introducción

¿La filosofía se enseña? La respuesta podría resultar evidentemente sencilla, pero la realidad que esconde este cuestionamiento es mucho más compleja y profunda que una apurada afirmación o negación. Desde sus inicios, la filosofía se presentó como una “extraña forma de ser, de pensar, de sentir y de actuar, que rompió con las estructuras sociales planteadas y que sin duda fue (y sigue siendo) la vía de reflexión frente al acontecer histórico y a los problemas e interrogantes más profundos del ser humano”.

Claramente el acto de la enseñanza nos conduce al ámbito de la educación formal que, actualmente, ha cambiado sus anteriores paradigmas, métodos y estrategias concentradas en el depósito de los conocimientos y en un correcto proceso de enseñanza, por otros que fomentan la participación del estudiante, el aprendizaje y el meta-aprendizaje. Así, resulta obvio pensar que es imposible la enseñanza de la filosofía, pues en cualquier caso, la filosofía se aprende o se aprende a filosofar.

Por otro lado, entendiendo la filosofía desde su definición más básica, la etimológica (amor por la sabiduría), comprendemos nuevamente que no se puede enseñar. Pero entonces ¿por qué abordar un tema que ya parece haber sido resuelto? Al respecto es necesario realizar tres especificaciones fundamentales, la primera es la íntima relación que la filosofía tiene con la educación, la segunda tiene que ver con la necesidad de desarrollar el pensamiento filosófico dentro del proceso educativo y la tercera es la evidencia de una incipiente práctica educativa coherente con la teoría y con el mundo globalizado, pues la práctica educativa –sobre todo la ecuatoriana– sigue manteniendo los modelos caducos de la educación bancaria, que en lugar de construir sujetos los destruye.

Estas especificaciones que degeneran en problemas nos ayudan a comprender la necesidad y actualidad de este tema, pues en una sociedad con sistemas mucho más complejos, donde están presentes las redes sociales y el masivo bombardeo de la tecnología y de las nuevas ideologías, es imprescindible forjar una conciencia crítica y propositiva que permita una praxis efectiva en el entramado social, comprendiendo que la educación (formal) es el campo propicio para transmitir<sup>1</sup> conocimientos, experiencias, opiniones y crear dicha conciencia crítica. El propósito del presente trabajo es establecer la manera cómo se forma el pensamiento (conciencia) crítico en el campo educativo, a través de la reflexión acerca de la relación entre filosofía y educación, para fomentar una nueva práctica educativa.

Para este fin, este trabajo se dividirá en dos partes: la primera abordará la importancia de la filosofía teniendo en cuenta la evolución de la historia y la actualidad de la reflexión filosófica; la segunda abordará la

relación específica que existe entre la filosofía y la educación en la formación del pensamiento, así como la necesidad de plantear la reflexión filosófica desde el sondeo y la interrogación. Finalmente presentaremos unas conclusiones que potenciarán la formación de la conciencia crítica.

## La importancia de la filosofía

La vida ordinaria, los sucesos cotidianos y la realidad en sí misma nos bombardean de cosas y hechos que merecen o nos exigen tomar una postura. En otras palabras, no podemos pasar por la vida sin reflexionar –al menos por un momento– sobre lo que sucede a nuestro alrededor, sin plantearnos preguntas e intentar dar una respuesta, pues la actitud de interrogación frente a la realidad es una actitud natural del ser humano. Ya decía Aristóteles en los inicios formales de la filosofía que “todos los hombres desean naturalmente saber” (González, 2002), por lo tanto no podemos ser indiferentes a nuestro alrededor y mucho menos a nuestra propia existencia.

Evidentemente, este deseo –espontáneo y elemental, pero no por ello simple, pues exige un esfuerzo racional– implica una actitud y una actividad<sup>2</sup>, y son estas las que definen particularmente a la filosofía como algo de gran importancia. A este respecto Morente dice:

La filosofía es [...] algo que el hombre hace, que el hombre ha hecho. Lo primero que debemos intentar, pues, es definir ese “hacer” que llamamos filosofía. Debemos por lo menos dar un concepto general de la filosofía [...] pero esto es imposible. Es absolutamente imposible decir de antemano qué es filosofía. No se puede definir la filosofía antes de hacerla [...] esto quiere decir que la filosofía, más que ninguna otra disciplina, necesita ser vivida (Morente García, 2000: 13).

Por ello la filosofía implica no solo una profunda reflexión intelectual de la realidad, sino sobre todo un “estilo de vida” que nos conduce a la acción.

El tema que nos aborda en el siguiente apartado tiene que ver con el desarrollo histórico de la filosofía, que se presenta como la evolución del espíritu humano en el esfuerzo de entender su realidad y darle una explicación a su existencia.

### *La historia de la filosofía*

Se ha dejado en claro que la filosofía debe ser vivida, por lo tanto su inicio no puede ser distinto a una vivencia. De hecho, el término filosofía como amor por la sabiduría se crea basado en la evidencia de una

práctica que consistía en la reflexión profunda sobre la realidad, el origen del mundo, la belleza y la moral; sin embargo, este concepto, como menciona Morente, dura poco tiempo y es reemplazado por otro que indica que la filosofía es la sabiduría misma, es decir, no es solo un amor por ella, sino la sabiduría en sí.

Este concepto entraña un problema: si la filosofía es un saber, ¿qué clase de saber es el saber filosófico? (Morente García, 2000: 17). Ciertamente este saber es distinto de la simple opinión, es decir, se trata de un conocimiento fundamentado y con un método que permite alcanzar la verdad; en este sentido, el saber filosófico es un saber que necesita ser buscado, que no es innato y que exige a cada sujeto admirarse contemplando la realidad, es decir, dejar que nuestro alrededor nos interroge para poder aprehender su unicidad.

De esta manera la filosofía se volvió la “ciencia total de las cosas” (Morente García, 2000: 20), una definición que encierra dos aspectos importantes. El primero es el de la ciencia que debe entenderse –en este caso particular– no en el hecho de la comprobación experimental, sino en la reflexión sistemática y metódica de la realidad, por medio de la inteligencia y la razón. El segundo es la “totalidad” que significa que la filosofía (por ende el filósofo) implique un conocimiento de varias disciplinas que permiten explicar el desenvolvimiento de la realidad y el hombre; de ahí que el dominio de disciplinas (ramas de la filosofía) como la física, matemáticas, lógica, ética, biología, mecánica, medicina, etc., fue imprescindible para construir una reflexión filosófica.

Con la autonomía y especialización que lograron las ciencias antes mencionadas, el saber total que buscaba la filosofía resulta imposible para el dominio de un solo humano, por lo que a la reflexión filosófica le fue necesario definir su objeto específico de estudio y el método necesario para llegar al conocimiento. De esta manera, en actualidad la filosofía recae en un ámbito distinto al de la ciencia, pues a esta se la entiende de una nueva forma.<sup>3</sup> En palabras más simples y severas, debemos afirmar que la filosofía no es ciencia, pues ambas difieren en su método y objeto de estudio, sin embargo, la filosofía es ciertamente una disciplina con tanto rigor como la ciencia.

La idea de ciencia no debe encerrarnos en la creencia absurda de que cualquier conocimiento proveniente de una reflexión racional no demostrable con experimentos es inválido. Es elemental comprender que tanto la filosofía como la ciencia tienen ámbitos de deliberación distintos y ambas responden a determinados problemas del hombre, por lo que las dos son igualmente necesarias para el desarrollo de la persona.

Esta visión histórica de la filosofía nos permite entender y asegurar que, de cualquier forma que se la aborde, la filosofía debe apegarse a una

preocupación profunda y total por la verdad, la realidad y sobre todo por la construcción de una vida ejemplar basada en la práctica de las virtudes y en la humildad frente al conocimiento, en una constante actitud de interrogación e indagación.

Lo anterior nos lleva a abordar un tema igualmente importante: la manera en que la filosofía es capaz de responder a las necesidades de la sociedad actual.

### *La actualidad de la filosofía*

El vertiginoso crecimiento de las sociedades, la tecnología, la ciencia y las redes, junto al apareamiento de nuevas subculturas, valores, lenguajes e ideologías, han permitido el desarrollo de la humanidad y han dado paso a la creación de nuevos problemas cuyas respuestas suelen terminar en el relativismo, el materialismo o el consumismo.

Bauman nos ilustra de manera cruda la realidad de la sociedad actual: “cómprolo, úselo, tírelo” (Bauman, 2007: 135). Indudablemente esto es reflejo de una sociedad consumista que busca la satisfacción de las necesidades momentáneas: vivir el presente y sin establecer relaciones duraderas.

Ciertamente la sociedad actual nos plantea muchos desafíos e interrogantes que más que nunca ponen en entredicho la tradición filosófica, pero es en este campo justamente donde la filosofía debe encontrar la tierra fértil para sembrar bases que busquen la reorganización social. Sin embargo, resulta indiscutible que a pesar del vasto desarrollo, sobre todo en las comunicaciones, se ha olvidado aspectos fundamentales para la persona como los valores, el conocimiento, la alteridad, la libertad y el sentido de la vida. Los problemas generados por el olvido en estos temas pueden ser abordados efectivamente desde el ámbito de la filosofía, pues esta ofrece un recorrido por lo más íntimo de la humanidad, su ser, su conciencia, su voluntad y sus fines.

Para comprender mejor la actualidad de la filosofía es necesario abordar lo que hemos identificado como los principales problemas de la sociedad actual: valores, conocimiento, alteridad, libertad y sentido de la vida.

Los valores. La evidente diversidad cultural y de pensamiento ha hecho de los valores una especie de objetos que se pueden poseer y manejar al antojo individual o comunitario. Al respecto, Bauman afirma:

Nuestra época, la época del pluralismo cultural, opuesto a la pluralidad de la cultura, no es un tiempo de nihilismo. Lo que hace la situación humana confusa y las elecciones difíciles no es la ausencia de los valores

o la pérdida de su autoridad, sino la multitud de valores, escasamente coordinados y débilmente vinculados (Bauman, 2002: 92).

Evidentemente el problema recae en el criterio de ordenación de los valores y no en los valores en sí mismos; siendo así, la labor de la filosofía debe ser convertirse en la guía que permita enfocarse en los valores que propicien el desarrollo de la persona, es decir, los valores éticos, dejando en un segundo plano los valores del cuerpo, la cultura, la naturaleza, etc. Para resumir, el propósito fundamental dentro de los valores debe ser el regreso a la persona humana, para que todo tipo de reflexión se enfoque en ella.

El conocimiento. Es parte esencial de toda cultura y hoy, más que en otros tiempos, el conocimiento marca un estatus dentro de la escala social, por ello se habla de la “sociedad del conocimiento”, la misma que exige de cada individuo una sistemática investigación y el dominio de la tecnología, unas cualidades cuya ausencia genera procesos de exclusión (Beltrán, 2004: 80). Pero la exclusión por falta de conocimientos no es lo peor que ocasiona este tipo de sociedad, sino la distorsión de la realidad y por ende, de la verdad. Estamos acechados por la información, pero la falta de control sobre ella degenera el conocimiento en lugar de alimentarlo. En este caso, la acción de la filosofía debe ser establecer los parámetros necesarios para regular la información y plantear el método adecuado para llegar a un conocimiento verdadero, cuyo fin debe ser el bien común y no el establecimiento de una jerarquía que designe quién tiene el poder y quién se somete a él.

La alteridad. La sociedad actual, en nombre de la diversidad, ha manoseado este tema hasta el extremo de convertirlo en una moda, cuando debería invitarnos a una práctica de respeto (no solo de tolerancia) y aceptación del “otro”. Sin duda la propuesta de alteridad de la filosofía latinoamericana se presenta como la luz para este problema, pues nos ayuda a comprender que el fundamento de la alteridad radica en aceptar que el “otro” es diferente de mi “yo” y que esta diferencia no limita mi desarrollo, sino que lo enriquece. Para esto es necesario no encerrar al “otro” dentro mi totalidad (Correa, 2011: 54-55) ni encuadrarlo desde mi horizonte de entendimiento, no puedo exigir que el otro se identifique conmigo, pero debo entender que el otro es una parte imprescindible en la construcción de mi identidad. Como ya se ha dicho, la consideración de la alteridad desde esta perspectiva traerá una verdadera convivencia en sociedad, lejos de fanatismos y discriminaciones.

*La libertad.* Al igual que la alteridad, es un tema que se ha desviado de su verdadera significación y hoy se lo considera solo en ciertos aspectos como la expresión, la prensa, el cuerpo o la acción, cuando en realidad

la libertad es una integralidad que se relaciona con lo más profundo del hombre, es decir, la humanidad. En este sentido, la libertad no puede dejar de orientarse hacia los valores y frente a cualquier circunstancia la libertad debe prevalecer sin considerarla perdida jamás. Al respecto, Víctor Frankl, víctima de la Segunda Guerra Mundial y prisionero en un campo de concentración, dice: “el hombre puede conservar un vestigio de la libertad espiritual, de independencia mental, incluso en las terribles circunstancias de tensión psíquica y física” (Frankl, 2001), es decir, la libertad, la verdadera libertad, radica solamente en el hombre mismo y en la actitud que este tiene frente a las circunstancias, mas no en los derechos que pueda obtener o los beneficios que pueda conseguir y mucho menos en el poder que logre alcanzar.

*El sentido de la vida.* La ausencia de libertad, conocimiento y valores ocasiona que el ser humano pierda el sentido de su vida o que ni siquiera se pregunte por él. En este aspecto, la filosofía debe dar paso a la reflexión sobre la vida y su valor. Es evidente que el sentido de la vida no puede ser impuesto, pues es resulta de un acto libre de la voluntad del ser humano, pero la filosofía bien puede formar la voluntad y la conciencia, permitiendo así que las personas obren siempre mediante un fin (el bien).

Como ya se ha indicado, las mismas deficiencias que la sociedad actual presenta son una oportunidad para la reflexión filosófica, por ello, hoy más que nunca, la filosofía no solo es necesaria, sino imprescindible en la praxis de la vida comunitaria y personal.

## Filosofía y educación

No es actual la idea de relacionar la filosofía con la educación, pues no se puede entender la filosofía fuera del hecho educativo, ni la educación lejos de una estructura filosófica. De esta manera nos corresponde analizar cuál es la función de la filosofía dentro de la educación cuando se quiere lograr el desarrollo del pensamiento.

La primera de sus funciones viene dada desde la reflexión que la filosofía (de la educación) hace del hecho educativo como tal, buscando darle un fundamento bajo una perspectiva antropológica y llegar a justificarlo como imprescindible para el ser humano. Esta reflexión del hecho educativo se realiza dentro del complejo social, cultural y psicológico, pero se la orienta por medio del valor de la persona humana, para tomar decisiones que permitan su desarrollo y crecimiento.

Otra de las funciones de la filosofía radica en la finalidad de la educación. Dicha finalidad debe estar planteada por una correcta voluntad, haciendo uso de la conciencia y orientada por el valor de la persona. En

base de este valor deben realizarse propuestas educativas que se inserten en la cultura, sin caer en el relativismo que esta pueda presentar. Asimismo, la educación no puede desligarse de la ética, pues no es neutra y siempre maneja distintas perspectivas teleológicas y jerarquías axiológicas, de ahí que la filosofía debe asumir estos problemas con el objetivo de orientar la reflexión hacia la construcción de la humanidad.

Otro aspecto fundamental de la función de la filosofía en la educación es la visión antropológica, que en educación debe ser una visión integral, que se preocupe del sujeto en cuanto humano, es decir, que tenga en cuenta sus elementos constitutivos (inteligencia, trascendencia, espiritualidad, libertad, responsabilidad, amor y sociabilidad) de tal manera que se busque una concepción total y unificada de lo que es el ser humano, y no una visión parcializada, dividida o reduccionista.

Una función de la filosofía que no se puede olvidar es la formación de la conciencia crítica, la cual recae en el ámbito del obrar más que en el del razonamiento, pues consiste en que a partir del conocimiento de la realidad, el ser humano sea capaz de transformarla a través de la práctica, la participación y la propuesta de nuevos espacios de reflexión.

### *Desarrollo del pensamiento*

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

Para empezar, es necesario esbozar qué se entiende por pensamiento en este apartado, aunque definirlo resulte realmente difícil. Así, pensamiento sería una actividad de la mente realizada mediante el uso del intelecto, que pretende el conocimiento de la realidad y sus implicaciones prácticas.

Está claro que entender de esta manera el pensamiento tiene una doble vertiente: la de una acción puramente intelectual que implica indiscutiblemente el buen estado de las funciones fisiológicas y psicológicas, y la de un alcance social que pretende la crítica y la transformación. Estas dos vertientes deben nutrirse y relacionarse constantemente.

Empezaremos, ahora, a analizar la manera en que se desarrolla el pensamiento. La mayoría de autores que abordan este tema, lo hacen partiendo en primer lugar desde los sentidos, es decir, los sentidos son las primeras vías que tenemos para poder acercarnos a la realidad. Sin

embargo, parece importante analizar la manera en que Kant entiende la cuestión de la sensibilidad: “es la facultad de recibir representaciones (receptividad de las impresiones)” (Kant, 2006 [1781]: 92). Antes, hay que entender que Kant distingue dos componentes en todo conocimiento: la materia, que son los datos que recibimos de la realidad, y la forma, que es la capacidad de ordenar esos datos; de esta manera el conocimiento que obtenemos a partir de la sensibilidad no recae solamente en el campo de la materia, sino también y principalmente en el campo de la forma, es por ello que Kant plantea la existencia de ciertos conceptos a priori (el tiempo y el espacio) que permiten el conocimiento de la realidad a través de los sentidos. Nada se puede percibir si no es en el tiempo y el espacio, sin embargo, estos dos conceptos no pertenecen a la realidad, sino a las formas mentales que ya tenemos incorporadas en nuestro psiquismo (Kant, 2006). De esta forma vislumbramos que para que el pensamiento se desarrolle, si bien necesita de los sentidos, también requiere del uso de formas mentales que nos permitan ordenar los datos que obtenemos de la realidad sensible.

Siguiendo la línea de Kant, el proceso siguiente a la sensibilidad es el entendimiento, es decir, un nivel más alto en el conocimiento. Kant define el entendimiento en referencia a la sensibilidad (cfr. supra) de la siguiente manera: “es la facultad de conocer un objeto a través de tales representaciones [las de la sensibilidad], a través de la primera [la sensibilidad] se nos da un objeto; a través de la segunda [el entendimiento], lo pensamos en relación de las representaciones” (Kant, 2006: 92). Con esto deja claro que todo conocimiento necesariamente debe hacer referencia a la sensibilidad, pero que dicho conocimiento sí puede tener un nivel de racionalidad más alto que el de la sensibilidad.

Quizá la función más importante que el entendimiento desempeña dentro del desarrollo del pensamiento es la conciencia de uno mismo. Igualmente Kant estudia este tema cuando hace referencia al desarrollo del niño: “antes se sentía meramente a sí mismo, ahora se piensa a sí mismo” (Kant, 2004 [1798]: 26) no desde un campo puramente racional, sino que empieza a ser consciente de sí mismo dentro de un contexto cultural, dentro de una sociedad, con sus reglas y beneficios, una cultura que exige de él ciertas formas de actuar y el respeto a ciertos límites en el campo del obrar. De esta manera podemos decir que el desarrollo del pensamiento, en su vertiente práctica antes explicada, empieza ya desde la infancia, desde que el niño comienza a ser consciente de su existencia, lo cual es sumamente importante e interesante, pues el inicio de la existencia (realmente consciente) no es aislada, sino comunitaria, o sea, la existencia no es individual, sino social, lo cual justifica la necesidad de tener un actitud crítica ante dicha sociedad.

Hasta aquí Kant nos ha ayudado a comprender los primeros pasos del desarrollo del pensamiento, ahora el interés se aboca a analizar la posibilidad de un metapensamiento. Es importante caer en cuenta de la necesidad de pensar en el pensamiento, pues esto nutrirá nuestra capacidad de relacionarnos con la realidad desde un campo racional y social.

Lipman, en *El descubrimiento de Harry* (Harry Stottlemeier's Discovery), plantea una consideración muy interesante sobre el pensamiento: mientras Harry, el protagonista del cuento, realiza una redacción por orden de la maestra, dice lo siguiente:

Para mí, la cosa más interesante del mundo es el pensamiento. Yo sé que hay también muchas otras cosas que son importantes y maravillosas, como la electricidad, el magnetismo y la gravitación. Pero aunque nosotros las entendemos a ellas, ellas no pueden entendernos a nosotros. Por eso, el pensamiento debe ser algo muy especial [...] en el colegio pensamos en las matemáticas, en la ortografía, en la gramática... pero, ¿a quién se le ha ocurrido pensar en el pensamiento? [...] Si pensamos en la electricidad, la podemos entender mejor; pero si pensamos en el pensamiento, es como si nos entiéramos mejor a nosotros mismos (Lipman: 16).

76  
S

Esto indica que en tanto voy conociendo mi manera de pensar, voy conociéndome a mí mismo y esto es imprescindible en la interacción social. Además, la actitud que tiene Harry ante el pensamiento del pensamiento es una actitud filosófica, por lo tanto, a partir de la vivencia de la filosofía puede llegarse al último nivel del desarrollo del pensamiento.

Una vez que se ha analizado cómo surge el pensamiento desde una visión filosófica, nos corresponde tratar la manera en que la filosofía puede contribuir al desarrollo del pensamiento en el ámbito educativo, centrándonos en el metapensamiento.

### *Una comunidad de indagación e interrogación*

El tema a abordar nos sugiere volver a pensar en la filosofía como una vivencia, pues sin una actitud personal de indagación e interrogación la filosofía no es posible. Además, nos invita a hacer uso de esta propuesta como el modelo para un aula clase ideal, es decir, una clase entendida como una comunidad que pretenda la problematización de la realidad, la admiración frente a ella y que a partir de esas actitudes, los estudiantes creen nuevas preguntas para dar espacio a la reflexión y el desarrollo del pensamiento, tal como lo hemos entendido en el apartado anterior.

Antes de continuar con la reflexión es pertinente analizar brevemente la noción de educación, que para los fines del presente texto, se ha

definido en base a la observación de las prácticas tradicionales que aún se dan en nuestras aulas de clase.

La educación, a pesar del desarrollo de múltiples corrientes filosóficas y pedagógicas, sigue centrada en el depósito de los conocimientos, mantiene el modelo de educación bancaria que Paulo Freire criticó hace algunos años. La educación que no conduce a la libertad, sino que oprime y lo hace en nombre de la supuesta diferencia abismal que existe entre el educador y el educando, haciendo que el conocimiento no tenga retroalimentación, es decir, que no haya real aprendizaje, sino solo depósito o transferencia de conocimientos, valores y pensamientos desde el educador al educando (Freire, 2012 [1971]). En oposición a esto, una educación que responda a las exigencias actuales de la sociedad debe concentrarse en el aprendizaje y en aprender a aprender, en lograr un pensamiento autónomo que nos convierta en ciudadanos del mundo.

Una vez entendida cómo se presenta la educación y cuál es el ideal, vale la pena preguntarse ¿cómo la filosofía, desde su campo específico de reflexión, colabora con el establecimiento de una educación que nos ayude a aprender a aprender y a desarrollar el pensamiento autónomo? La respuesta tiene cabida desde la actitud filosófica de la vivencia, la indagación y la interrogación.

Esta actitud nos permite tanto a educadores como a educandos pensar en términos de igualdad, pues tanto el uno como el otro tienen la capacidad del aprendizaje. Se trata de lo que Rancière llama la voluntad. El aprendizaje se da cuando hay una voluntad y no tanto una inteligencia, pues esta se puede imponer.

Rancière, en un pasaje de su libro *El maestro ignorante*, cuenta cómo estudiantes holandeses debían aprender francés sin conocer nada de esa lengua, al igual que su profesor. Estas condiciones impedían cualquier explicación oral, considerada como parte fundamental de la enseñanza, por lo que debieron hallar un nexo para dar paso al conocimiento, el mismo que fue encontrado en una publicación bilingüe de Telémaco. Al final de las clases, los estudiantes y el profesor pudieron aprender la lengua francesa junto con sus reglas por un acto de pura voluntad, eliminando en todo sentido la inteligencia explicadora del maestro (Rancière, 2007: 15-23). Sin duda esta historia rompe con todo paradigma anteriormente planteado sobre la educación, ¿cómo un maestro puede enseñar sin necesidad de explicar?, ¿cómo un estudiante puede aprender sin la explicación del profesor?, pues de alguna manera el personaje de Rancière (el maestro) logró realizar conexiones duraderas y verdaderas entre la realidad del estudiante y la realidad del conocimiento que deseaba transmitir, logrando el aprendizaje no tanto con el rompimiento del prejuicio de que el maestro es quien posee el conocimiento total, sino por

necesidad y gracias a una actitud abierta para valorar las capacidades de los estudiantes.

Muchas veces los maestros, con tono de decepción, se interrogan sobre algunas actitudes de sus estudiantes frente a los contenidos impartidos. Splitter resume estas actitudes en las siguientes:

- No piensan de modo constructivo, flexible y creativo;
- Experimentan dificultades cuando tratan de encontrar razones que sustenten sus opiniones, o para examinar con ojo crítico sus propios puntos de vista o los de los otros;
- No aceptan de buen agrado el cuestionamiento y los desafíos a sus opiniones;
- No logran distinguir entre conocimientos y creencias –o al menos entre creencia bien fundada y mera opinión.
- Divagan sin buenas razones en discusiones y ensayos (Splitter, 1996: 22).

78



Estas son algunas de las falencias que los educadores han logrado identificar dentro sus aulas, sin embargo, caben las preguntas: ¿cómo propicia el maestro el desarrollo de destrezas como la conceptualización, la comparación, la generalización y la deducción? ¿El maestro pone en práctica durante sus clases las mismas actitudes que exige de sus estudiantes? El cambio, si se desea, solo puede lograrse a través de la reflexión filosófica de la práctica educativa y asumiendo esa misma reflexión al momento de desarrollar las clases, no solo en la asignatura de filosofía, sino en la totalidad del currículo establecido. Así, se lograría en la clase un diálogo que no recaiga en la explicación ni en la imposición, sino en la aceptación y el respeto de la diversidad (cfr. supra).

Otro aspecto fundamental de la filosofía dentro de la educación y el desarrollo del pensamiento es la cuestión ética. “Cuando se trata de desarrollo ético –esto es, el desarrollo de los rasgos que hacen posible buenos juicios sobre cómo actuar y cómo vivir–, son fundamentales las relaciones recíprocas que unen los pensamientos, sentimientos y acciones dirigidos a los otros” (Splitter, 1996: 224). Obviamente, dentro del tema de la ética se encuentra el de los valores, ningún conocimiento científico, teórico, tecnológico o filosófico que no se traduzca en la práctica de los valores puede ser considerado como un verdadero conocimiento, pues sería vacío y perjudicial, ya que buscaría únicamente la satisfacción de una necesidad individual. La filosofía dentro de la educación contribuye a la construcción de la persona. No se puede pensar en una educación sin tener la idea de persona.

Finalmente, es necesario abordar dos temas igualmente importantes: la libertad y el sentido de la vida. En este caso, ¿de qué manera la

reflexión filosófica me permite el desarrollo de la libertad en el pensamiento y la construcción del sentido de vida?

La libertad es un tópico que dentro de la filosofía presenta muchos problemas, sin embargo, se ha aclarado que la última de las libertades es la libertad espiritual, es decir, la actitud que se escoge frente a las circunstancias (cfr. supra). Esto es puramente filosófico, pero dentro de esta reflexión la filosofía ofrece una visión crítica del propio pensamiento, lo que significa llegar a la creación de un pensamiento autónomo o pensar por uno mismo.

El pensar por sí mismo indica un esfuerzo a nivel racional y nivel práctico, pues implica formar categorías propias para entender y explicar el desenvolvimiento de la realidad, así como tener la capacidad para juzgar nuestras propias acciones y corregirlas.

La frase “pensar por uno mismo” tiene las siguientes implicaciones: una persona que piensa por sí misma es libre, en un sentido importante; es capaz de reflexionar sobre su propia experiencia y sobre su situación en el mundo; está preparada para volver a evaluar sus valores, sus compromisos más hondos y su propia identidad (Splitter, 1996: 34).

En otras palabras podríamos decir que una persona que piensa por sí misma es una persona que tiene sentido en su vida, pues es consciente de sí mismo, pero también es consciente de su alrededor.



## A modo de conclusión: se aprende a filosofar

Todos los temas anteriormente tratados nos llevan a la última parte de este trabajo: responder a la pregunta sobre si la filosofía se puede enseñar.

Ya con lo abordado se puede dilucidar que la filosofía de ninguna manera se enseña, se la vive. En todo caso se “aprende a filosofar”, lo que significa que la actitud filosófica depende de la voluntad, como ya se ha explicado en los apartados anteriores.

A lo que la educación debe propender es a crear los espacios necesarios para que dicha actitud filosófica pueda ser aprendida y practicada, sin que esto deje de significar que cada persona debe hacer de la filosofía su opción, es decir, sin olvidar que la filosofía como vivencia es un acto de libertad.

Tampoco hay que olvidar que para poder empezar a filosofar “es absolutamente indispensable que el aspirante a filósofo se haga cargo de llevar a su estado una disposición infantil. El que quiere ser filósofo necesitará puerilizarse, infantilizarse, hacerse como el niño pequeño” (Morente García, 2000: 28), es decir, el sujeto debe fomentar en sí mismo esa

incesante cualidad de admiración, de interrogación, de búsqueda y descubrimiento. Solo a partir de esto puede formarse la conciencia crítica.

El proceso de concientización implica, por lo tanto, ser parte de los procesos de democratización de manera crítica y activa, no solo de una manera ingenua y repetitiva. Se trata de pasar del discurso a la praxis y para lograr esto es necesario obtener las herramientas necesarias que permitan reconocer los datos de la realidad y sobre todo reconocer en ellos las problemáticas o los nexos que se establecen entre un hecho y otro. Esto es primordial para la conciencia histórica y para la conciencia en general.

No se puede negar que el proceso de construcción de la conciencia tiene una relación estrechísima con la educación, pues en ella se deben encontrar los espacios necesarios que nos ayuden a romper con los antiguos paradigmas, valores y conocimientos. La educación, junto con la reflexión filosófica, debe ayudarnos a crear situaciones que lleven a la persona a darse cuenta y ubicarse en su propia realidad, para desde ahí criticar los hechos y luego actuar sobre ellos. Freire, citando a Álvaro Vieira Pinto, dice que la conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, con sus correlaciones causales y circunstanciales” (Freire, 2010 [1967]), es decir, la conciencia crítica es capaz de juzgar los hechos mediante sus causas y sus relaciones circunstanciales. No se puede analizar y criticar los hechos a partir de estándares históricos, por decirlo de alguna manera, sino que cada hecho tiene su propia circunstancia. Además, es importante ser protagonistas del cambio y participar en el mejoramiento de los hechos que se han identificado. La conciencia debe encontrar su punto de partida y llegada en la realidad concreta, esto es imprescindible.

La concientización entendida de esta manera tendría tres partes fundamentales e imprescindibles:

1. Ubicarse en la realidad, en la situación específica.
2. Analizar y realizar conexiones que se establecen entre los acontecimientos que tienen lugar en las circunstancias que se presentan e identifiquen, pues esto genera procesos de criticidad.
3. Dar el paso hacia la transformación o la participación activa dentro de esa realidad, esto es lo que produce la liberación.

El proceso de concientización implica una retroalimentación, por ello los tres pasos descritos no pueden separarse uno del otro, de esta manera resulta que entre más me ubico y conozco mi situación, mejora mi capacidad de ser crítico ante ella y me convierto en germen del cambio. Pero el proceso no acaba con la praxis, pues hay que regresar a la critici-

dad y al conocimiento de la realidad. El proceso de la concientización es cíclico, se va enriqueciendo y mejorando mientras se lo va asumiendo y poniendo en práctica.

Como ya se ha dicho, la filosofía y los procesos de concientización deben encarnarse en la práctica del ser humano. No puede llamarse conciencia o filosofía a una reflexión que se quede en teorías, de ahí que tanto educación como filosofía sean importantes para un desarrollo del pensamiento integral. Ambas se presentan como la mejor vía de solución a los problemas que la sociedad actual nos presenta. Este debe ser el compromiso impostergable dentro de la educación y la filosofía, pues solamente a partir de esta postura crítica frente a la realidad se pueden crear procesos innovadores en el desarrollo del pensamiento, que contemplen la totalidad de la persona. Invito pues, a cada uno de los lectores, ya sean estudiantes, docentes, psicólogos, filósofos, autodidactas... a vivir la filosofía como una práctica coherente de vida.

## Notas

- 1 Entiéndase transmitir dentro del campo de la dialogicidad que pretende una interacción, en este caso, entre el educador y el educando, es decir, propender a un ambiente educativo que promulgue la importancia del aprendizaje y no el depósito de conocimientos.
- 2 No una actividad puramente racional, sino práctica; es decir, la filosofía debe evidenciarse –por decirlo de alguna manera– en la formación de un estilo de vida siempre crítico, coherente y servicial.
- 3 El desarrollo del positivismo contribuyó a que al concepto de ciencia, entendida como una reflexión racional, sistemática y metódica, se le adicione la experimentación, la cual marcará el nacimiento de la ciencia como ahora la conocemos.

## Bibliografía

### Libros

- BAUMAN, Zygmunt  
 2002. *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.  
 2007. *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BELTRÁN, Miguel  
 2004. *La estructura social*. Barcelona: Ariel.
- CORREA, Leticia  
 2011. *La re-significación de lo indígena y lo mestizo, en el contexto ecuatoriano, para la construcción de una nueva conciencia latinoamericana: una visión desde la pedagogía liberadora de Paulo Freire*. Tesis. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

- KANT, Immanuel  
2004 [1798]. *Antropología*. Madrid: Alianza.  
2006 [1781]. *Crítica de la razón pura*. México: Santillana.
- LIPMAN, Matthew  
1989. *El descubrimiento de Harry*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MORENTE GARCÍA, Manuel  
2000. *Lecciones preliminares de filosofía*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- RANCIÈRE, Jacques  
2007. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- SPLITTER, Laurence y otros  
1996. *La educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

## Referencias electrónicas



- FRANKL, Viktor  
2001. “El hombre en busca de sentido” en Centro Enrique Eskenazi. [En línea], disponible en: <http://homepage.mac.com/eeskenazi/frankl.html> [Accesado el 23 de febrero de 2012].
- FREIRE, Paulo  
[1967]. “La educación como práctica de la libertad” en Links Olé. [En línea], disponible en: <http://www.linksole.com/k0gbzu> [Accesado el 31 de diciembre de 2010].  
[1971]. “Pedagogía del oprimido”. [En línea], disponible en: [http://www.descargarlibrosgratis.net/archivos/Libros\\_en\\_Espanol/filosofiacs sociales/paulo\\_freire\\_pedagoga\\_del\\_oprimido.pdf](http://www.descargarlibrosgratis.net/archivos/Libros_en_Espanol/filosofiacs sociales/paulo_freire_pedagoga_del_oprimido.pdf) [Accesado el 8 de marzo de 2012].
- GONZÁLEZ, Zeferino  
2002. “Historia de la filosofía” en Proyecto Filosofía en Español. [En línea], disponible en: <http://www.filosofia.org/zgo/hf2/hf21001.htm> [Accesado el 23 de febrero de 2012].

Fecha de recepción del documento: 16 de enero de 2012  
Fecha de aprobación del documento: 10 de marzo de 2012

# LA DIALÉCTICA COMO CONTRIBUCIÓN PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

---

## The dialectic as a contribution to the development of thought

LEONARDO GABRIEL OGAZ ARCE\*

l\_ogaz@hotmail.com / Universidad Politécnica Salesiana / Quito-Ecuador

---

### Resumen

El artículo analiza el “concepto dialéctica” como método, como realidad, como ciencia del movimiento, como multilateralidad de relaciones, como retroalimentación negativa de totalidades o de sistema, etc.; reflexiona acerca de las leyes de la dialéctica y establece relaciones con diferentes aspectos de la realidad social, política, educativa, comunicativa, etc. Explica cómo la dialéctica puede contribuir para el desarrollo del pensamiento.

---

### Palabras clave

Dialéctica, proceso dialéctico, método, pensamiento, acción, contradicción, procesos mediacionales.

---

### Abstract

The paper discusses the “dialectical concept” as a method, as a reality, as the science of motion, as multilateral relations, as negative feedback of absolutes or systems, etc. It reflects on the laws of dialectics and establishes relationships with different aspects of reality - the social, political, educational, communicative, etc. It explains how dialectics can contribute to the development of thought.

---

### Key words

Dialectics, dialectical process, method, thought, action, contradiction, mediational processes.

Forma sugerida de citar: OGAZ, Leonardo. 2012. “La dialéctica como contribución para el desarrollo del pensamiento”. En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 83-104.

---

\* Docente de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

*Los hombres ignoran que lo divergente está de acuerdo consigo mismo. Es una armonía de tensiones opuestas, como la del arco y la lira.*

Heráclito

## Introducción

Si pensamos la dialéctica como una forma del pensamiento que opera en función de captar la realidad en sus dinámicas y procesos encontramos que esta contribuye a su desarrollo describiendo evoluciones, rupturas, y ejes de contradicción que explican finalmente el desarrollo del pensamiento como un devenir. Entiendo que desarrollar el pensamiento implica encontrar formas explicativas que desde una determinada lógica puedan enriquecer la comprensión de ese devenir. Este artículo tratará de mostrar cómo el pensamiento dialéctico puede contribuir a ese propósito.

Mostramos aquí en primer término una conceptualización abierta de lo que puede entenderse como pensamiento dialéctico, diferentes entradas y diferentes aspectos, luego nos ocupamos de exponer, describir, reflexionar sobre sus leyes principales haciendo relación con la educación, la comunicación, la política, y otros aspectos; se trata de mostrar su carácter transversal. Partimos del principio de que la dialéctica es una matriz integradora que tiene diferentes aspectos y que puede ser comprendida en su amplitud como una lógica, como una forma de percibir el mundo, como un método general y también como un método de investigación. Es una forma abierta ligada a una praxis que genera conocimientos, es decir es una actividad investigativa, se apega a los hechos, a la realidad y combina lo macro y lo micro; lo cuantitativo y lo cualitativo; la teoría y la praxis; el pensamiento y la acción; dicotomías que son tratadas como procesos de unidad de los contrarios.

Terminamos esta introducción presentado este poema de indudables facetas dialécticas.

### EL JUEGO EN QUE ANDAMOS

Por: Juan Gelman

Si me dieran a elegir, yo elegiría  
esta salud de saber que estamos muy enfermos  
esta dicha de andar tan infelices.  
Si me dieran a elegir, yo elegiría  
esta inocencia de no ser inocente  
esta pureza en que ando por impuro.

Si me dieran a elegir, yo elegiría  
 este amor con que odio  
 esta esperanza que come panes desesperados.  
 Aquí pasa señores  
 que me juego la muerte.

El poema de Juan Gelman es una muestra nítida no solo de las potencialidades expresivas de la dialéctica, sino, además de la profundidad para penetrar, en este caso, en sentimientos complejos y comunicarlos. Más adelante, veremos un poema de Mario Benedetti que tiene las mismas características.

## Las cuestiones generales de la dialéctica

“Puesto que el movimiento universal caracteriza toda la existencia se puede decir que hay rasgos comunes entre el movimiento de la materia (de la naturaleza), el movimiento de la sociedad humana, y el movimiento de nuestros conocimientos (de la ciencia, del espíritu humano)” (Mandel, 1979: 188). Mandel ubica al movimiento como una de las características esenciales de la existencia y plantea que existe una relación entre el movimiento de la naturaleza y el movimiento del pensamiento, en la conjugación de ambos movimientos se da el proceso de desarrollo del conocimiento.

En el diccionario *Pequeño Larousse* se expone el siguiente significado de dialéctica: “del griego *dialegomai*, raciocinio. Arte de razonar metódica y justamente”. Es evidente que esta acepción tiene un carácter un tanto logicista, pero el sentido del término, como veremos más adelante, es mucho más amplio. No vamos a entrar aquí en la discusión de si la dialéctica es una lógica, un procedimiento de análisis, una forma (percepción) de conocimiento, un método de investigación o la manera en que se desenvuelve la realidad. Por ahora diremos que comprenderemos a la dialéctica como todos estos aspectos a la vez.

El término dialéctica proviene del griego *dialego*: conversación, controversia. En la antigüedad se entendía por dialéctica el arte de establecer la verdad mediante la revelación y superación de las contradicciones en los razonamientos del adversario. Posteriormente empezó a ser comprendida como método de conocimiento de la realidad, como una lógica concreta. También se la emplea como sinónimo de movimiento, proceso o evolución, por ejemplo, cuando se habla de la dialéctica de la economía ecuatoriana. Como sea, es claro que en su raíz, la dialéctica tiene que ver con el diálogo, es decir, está asociada estrechamente a la comunicación. El diálogo concebido como intercambio de ideas es una



poderosa fuente de surgimiento de nuevas ideas, constituye una posibilidad de desarrollo del pensamiento si este es concebido como procesos de búsqueda, de alternativas a las formas existentes.

En el diccionario filosófico de Pelayo García Sierra (2001) se mencionan cuatro acepciones del término dialéctica. Resumimos brevemente cada una de ellas:

1. Como concepción no solo de un método sino de la realidad. Se subraya aquí la movilidad o carácter dinámico de todo. La dialéctica podría definirse como “la ciencia del movimiento” (Heráclito podría servir de emblema) y se opondría a la metafísica, entendida como concepción inmóvil de la realidad, aún de la realidad última (Parménides, Zenón).
2. Como concepción que defiende la “multilateralidad de relaciones” implicadas en cualquier proceso real (frente a la restricción esquemática de un proceso cualquiera a una “única línea” de relaciones, restricción en la que se haría coincidir el modo de pensar metafísico). “El término dialéctica significa que todo está interconectado y que hay un proceso continuo de cambio en esta interrelación”. Emparentada con esta idea, se encuentra la postura que subordina la dialéctica a la totalidad (G. Lukács, L. Goldman).
3. Como concepción que subraya la “retroalimentación negativa” de ciertas totalidades o sistemas, llamados dialécticos precisamente por ese motivo (Klaus, M. Harris).
4. Concepciones que se proponen definir las en función de las contradicciones implicadas en los procesos analizados (si bien los papeles que se atribuyen a estas contradicciones pueden ser muy distintos). Esta concepción es la más antigua que tiene la tradición académica y escolástica (Platón, Aristóteles, Kant, Hegel).

A mi juicio, las acepciones que presenta García Sierra no pueden calificarse de contradictorias, sino que constituyen diferentes aspectos de lo que puede entenderse como “dialéctica” en un sentido global, independientemente del hecho que cada pensador priorice en sus estudios uno u otro aspecto de la misma. Es decir, este autor no hace sino dar cuenta de los diferentes aspectos de una forma común del pensar que está caracterizada por dar cuenta de la dinámica, la contradicción entre opuestos, la relación de todas las cosas con todo, interdependencia e influencias recíprocas de los procesos entre sí.

Ernest Mandel señala que:

La dialéctica tiene un origen muy antiguo. Se le encuentra desde el alba del pensamiento filosófico, particularmente en el filósofo griego Heráclito (“todo cambia”, “todo se mueve”, “todo se transforma”; en griego: “panta rei”) y varios pensadores chinos como Kung-sun y Tai-chen. Posteriormente fue desarrollada por el filósofo judeo-holandés Spinoza (siglo XVII). Fue llevada a su más altos niveles por la filosofía clásica alemana encarnada por Hegel uno de los más grandes pensadores de todos los tiempos (Mandel, 1986: 11-12).

El autor antes mencionado estima que los logros del pensamiento dialéctico son por una parte el concebir que la realidad está en cambio continuo y que es una combinación de procesos; que esta realidad no puede ser comprendida aisladamente sino en su relación con las partes, el movimiento es el resultado de las contradicciones, se trata de la aprehensión de lo real por el pensamiento, el sujeto con esa aprehensión tiende a transformar lo real y al hacer esto se transforma a sí mismo. Finalmente, se concibe el conocimiento como obtención, mediante el análisis y la acción, de leyes de desarrollo inherentes a los procesos que se estudian, la dialéctica del pensamiento debe ajustarse al movimiento real para comprenderlo.

Esta metodología general [señala Mandel] del pensamiento eficaz científico, del pensamiento que permite acercarse a través de aproximaciones sucesivas a una comprensión de la realidad en su totalidad, constituye un enorme paso adelante en relación al método puramente analítico del saber fragmentado, especializado excesivamente, fundado esencialmente en la experimentación parcial y la lógica formal.

La dialéctica no rechaza la experimentación parcial y la lógica formal, las incorpora. Pero al mismo tiempo capta sus límites: Permite así, un progreso pluridisciplinario del conocimiento que el marxismo cristaliza particularmente en el terreno de las ciencias que tienen como objeto a toda la sociedad y que alcanzará tarde o temprano al conjunto de las ciencias humanas (Mandel, 1986: 11-12).

Se puede observar aquí a través de este autor como la dialéctica pasa del materialismo al idealismo y vuelve al materialismo filosófico, en el recorrido se va enriqueciendo y desarrollando muestra además esa integración entre teoría y praxis, investigación acción, su preocupación de analizar cómo y porqué cambian las cosas, en definitiva como integra los diversos aspectos que en pensamiento formal se tienden a fragmentar y a dicotomizar.

En otro texto, Mandel dice que el proceso dialéctico integra pensamiento y acción: el método marxista solo es concebible considerado en tanto que “integración” del racionalismo dialéctico y la aprehensión em-

pírica (y práctica) de los hechos. Este autor también señala cuatro características esenciales que debe tener el método dialéctico de investigación: genético-evolutivo, crítico, materialista y dialéctico.

Es “genético-evolutivo” porque el secreto de toda “categoría” no puede ser revelado sin examinar a la vez su origen y evolución, lo cual implica examinar el desarrollo de sus contradicciones internas, es decir, la revelación de su naturaleza propia. Es “crítico” porque ninguna “categoría” debe ser aceptada como “evidente” en sí misma. Finalmente, el método es “materialista y dialéctico” puesto que el secreto último de toda categoría económica no se halla en las cabezas de los hombres, sino en las relaciones sociales que estas personas se han visto obligadas a constituir entre sí, en la producción de su vida material. Y tanto esta vida como esas relaciones, son examinadas a la vez como un todo indisoluble y como un todo contradictorio que evoluciona al impulso de sus propias contradicciones (Mandel, 1980: 18-19).

En el primer capítulo de su obra *El capitalismo tardío*, Mandel sugiere una articulación de seis procesos del método dialéctico:

1. La apropiación abarcadora del material empírico y un dominio de este material (apariencias superficiales) en todos sus detalles históricos pertinentes, es decir, acumulación de toda la información necesaria y el manejo de esta.
2. La división analítica de este material en sus elementos abstractos constituyentes (progresión de lo concreto a lo abstracto), lo que implica una clasificación de esta información de acuerdo a las categorías planteadas.
3. La exploración de las conexiones generales decisivas entre estos elementos, que explican las leyes abstractas del movimiento del material, en otras palabras, su esencia. De la revisión analítica surgen las conexiones que son expresadas a manera de síntesis.
4. El descubrimiento de los vínculos intermedios decisivos que efectúan la mediación entre la esencia y las apariencias superficiales del material (progresión de lo abstracto a lo concreto o reproducción de lo concreto en el pensamiento como una combinación de múltiples determinaciones). Descubrir no solo la forma y el contenido, la apariencia y la esencia, sino las mediaciones entre ambas para desde la esencia explicar lo real.
5. La verificación empírica y práctica del análisis (2, 3 y 4) en el movimiento en desarrollo de la historia concreta, es decir, la confrontación con la praxis.

6. Descubrimiento de datos nuevos y pertinentes empíricamente, y de nuevas conexiones –incluso de nuevas determinaciones abstractas elementales–, a través de la aplicación de los resultados del conocimiento y la práctica basada en él, sobre la infinita complejidad de la realidad. Proceso de realimentación constante que permiten enriquecer el conocimiento.

No se trata aquí de etapas estrictamente separadas del proceso cognoscitivo, pues algunos de estos momentos están intervencidos y existe un tráfico inevitable entre ellos. Podemos ver así que el método de Marx es mucho más rico que los procedimientos de la “concretización sucesiva” o las “aproximaciones” típicas de la ciencia académica (Mandel, 1987: 17-18).

Estos textos de Mandel tienen una clara orientación epistemológica, es decir, la dialéctica es concebida aquí como un método de investigación. El mérito es que no se limita a repetir a los clásicos, sino que de alguna manera los recrea, proporcionándonos unas herramientas conceptuales útiles para pensar los problemas que nos interesan.

Pero veamos a manera de ejemplo cómo Mandel, en *Introducción al marxismo*, en el subcapítulo titulado “Producción y comunicaciones humanas”, nos muestra la fecundidad del método que propone, en lo que considero un aporte a la explicación sobre el origen y desarrollo de la comunicación. Mandel dice que el hombre ha llegado a ser un animal peculiar por las necesidades que su supervivencia le ha planteado, ya que el imperativo de fabricar instrumentos para procurarse sustento le ha permitido completar sus insuficiencias, y en la combinación de cualidades e insuficiencias está anclada la posibilidad y la necesidad de la organización social, la cual presupone formas de comunicación superiores cualitativamente a las de otras especies. Estas formas superiores de lenguaje están relacionadas con el desarrollo del cerebro, la capacidad de abstracción y el aprendizaje (la conservación y transmisión de experiencias), y permiten la producción de conceptos, del pensamiento y de la conciencia. En este sentido, las diferentes características del ser humano –nuestra “calidad antropológica”– están estrechamente ligadas unas con otras.

Hay numerosas especies que conocen formas rudimentarias de cooperación colectiva y otras no menos numerosas que conocen formas básicas de comunicación. Pero solo la especie humana es capaz de fabricar útiles de manera deliberada (tecnología) para que vayan perfeccionándose más, después de haber sido concebidos como tales sobre la base de la experiencia progresiva, transmitida gracias a comunicaciones cada vez más numerosas y complejas.



El útil permite liberar la boca, lo cual, al perfeccionar el lenguaje y la capacidad de abstracción, permite mejorar el útil a su vez. La mano libera el cerebro que, perfeccionando el empleo de la mano, crea las condiciones de su propio perfeccionamiento. La dialéctica “producción/comunicación” crea la posibilidad de un desarrollo ilimitado en la fabricación de útiles y en la recopilación de experiencias y aprendizajes, por ello el género humano posee una plasticidad y una adaptabilidad sin límites. La sociedad y la cultura material del hombre llegan a ser su segunda naturaleza.

La dialéctica “producción/comunicación” domina por completo la condición humana. Todo cuanto el hombre hace, “pasa por su cabeza”. La producción humana se distingue de la apropiación animal del alimento porque no es una actividad instintiva. Constituye generalmente la realización de un “proyecto” que en principio estuvo en su cabeza. Pero este “proyecto” no cae del cielo. Es la reproducción o recomposición, por parte del cerebro, de elementos, problemas y actividades indispensables para su supervivencia, las cuales han sido mil veces experimentadas y registradas en base a la práctica vivida (Mandel, 1979: 204-206).

Por otra parte, Georges Gurvitch, un neopositivista dialéctico – una combinación algo extraña, pero real–, caracteriza la dialéctica de la siguiente manera:

En tanto que *movimiento real*, la dialéctica es el camino emprendido por las totalidades humanas, y en primer lugar por las totalidades sociales e históricas, en vías de hacerse y deshacerse, en la generación recíproca de sus conjuntos y de sus partes, de sus actos y de sus obras, así como en la lucha que estas totalidades desarrollan contra obstáculos internos y externos con que tropiezan en su camino (Gurvitch, 1971: 40-41).

Más adelante agrega que en tanto que método, la dialéctica es ante todo el modo de conocer adecuadamente el movimiento de las totalidades sociales reales e históricas. Adiciona por fin, un tercer aspecto en que la dialéctica es concebida como una relación que se establece entre el objeto construido por una ciencia, el método empleado y el ser real.

Para Gurvitch, la dialéctica es solo aplicable a la sociedad y a la historia y parcialmente a la naturaleza. Niega rotundamente que la naturaleza tenga un carácter dialéctico, es decir, para él la sociedad es enteramente dialéctica en sí misma, pero la naturaleza no.

Hacemos ahora una breve síntesis de la comprensión que tenía acerca de la dialéctica Wilhelm Reich (1971: 92-97), autor precursor de la síntesis entre marxismo y psicoanálisis y que logró una fecunda aplicación de esta a los fenómenos del psiquismo. Para él los principios esenciales de la dialéctica son:

1. La dialéctica no es solo una forma de pensamiento; existe en la materia con independencia del pensamiento. En otros términos, el movimiento de la materia es objetivamente dialéctico.
2. El desarrollo resulta de una contradicción interna, de contradicciones contenidas en la materia, de un conflicto entre estas, conflicto que no puede ser resuelto en el modo de existencia dado de la materia, de modo que las contradicciones lo rompen para crear otro, en el que aparecen nuevas contradicciones, y así sucesivamente.
3. Objetivamente, lo que engendra el desarrollo dialéctico no es bueno ni malo, es necesario. No obstante, lo que comenzó por favorecer el desarrollo puede terminar por paralizarlo.
4. El desarrollo dialéctico, surgido de contradicciones, hace que nada sea durable. Todo lo que adviene trae en sí el germen de su desaparición.
5. Todo desarrollo es la expresión y la consecuencia de una doble negación: negación de la negación.
6. Las contradicciones no son absolutas, sino que se interpenetran mutuamente. En un punto determinado la cantidad se trueca en calidad. Toda causa de un efecto dado es al mismo tiempo efecto de este último que actúa como causa. No hay simplemente acción recíproca de fenómenos separados, hay interpenetración de estos; acción y reacción de uno sobre otro. Además, en determinadas condiciones, un elemento puede transformarse en su contrario.
7. El desarrollo dialéctico es progresivo, pero en ciertos momentos avanza por saltos.

Cuando Reich señala esa identidad entre naturaleza dialéctica y pensamiento dialéctico daría la impresión de una identificación mecánica, pero no lo es, porque esta relación es siempre un asunto a investigarse en sus formas específicas y estas casi siempre configuran el apareamiento de formas nuevas y complejas del desarrollo de la realidad como por ejemplo los desarrollos de las neuro ciencias que ha dado lugar al paradigma de la complejidad, que sin lugar a dudas tiene una configuración dialéctica.

## Las leyes de la dialéctica

La investigación realizada desde la perspectiva dialéctica debe abordar cada fenómeno a indagarse en el conjunto de las relaciones en las que se halla inserto y también en el conjunto de los aspectos, manifes-

taciones y realidades de las que el fenómeno está mostrando sus rasgos más o menos esenciales.

### *La ley del movimiento universal*

Al considerar los hechos relacionados entre sí, es decir, al no aislarlos, el método dialéctico los reintegra en su movimiento. Este movimiento tiene dos aspectos: uno es el movimiento interno dado por las contradicciones propias del hecho o fenómeno a investigar y otro es el movimiento externo que lo vincula en el devenir universal, el cual proviene de las contradicciones manifestadas entre dos o más fenómenos distintos. Ambos movimientos son inseparables.

Las cosas del mundo se presentan bajo las apariencias de estabilidad y equilibrio. El método dialéctico tiene como objetivo penetrar bajo esas apariencias, tanto en lo que ya tiende a su fin como en lo que anuncia su nacimiento. Por ello, la dialéctica busca el movimiento profundo y esencial que está bajo el movimiento superficial; pretende establecer la conexión interna, lógica, dialéctica que liga a ese hecho con su apariencia respectiva, explicando también las mediaciones que hacen que ese fenómeno se presente de la forma en que se presenta.

### *La ley de unidad y lucha de contrarios*

En la lógica formal, los contrarios se presentan como exteriores el uno respecto al otro, en una relación de exclusión, mientras su identidad se la concibe como una cosa sin contenido en la realidad.

Los contrarios en dialéctica, en cambio, se conciben en una relación de inclusión plena y concreta, al mismo tiempo que son parte de una exclusión activa. La oposición de estos contrarios –que da lugar a la contradicción– no solo es percibida como una constatación, sino que pretende comprender el enlace, la unidad, el movimiento que engendra los contrarios, que los opone, los hace chocar, los rompe y los supera. En suma, se trata de estudiar esos movimientos y sus exigencias para tratar de comprenderlos cabalmente y en base a esta comprensión intentar contribuir para resolver y superar las contradicciones, cuando sea posible. Ontológicamente, en la realidad y en el pensamiento, al surgir una afirmación inmediatamente surge su contrario, su opuesto y esto a su vez genera el movimiento de la contradicción que da lugar a un proceso. En este sentido la dialéctica siempre tiene un sentido histórico ya que todo fenómeno contradictorio nace, evoluciona, se desenvuelve, se despliega.

En dialéctica no existen las contradicciones en general, sino contradicciones que se dan en un marco concreto, con un dinamismo propio, en cuyas relaciones hay que penetrar, tanto en sus semejanzas como en

sus diferencias. La contradicción dialéctica es concebida, a diferencia de la contradicción formal, en el plano de lo universal concreto y no como una generalidad abstracta. La contradicción es uno de los aspectos centrales de la dialéctica ya que actúa como la causa del movimiento. En efecto, si no hubiera contradicciones, no existiría el movimiento.

Los contrarios se definen como aquellos elementos, aspectos o fenómenos de la naturaleza, la sociedad o el pensamiento, que se excluyen mutuamente: lo positivo y lo negativo, el norte y el sur, el saber y la ignorancia, la comunicación y la incomunicación, etc. Pero si estos estuvieran separados en términos absolutos, no existirían roces, disputas o choques, es decir, no existiría contradicción.

No hay una barrera infranqueable entre los contrarios y ellos solo pueden ser comprendidos en su relación mutua. La carga positiva y la carga negativa se encuentran en un mismo átomo; en mecánica, la acción y la reacción se encuentran vinculadas; tanto el significante como el significado forman parte del mismo signo; en comunicación, en educación, la enseñanza sería imposible sin el aprendizaje.

Entre los contrarios se establecen ciertas relaciones de choque, a esta confrontación de los contrarios la denominamos “contradicción”. Luego, la contradicción puede ser definida como una relación entre contrarios y a su vez los contrarios se definen como elementos de la contradicción.

Esto nos lleva a concluir que si bien los contrarios se excluyen, para que pueda producirse esta exclusión, al mismo tiempo debe haber cierta unidad entre ellos. La unidad de los contrarios consiste en que estos se hallan indisolublemente ligados entre sí y forman juntos un proceso contradictorio único. Los contrarios son condiciones de su propia existencia.

A su vez, los contrarios no son absolutos, la maldad puede trocarse en bondad, lo húmedo puede secarse, el significante puede convertirse en significado. Esto significa que la identidad tampoco es absoluta y está sujeta a cambios, pues los contrarios se transforman frecuentemente el uno en el otro.

Así, la unidad e identidad de los contrarios es siempre relativo, temporal y transitorio, un aspecto regresivo a veces. Se transforma en progresivo y viceversa. Luego, cuando hablamos de unidad de contrarios o de identidad, no lo podemos hacer en general, sino siempre especificando las condiciones y los límites en que esta se manifiesta.

Ahora bien, existe un grado de relatividad en el sentido, pues al trocarse un contrario en su opuesto, puede ocurrir que no lo haga de manera absoluta, es decir, una cosa húmeda puede secarse del todo o en parte, aunque esencialmente se seca volviéndose su contrario. Sin embargo, hay que tomar en consideración algo importante: las transiciones. En la



medida en que se opera un proceso de cambio –siguiendo con el ejemplo de lo húmedo y lo seco–, habrá un momento en que la cosa estará en un estado entre húmedo y seco; esto de las transiciones es fundamental, porque se manifiestan tanto en los procesos sociales como en los procesos del pensamiento y hay que estar atentos para identificarlas oportunamente.

Analicemos otro aspecto de la lucha de los contrarios. Esta faceta de choque o lucha entre “aspiraciones” o fuerzas contrarias es lo que se denomina contradicción, el origen de esta lucha radica precisamente en que sus contendientes se hallan vinculados entre sí formando un todo único, pero al mismo tiempo se rechazan, por consiguiente, donde existe unidad de contrarios también existe lucha entre ellos. En consecuencia, debe entenderse como lucha de contrarios a la tendencia de cada uno de ellos a convertirse en una significación dominante, absoluta.

Vale anotar que la unidad de los contrarios puede ser relativa, temporal y transitoria, mientras su lucha es permanente. En este sentido, la lucha de los contrarios es la fuente del desarrollo, del movimiento. Sin contradicciones no hay movimiento, no hay desarrollo, no hay historia... sin movimiento nos encontramos frente a la muerte, frente a la nada.

¿Qué ocurre cuando se resuelven o superan las contradicciones? Cuando uno de los contrarios logra imponerse no se anula la contradicción, se genera otra, porque la solución de las contradicciones implica el surgimiento de una nueva calidad que conduce al desarrollo, a un nuevo proceso de cambios. De esto se deduce que la fuerza motriz de los procesos hay que buscarla en los procesos mismos y no en fuentes exteriores.

En síntesis, la ley de la unidad y lucha de contrarios puede comprenderse como una constante que afirma que a todas las cosas y procesos le son inherentes aspectos internos contradictorios, los cuales se encuentran indisolublemente ligados, pero al mismo tiempo en incesante lucha.

En educación, especialmente en los procesos del aula, puede utilizarse una metodología de enseñanza basada en explicaciones de opuestos, ya que al visualizar lo contrario surgen mayores claridades cognoscitivas que en las exposiciones lineales.

La mayéutica, el diálogo socrático, es otro recurso basado en la oposición, siempre y cuando este sea concebido como un mecanismo verdaderamente participativo y no el recurso vertical de algunos maestros que lo utilizan para reafirmar su propio discurso.

Plantear temas en base a problemas, es decir, enunciar contradicciones a ser resueltas en base a la participación y análisis colectivos, es también otro eficaz mecanismo didáctico y dialéctico. La cuestión básica es garantizar espacios ampliamente democráticos de libre expresión y libre examen de todos los alumnos, basados en el principio constructivista de que el sujeto, en el proceso enseñanza-aprendizaje, es el educando

y este construye sus propios conocimientos a través de la participación integrada y socializada, es decir, en la interacción con sus compañeros y bajo la guía atenta del docente que facilita y dinamiza los procesos de interiorización en la esfera intelectual de los estudiantes. Además, todos estos procesos cognoscitivos son más efectivos si el clima emocional de la clase ofrece seguridad, buen trato y auténtico respeto.

Esta característica de los procesos dialécticos, vale decir, oposiciones dinámicas implican otra consecuencia son procesos abiertos, indeterminados, no tiene un destino prefijado son el resultado de la correlación de fuerzas entre los elementos, si triunfa uno de los opuestos el devenir se enrumba en un sentido, si triunfa el otro el devenir marcha en un sentido opuesto.

Si en la sociedad triunfa una alternativa autoritaria esta se configurará de una manera determinada y si triunfa una alternativa democrática esta adquirirá otra forma.



### *Ley de unidad y lucha de contrarios en la sociedad*

La ley de unidad y lucha de contrarios en la sociedad se manifiesta a través de las contradicciones sociales, ante la presencia de clases acomodadas y clases empobrecidas, de incluidos y excluidos, de explotadores y explotados, de dominantes y dominados. Por eso importantes corrientes sociológicas consideran a la sociedad como un conflicto entre clases y grupos.

Tales conflictos, siguiendo la lógica de los procesos, en el mediano o largo plazo buscarán su resolución, pero dada su acumulación cuantitativa y cualitativa llevarán a agudizar las contradicciones hasta el punto del salto dialéctico, donde se producirá el cambio, pero solo si se ha logrado reunir la mayoría de las condiciones objetivas y subjetivas. Esto es lo que se entiende como revolución social. Si esto llegara a ocurrir se articulará, entonces, una síntesis que perfilará un nuevo horizonte civilizatorio, que iniciará un proceso de construcción de una cultura y una sociedad, sin dominación ni explotación.

Si esto no ocurre así, si las condiciones subjetivas no están a la altura de las objetivas o viceversa, si una serie de situaciones intermedias entre estos dos factores hacen que no confluyan las condiciones para la generación del cambio, en suma, si este cambio fracasa o no se consolida—como ya ha sucedido—, se desarrollará una dialéctica negativa que destruirá los procesos de cambio, reconstruyendo bajo otro plano y en una situación diferente las condiciones de dominación anteriores.

Esta reconstitución de los antiguos poderes, dado el desarrollo histórico actual en que las clases dominantes agotaron su propuesta civili-

zatoria y han proclamado “el fin de la historia” –porque no tienen otra propuesta que no sea lo mismo–; esta regresión puede manifestarse en dos tendencias: una hacia una barbarie tecnologizada y la otra hacia la autodestrucción. Basta mirar el grado de depredación ecológica mundial, la crisis alimentaria, la crisis económica, la crisis energética, la guerra de Afganistán, el conflicto en Siria, la franja de Gaza, etc., para constatarlo. Rosa de Luxemburgo planteaba el dilema como “Socialismo o Barbarie”.

*Ley de los saltos cualitativos: la transformación de la cantidad en calidad y viceversa*

*Tengo miedo de verte  
necesidad de verte  
esperanza de verte  
desazones de verte.*

*Tengo ganas de hallarte  
preocupación de hallarte  
certidumbre de hallarte  
pobres dudas de hallarte.*

*Tengo urgencia de oírte  
alegría de oírte  
buena suerte de oírte  
y temores de oírte*

*o sea  
resumiendo  
estoy jodido  
y radiante  
quizá más lo primero  
que lo segundo  
y también  
viceversa.*

Mario Benedetti

Los cambios cuantitativos son acumulativos, lentos e insignificantes, a veces poco perceptibles, pero su crecimiento acaba por desembocar en una súbita aceleración del devenir. El cambio cualitativo no es lento y continuo (de conjunto y gradual como los cambios cuantitativos), tiene caracteres bruscos, tumultuosos, es la manifestación de una crisis interna de la cosa, una metamorfosis en profundidad, abrupta, a través de una intensificación de todas las contradicciones.

El crecimiento del poder humano sobre la naturaleza no produce solo una mayor riqueza en el pensamiento, produce también crisis económicas, sociales, políticas, ambientales: transformaciones bruscas. Este crecimiento plantea problemas, es decir, contradicciones en su más ele-

vada tensión, pero el pensamiento humano también aquí trae la solución al insertarse en el movimiento y resolver la crisis mediante la acción y la superación de la situación contradictoria.

El momento del factor subjetivo –la acción– llega cuando todas las condiciones objetivas están dadas y basta con una asociación organizada y sólida procedente del sujeto para que se opere el salto. Esto puede verificarse con cualquier clase de dispositivo experimental (en los que basta con girar un botón, con lanzar una débil corriente eléctrica) y en la vida psicológica y social.

Cuando en una determinada coyuntura, las realidades conectadas pasan la misma crisis o están sometidas a transformaciones concatenadas se produce lo que Hegel llama una “línea nodal”. Al presentarse cada punto de cambio como un “nudo” de relaciones y de transformaciones, el conjunto de esos “nudos” o “puntos nodales” forma, en efecto, una línea. De esta manera, la crisis de una civilización puede consistir en una crisis de la cultura, la economía, la política, la vida social o el pensamiento. Cada crisis tiene su propia dinámica y particularidades y el conjunto forma la “línea nodal” hegeliana.

La revolución, el salto dialéctico, implica al mismo tiempo una continuidad –el movimiento profundo que se gestó antes y durante la crisis debe continuar– y una ruptura o discontinuidad –aparece lo nuevo y se pone fin a lo viejo.

Ahora vale desglosar analíticamente algunos de los conceptos planteados, por ejemplo, ¿qué podría comprenderse como “calidad”? Las cosas, los objetos, los fenómenos, los procesos poseen una determinación interna, es decir, rasgos, aspectos y signos que los cualifican, caracterizan y determinan, para que los diferentes componentes de la realidad sean como son y se diferencien unos de otros. La calidad, entonces, es esa determinación vinculada al propio objeto, que surge del conjunto de sus rasgos esenciales, gracias a la cual el objeto adquiere una estabilidad relativa. Esta calidad se manifiesta a través de sus propiedades.

La determinación cuantitativa de los objetos y fenómenos es variada y compleja. Podríamos aproximarnos a una definición diciendo que la cantidad es la determinación de los objetos por su número, magnitud, ritmo, grado, volumen, porcentaje, etc. Cuando los cambios cuantitativos no rebasan ciertos límites, no influyen en la formación de una nueva calidad. Pero en cuanto alcanzan el límite necesario, la medida determinada, cuando se acumulan en una proporción significativa, entonces se produce un cambio cualitativo.

La palabra “medida” es un concepto importante en la comprensión de los cambios. El concepto se emplea en el sentido de unidad de medición, de límite de algo; se entiende, por tanto, que de por sí la medida está



relacionada con la cantidad. Pero también está relacionada a la calidad. Veámoslo a través de unos ejemplos: los hombres pueden tener los más variados tamaños y pesos, pero jamás se habrá visto un hombre de 5 metros de altura y una tonelada de peso porque eso ya no sería un hombre, sería otra cosa, un gigante o un ser imaginario. Diez conflictos laborales en un país pueden resultar hasta normales, 300 están revelando una situación social preocupante.

Como puede apreciarse en ambos ejemplos, al sobrepasar unos márgenes, una determinada medida, se configura un cambio en la calidad. Esto implica que a una calidad específica corresponde una cantidad más o menos precisa. En consecuencia, podremos decir que la “medida” es la correspondencia de los aspectos cuantitativos y cualitativos de las cosas.

98



De lo anterior se deduce que si ciertos cambios cuantitativos se mantienen dentro de una medida, no producen efectos mayores, es decir, casi no se observan; pero cuando se acumulan cambios cuantitativos y estos rebasan ciertos límites, entonces surge un cambio cualitativo y esa cantidad se convierte en calidad.

A la inversa, los cambios cualitativos conducen a cambios cuantitativos. Lo que sucede con la tecnología es el mejor ejemplo: los periódicos que se producen en las modernas rotativas digitalizadas de hoy permiten comprender cómo el cambio de calidad aumenta la cantidad, al mismo tiempo que esa cantidad tiene una mejor calidad, (de impresión en este caso). El tiraje de los periódicos hoy, en algunos países, es de centenares de miles, mientras los primeros tirajes se contaban apenas por miles. Es así como la cantidad se convierte en calidad y viceversa.

El momento preciso en que se produce el cambio se lo denomina “salto dialéctico” y es una interrupción en la marcha gradual del desarrollo. Esto significa que el lento devenir cuantitativo se interrumpe en un punto determinado y llega el momento de trascender a una nueva calidad, una transición que ya no es lenta ni gradual, sino un brusco viraje en el desarrollo.

El proceso real del desarrollo tiene por base la unidad de la continuidad y la discontinuidad. La comprensión de estos fenómenos no puede ser nunca mecánica ni automática, sobre todo en los procesos sociales donde interviene el factor subjetivo. Hay ciertos desarrollos que son evolutivos por mucho tiempo, es decir, se prolongan por períodos extensos, por ejemplo, ciertos útiles de uso doméstico como la cuchara o la cama han tenido muchas variaciones formales, pero en esencia han permanecido relativamente estables. En cambio, existe objetos acicateados por las necesidades de un sistema social y tienen un dinamismo mayor caracterizado por los saltos, tal es el caso de los medios de comunicación. Los cam-

bios en el ámbito mediático ocurren por necesidades socioeconómicas, culturales, políticas o militares, las cuales a su vez repercuten en la propia sociedad introduciendo alteraciones en la manera de vivir, pensar, actuar, hablar, hacer, es decir, en la cultura.

Lo que se ha dado en llamar globalización y uno de sus elementos emblemáticos –Internet– generan socialmente procesos de integración y exclusión al mismo tiempo. Se globalizan e integran los mercados, pero no el conjunto de la población mundial. Y no solo eso, sino que es mayor la cantidad de gente que queda excluida, marginada, generándose una contradicción latente sobre la que sí se puede actuar. Vale recordar que más o menos doscientos millones de personas están integradas a la red, pero la humanidad tiene seis mil millones de habitantes.

Ahora, la realidad presenta siempre situaciones complejas, sobre todo en el terreno de los fenómenos sociales, porque hemos podido ser testigos de acumulaciones cuantitativas y contradicciones que han producido cambios, pero estos no han sido cualitativos. Tal es el caso de lo ocurrido en Ecuador el 5 de febrero de 1997 con la caída de Abdalá Bucaram. Este hecho fue producto de un proceso donde se acumuló progresiva y gradualmente el descontento, desde unas primeras manifestaciones estudiantiles cuantitativamente menores, hasta alcanzar la movilización de millones de personas de todas las clases sociales. Esta cantidad motivó un cambio, se produjo una “especie de salto”, pero no fue cualitativo; la sola cantidad desligada de la calidad, es decir, de la conciencia, solo produce situaciones de cambio formal que no implican cambios de régimen político ni de sistema social.

En este caso se vivió la ausencia del factor subjetivo: conciencia masiva vinculada a un proyecto de transformación, con una dirección revolucionaria, con saber y voluntad política, más medios de comunicación y más capacidad de organización que conduzcan hacia cambios de estructuras y relaciones. Cuando lo cualitativo no va ligado a lo cuantitativo se producen situaciones donde, a pesar de los cambios, la continuidad se mantiene. Esto nos recuerda aquella observación de Hegel que Lenin (1974: 67) apunta en sus cuadernos filosóficos: “cuando están presentes todas las condiciones de una cosa, esta surge a la existencia”.

En conclusión, existen diferentes tipos de saltos dialécticos y estos dependen de la naturaleza de los fenómenos que se desarrollan y de las condiciones en que se desarrollan. El mismo Lenin (1974: 53) anota que “tanto en la naturaleza como en la vida hay movimientos ‘hacia la nada’. Lo único que tal vez no existe son movimientos ‘de la nada’. Siempre de algo”.



### *Ley del desarrollo en espiral o ley de la negación de la negación*

Esta ley conocida también como de superación porque explica el surgimiento de lo nuevo, así como la ley de las transformaciones explica el proceso de los cambios y la ley de la contradicción la fuente de los mismos.

Esta ley da cuenta de un movimiento envolvente que implica elementos disímiles que a través de un proceso de superaciones (negaciones) da lugar a un fenómeno más elevado de contenido positivo que se separa y se libera en y por el conflicto.

Entre la materia orgánica y la inorgánica, es decir, entre la vida y la materia sin vida o entre el hombre y las rocas, por ejemplo, no existe una absoluta discontinuidad, sino un “salto dialéctico” porque la vida no anula a la materia no viviente, por el contrario, la envuelve en sí y la profundiza. Los seres vivos también tienen su química, solo que esta aparece más rica, compleja y vasta que la química de la materia inerte.

De forma similar el pensamiento envuelve y profundiza a la vida. De determinados desarrollos de la vida inorgánica surgió la vida orgánica, esta es la que han permitido, a través de su actividad transformadora sobre el medio, el surgimiento de la inteligencia y por ende el aparecimiento de la lógica concreta (dialéctica), la cual es la base del entendimiento y el punto de inserción de nuestra razón en la interacción universal. Así, es la vida la que implica separación efectiva y unidad renovada entre lo singular y lo universal.

Este movimiento se desarrolla como una espiral porque implica un permanente retorno sobre lo superado para dominarlo y profundizarlo, elevándolo de nivel al liberarlo de sus límites y unilateralidades.

De la doble superación de una contradicción, es decir, de la negación de la negación, emerge lo nuevo. De este choque que no es un choque en el pensamiento, en lo abstracto, en lo subjetivo (aunque dé lugar a un choque de pensamientos), surge una calidad más elevada.

Un ejemplo es la dialéctica entre los medios electrónicos de comunicación. La radio surge como el primero de estos medios y tiene un carácter esencialmente auditivo. Ella aparece, se despliega, se asimila y se extiende para luego ser superada por la televisión, que también se despliega, asimila y extiende; pero la TV no anula la radio, sino que la integra y le da una nueva dimensión a la comunicación, por medio de imágenes audiovisuales. La TV ha superado la radio, pero al mismo tiempo la ha integrado. Luego aparece Internet, una red que supera cualitativamente a la TV, la niega, pero a su vez no la anula, sino que la integra en un dispositivo computacional multimedia que reúne sonido, imagen, texto e hipertexto. Internet sería la negación de la negación, es decir, una primera

negación es negada por una segunda, dando lugar al apareamiento de un fenómeno nuevo.

Como puede apreciarse, el movimiento real envuelve las diversas relaciones y determinaciones: discontinuidad y continuidad, contradicciones, saltos cualitativos y la superación. No hay en esto nada más que “momentos” o aspectos del movimiento. Se infiere de esto que las leyes de la dialéctica tienen un único hilo conductor, una unidad fundamental, la cual se encuentra en la idea del movimiento, del devenir universal, en la unidad material del mundo.

El interés de centrarse en una u otra ley está dado por el ángulo de análisis del investigador. Si se quiere graficar el desarrollo se verá que este tiene la forma de una espiral. A veces el movimiento es ascendente y otras es descendente. En algunas ocasiones va de lo inferior a lo superior, de lo simple a lo complejo, pero el movimiento de la decadencia y el desgaste inicia en el sentido contrario; el deterioro y la muerte también son procesos, la desaparición también recorre un camino, es un movimiento hacia la nada, por tanto se da en el sentido opuesto al anterior, va de lo superior a lo inferior y de lo complejo a lo menos complejo. No hay ni linealidad ni circularidad en el desarrollo general, sino una espiral; nunca las cosas se repiten de igual manera, sino se dan en un plano cualitativo superior o inferior. El desarrollo en un proceso abierto, indeterminado son las circunstancias objetivas y los actores quienes le dan sentido.

A mi juicio, tampoco es correcto decir que la única forma de desarrollo existente es la del espiral, porque pueden existir procesos específicos que sean lineales y secuenciales, y elementos concretos que puedan ser cíclicos o incluso desarrollos que no adquieran ninguna de las formas anteriores. En la realidad no todos los movimientos se rigen por leyes, existe también el azar, lo estocástico, la casualidad, la entropía. Esta realidad es un entramado complejo de lo necesario y lo absurdo, lo racional y lo irracional, aquel principio hegeliano que dice “todo lo racional es real” no sería dialéctico si se lo absolutiza. Existe lo que Adorno (2005) conceptualiza como una dialéctica negativa.

En la medida en que puede servir de guía procedimental señalamos estas indicaciones de Henri Lefebvre (1973: 279, 280):

1. “Ir a la cosa.” Nada de ejemplos externos, nada de digresiones, nada de analogías inútiles, solo análisis objetivo.
2. Aprender el conjunto de las conexiones internas de la cosa, de sus aspectos; el desarrollo y el movimiento propio de la cosa.
3. Aprender los aspectos y momentos contradictorios. La cosa como totalidad y unidad de los contrarios.



4. Analizar la lucha, el conflicto interno de las contradicciones, el movimiento, la tendencia (lo que tiende a ser y lo que tiende a caer en la nada).
5. No olvidar que toda cosa está ligada con todas las demás y que una interacción insignificante, omisible en determinado momento por no ser esencial, puede convertirse en esencial en otro momento o desde otro punto de vista.
6. No olvidar aprehender las transiciones: transición de los aspectos y contradicciones, pasos de unos a otros –transiciones en el devenir–; comprender que un “error de apreciación” (creer que se está algo más lejos de lo que efectivamente se está, creer que se ha realizado la transición o que no ha comenzado) puede tener graves consecuencias.
7. No olvidar que el proceso de profundización del conocimiento –del fenómeno a la esencia y de la esencia menos profunda a la más profunda– es infinito. No darse nunca por satisfecho. “La magnitud de la pérdida de un espíritu se mide de acuerdo con aquello en que se satisface” (Hegel).
8. En ciertas fases del propio pensamiento, este deberá transformarse, volver a elaborar su contenido. Recoger estos momentos superados, volver a verlos, repetirlos, aunque solo en apariencia, para profundizarlos mediante un retroceso hacia sus etapas iniciales y a veces hasta su punto de partida.

Así, el método dialéctico se revela riguroso (puesto que se agrega a principios universales) y fecundo, capaz de detectar los aspectos en los que las cosas son “vulnerables a la acción”.

Como apreciamos aquí el método dialéctico se presenta como una guía procedimental, como un conjunto de consejos que orientan una determinada vía para analizar e investigar.

La mirada dialéctica de lo real puede aportar al desarrollo del pensamiento en la medida en que se haga desde una perspectiva de complementariedad contradictoria con la lógica formal, esto significa que si bien en ciertos aspectos el pensamiento dialéctico “supera” a la lógica formal esto significa que no la suprime, ni anula sino por el contrario la supone, es su punto de partida. No se trata por tanto de una mirada exclusiva sino de una mirada integradora.

Como hemos podido apreciar el pensamiento dialéctico tiene un carácter netamente integrador no excluye ni dicotomiza en términos absolutos, trata de dar cuenta del desarrollo, de los procesos, de la evoluciones, de la historia, de las contradicciones, adquiere también el carácter de una lógica concreta, una forma de pensar en oposición y unidad a la

lógica formal, y es sin duda un método general, un método de análisis de la realidad, método de investigación y en tanto tal contribuye al desarrollo del pensamiento.

## Bibliografía

- ADORNO, Theodor  
2005. *Dialéctica negativa*. Madrid: Akal.
- BENEDETTI, Mario  
1995. *Inventario*. Madrid: Visor.
- COPI, Irving  
1980. *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba.
- ENGELS, Federico  
1977. *Anti Duhring*. México: Cultura Popular.  
1978. *Dialéctica de la naturaleza*. Madrid: Akal.
- GURVITCH, Georges  
1971. *Dialéctica y sociología*. Madrid: Alianza.
- HABERMAS, Jurgen  
1987. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HEGEL, G. W.  
1984. *Lógica*. Barcelona: Orbis.
- HERÁCLITO  
1983. *Fragmentos*. Barcelona: Orbis.
- KOSIK, Karel  
1967. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- LEFEVBRE, Henri  
1973. *Lógica formal, lógica dialéctica*. Madrid: Siglo XXI.
- LENIN, Vladimir Ilich  
1974. *Cuadernos filosóficos*. México: Roca.  
1976. *En torno a la dialéctica*. Moscú: Progreso.
- LÓPEZ, Fernando (Comp.)  
s/a. *Epistemología*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- LOWY, Michael  
1979. *Dialéctica y revolución*. México: Siglo XXI.
- MANDEL, Ernest  
1979. *Introducción al marxismo*. Madrid: Akal.  
1980. *Tratado de economía marxista*. México: Era.  
1982. *Marxismo abierto*. Barcelona: Grijalbo.  
1986. *El lugar del marxismo en la historia*. Uruguay: Imprecor.  
1987. *El capitalismo tardío*. México: Era.
- MARÍAS, Julián  
1974. "Historia de la filosofía". En: *Revista de Occidente*. Madrid.
- MARINA, José Antonio  
1997. "Teoría de la inteligencia creadora". En: Diego Tapia. *Comunicología, Ciencia y Cultura*. Quito: UPS.
- MATELART, Armand  
1996. *La comunicación mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. México: Siglo XXI.



- REICH, Wilhem  
1971. *Marxismo y psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones del Siglo.
- RUSSELL, Bertrand  
1983. *El conocimiento humano*. Barcelona: Orbis.
- SHAFF, Adam  
1967. *Lenguaje y conocimiento*. México: Grijalbo.  
s/a. "El marxismo y la problemática de la sociología del conocimiento". En: José Pereira.
- TAPIA, Diego y Beatrice Tedeschi  
1999. *Cine en vivo. 70 directores hablan de cine*. Quito.
- TODOROV, Tzvetan  
1989. *La conquista de América*. México: Siglo XXI.
- TORRES, Rosa María  
1987. *Educación liberadora y educación popular*. Quito: Cedeco.
- TROTSKY, León  
1978. *En defensa del marxismo*. Madrid: Akal.
- TROTSKY, Moreno  
1977. *La ley del desarrollo desigual y combinado*. Bogotá: Pluma.
- YAJOT, Ovshi  
1961. *¿Qué es el materialismo dialéctico?* Moscú: Progreso.
- ZELENY, Jindrich  
1978. *La estructura lógica del capital*. México: Grijalbo.

### Referencias electrónicas

- GARCÍA, Pelayo  
2001. "Diccionario filosófico". [En línea], disponible en: <http://www.filosofia.org/filomat/df096.htm>
- GUTIÉRREZ, Claudio  
s/a. "De la dialéctica al hipertexto". [En línea], disponible en: <http://cariari.ucr.ac.cr/~claudio/Dialéctica.html>
- WOODS, Alan y Ted Grant  
s/a. "Razón y revolución. Filosofía marxista y ciencia moderna". [En línea], disponible en: <http://www.engels.org/libros/razon/r-indice.htm>

Fecha de recepción del documento: 17 de enero de 2012  
Fecha de aprobación del documento: 17 de marzo de 2012

# FICCIONALIZACIÓN, PENSAMIENTO, LENGUAJE Y NUEVAS NARRATIVAS VIRTUALES

---

## Ficcionalization, thought, language and new virtual narratives

ANDRÉS HERMANN ACOSTA \*

aehermann@yahoo.com / Instituto de Altos Estudios Nacionales / Quito-Ecuador

---

### Resumen

Pensamiento, tecnología, lenguaje y nuevas narrativas virtuales constituyen formas de realidad virtual. Según los aportes conceptuales de David Deutsch en su texto *La estructura de la realidad*, la tecnología tiene como punto de inicio y concepción los procesos de pensamiento, imaginación y creación, que desde la perspectiva del aporte de este trabajo se irán articulando con el campo literario como expresión de ficcionalización y virtualización del conocimiento en el ciberespacio o metaverso.

La propuesta de este trabajo es mostrar cómo literatura urbana y *cyberpunk*, a partir del uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), han planteado nuevas formas de relacionamiento, comunicación y narrativas, las cuales han permitido pasar del texto lineal al hipertexto, el cual propone el uso de imágenes, sonidos y enlaces dinámicos como nuevas formas de lenguaje.

Para poder entender las nuevas narrativas virtuales como formas de pensamiento y lenguaje abstracto, se analizarán dos obras del género literario *cyberpunk*: *Snow crash* de Neal Stephenson y *Ygdrasil* de Jorge Baradit. De esta manera se podrá ubicar espacial y temporalmente los inicios del cyberpunk en los Estados Unidos, para luego entender cuál ha sido el impacto de este género en el contexto latinoamericano.

El metaverso es un nuevo escenario que constituye un entorno digital simbólico que se aproxima a la idea de una metáfora del mundo real. Este “no-lugar” ubicado en Internet propone nuevas formas de narración, así como la destemporalización y desterritorialización de las relaciones sociales, y la democratización del acceso a los saberes, conocimientos, pluralidad de textos, tecnología, filosofía y representaciones artísticas, como nuevas formas de metarelatos en el ciberespacio.

El enfoque epistemológico que se sustentará el trabajo de las nuevas narrativas virtuales será el aporte del filósofo Ludwig Wittgenstein, que versa sobre el desarrollo del pensamiento a partir del lenguaje y el análisis de las proposiciones como oraciones o núcleos conceptuales que posibilitan la aclaración del lenguaje lógico y la consolidación de la estructura de la realidad.

---

### Palabras clave

Ficcionalización, nuevas narrativas virtuales, metaverso, cibercultura, realidad virtual e hipertexto.

---

\* Licenciado en Comunicación Social. Máster en Educación. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Ha colaborado como profesor e investigador en importantes universidades del país. Actualmente es catedrático en el Instituto de Altos Estudios Nacionales. Sus investigaciones se han centrado en la comprensión de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en ámbitos como sociedad, cultura, filosofía, educación y literatura, a partir de las nuevas narrativas digitales.

### *Abstract*

Thought, technology, language and new virtual narratives are forms of virtual reality. According to the conceptual contributions in his text "The structure of reality," David Deutsch argues that technology has as a point of conception the processes of thought, imagination and creation, which from the perspective of the contribution of this paper, will articulate with the literary field as an expression of fictionalisation and virtualisation of knowledge in cyberspace or the metaverse.

The purpose of this paper is to show how urban and cyberpunk literature, through the use of New Technologies of Information and Communication Technologies (ICTs) have allowed new forms of relationship, communication and narrative, which have allowed to move from line-ar text to hypertext, the last one which proposes the use of images, sounds and dynamic links as new forms of language.

To understand the new virtual narratives as ways of thinking and abstract language, we will ana-lyse two works of the cyberpunk genre: the novel "Snow Crash" by Neal Stephenson, and Jorge Baradit's "Ygdrasil". To thereby locate spatially and temporally the beginning of cyberpunk in the United States and then to understand what the impact of this genre has been in a Latin American context.

The metaverse is a new scenario that is a symbolic digital environment that approximates the idea of a real world metaphor. This "non-place" network located within the Internet offers new forms of narration and the detemporalisation, deterritorialisation of social relations and democra-tisation of knowledge, knowledge access, plurality of textbooks, technology, Philosophy and ar-tistic representations as new forms of meta-narratives in cyberspace.

The epistemological approach that will underpin the work of the new virtual narratives is the con-tribution of the philosopher Ludwig Wittgenstein, who deals with the development of thought from the perspective of language and the analysis of sentences or propositions as conceptual cores which will enable clarification of the logical language and the consolidation of the structure of reality.

### *Key words*

Fictionalisation, new virtual narratives, metaverse, cyberculture, virtual reality and hypertext.

Forma sugerida de citar: HERMANN, Andrés. 2012. "Ficcionalización, pensamiento, lenguaje y nuevas narrativas virtuales". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 105-122.

*Los relatos virtuales ya no son contados sino que se cuentan, y se cuentan con imágenes.*

Álvaro Cuadra

## La ficcionalización del pensamiento y la literatura a partir de la realidad virtual

El objeto de estudio del presente trabajo se centra en las nuevas narrativas virtuales, aquellas producciones comunicativas y literarias que se construyen a partir del empleo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) y que permiten la ficcionalización del pensamiento a partir del lenguaje como una forma de representación de la realidad virtual.

Las NTIC en los últimos tiempos han generado nuevas dinámicas sociales, culturales y estéticas en la producción de discursos y narrativas en el campo literario. Entre las investigaciones realizadas en torno al papel de las tecnologías en los diferentes ámbitos del desarrollo de la cognición del ser humano, se ha determinado que tienen como punto de partida los procesos de pensamiento, imaginación y creación, en especial del campo literario, a partir de su capacidad de ficcionalización<sup>1</sup> y virtualización<sup>2</sup>.

Desde esta perspectiva se podría decir que lenguaje y literatura, al igual que la tecnología, representan expresiones de realidad virtual, pues serían aquellas formas en que los sentidos perciben de manera modificada el funcionamiento normal del entorno especificado y no su funcionamiento real (Deutsch, 1999: 107).

Bertrand Russel propone que el “producto de la actividad de la mente es el pensamiento” y vinculado con este proceso se halla el lenguaje. Desde esta lógica se plantea como cuestionamiento “¿es posible concebir el desarrollo del pensamiento sin lenguaje?” Así, el ámbito literario aporta no solo desde la dimensión estética, sino también desde la construcción de significados, imágenes, representaciones, acciones y procesos que permiten la determinación de la aclaración lógica del pensamiento a partir de sus proposiciones y el paso de la realidad abstracta a la concreta.

David Deutsch, en su libro *Estructura de la realidad*, plantea que la materialización del conocimiento y la realidad concreta inician en el pensamiento a manera de realidad virtual. Desde esta lógica, el arte –desde su actividad creadora– es una forma de realidad virtual. “La realidad virtual constituye en una prueba de lo engañoso que son nuestros sentidos, y



su misma factibilidad debería ponernos en guardia acerca de las innatas limitaciones de los seres humanos para la comprensión del mundo físico” (Deutsch, 1999: 110).

Así, la tecnología no sería la única manifestación de realidad virtual, pues podría decirse que la literatura, desde su actividad estética, también permite la creación de impresiones sensoriales artificiales. Con lo expuesto, se plantea como una primera conjetura que las innovaciones tecnológicas de finales del siglo XIX y del siglo XX han sido previamente concebidas por los aportes del campo literario. Así tenemos las visiones futuristas de escritores como Julio Verne, Herbert George Wells y William Burroughs, quienes lograron anticipar algunos avances científicos y tecnológicos a partir de sus aportes literarios. “La imaginación es una forma evidente de realidad virtual. Lo que quizás no resulte tan evidente es que nuestra experiencia directa del mundo, a través de los sentidos, también es realidad virtual” (Deutsch, 1999: 127).

Ludwig Wittgenstein, en su obra *Tractatus logico-philosophicus*, había advertido cómo el lenguaje permite la construcción y el manejo de los signos de la realidad a partir de pensamientos complejos y la formulación de proposiciones, o en nuestro caso, a partir de las narrativas y expresiones artísticas. “El pensamiento puede expresarse en la proposición de un modo tal que a los objetos del pensamiento corresponden elementos del signo proposicional” (Wittgenstein, 2012 [1921]: 4).

Por otro lado, para poder entender a las nuevas narrativas digitales como formas de realidad virtual, se tendrá que definir el término ciberespacio como escenario donde confluyen y se construyen las dinámicas de relacionamiento y producción de nuevos discursos literarios. El ciberespacio<sup>3</sup>, en este contexto, es entendido como el espacio intangible mediado por entornos virtuales donde el ser humano construye su vida de manera paralela con el entorno físico o real, un espacio que está constituido por objetos que posibilitan la representación mental del pensamiento y que permite no solo proyectar imágenes, sino pensar proposiciones (Wittgenstein, [1921] 2012: 10).

Wittgenstein plantea que los objetos del pensamiento son los objetos que versan sobre proposiciones, de esta manera las narrativas en el ámbito literario posibilitan entender cómo el pensamiento se va consolidando desde el lenguaje, los signos sonoros, las figuras y los objetos de la realidad.

Uno de los aportes de Wittgenstein al desarrollo del pensamiento fue proponer que el lenguaje representa un conjunto de signos proposicionales, un conjunto de actos de habla que permiten materializar la realidad.

## Campus Universitario en el Metaverso



Fuente: <http://www.sloodle.org/moodle/>

Uno de los aportes que persigue este artículo es comprender que en la actual “sociedad del conocimiento y de la información” se han generado nuevas formas de lenguaje, relacionamiento, comunicación y proposiciones, como la representación de objetos y signos de la realidad para la constitución de nuevas narrativas literarias. Así tenemos el paso del texto al hipertexto, o lo que llamamos el paso “del verso al metaverso”, como una forma de entender que la palabra escrita es remplazada por sonidos, imágenes y enlaces dinámicos que son representados en el ciberespacio como una “nueva geografía” que destemporaliza y desterritorializa las relaciones sociales, los signos, símbolos y objetos del pensamiento abstracto al concreto.

Otro de los aportes que plantea este estudio es demostrar que el uso de las NTIC ha reconfigurado la producción de nuevas narrativas y propuestas literarias en el ciberespacio, pues permite integrar lo que Pier Lévy llama: un escenario para la “interconexión, creación de comunidades virtuales y desarrollo del pensamiento colectivo”. El ciberespacio es un nuevo lugar que deslocaliza el conocimiento y permite democratizar el acceso a la pluralidad de textos, saberes, experiencias, formas de pensamiento, prácticas, producciones literarias y epistemologías “otras”, en el contexto de una nación que no posee dimensiones espacio-temporales, sino que representa una forma de “metanación” o “geografía otra”, donde es posible la construcción de identidades colectivas y metarelatos.

En este sentido, la propuesta que plantea el ciberespacio se ajusta a la idea de establecer un nuevo escenario de lucha social como estrategia para repensar el verdadero sentido del orden geopolítico, hacia la construcción de las relaciones de poder a partir de principios como la destemporalización y desterritorialización de las relaciones sociales (Hermann, 2011: 7).

Es de esta manera que lenguaje y literatura en el ciberespacio están generando una “nueva propuesta estética” a partir de los aportes del *cyberpunk*, un género que plantea debatir y develar cómo las tecnologías traen consigo procesos de deshumanización, criticar a las mafias de las megacorporaciones y denunciar la decadencia del sistema político mundial.

El ciberespacio propone el argumento de deslocalizar el poder como una estrategia y posición cultural, política, redefiniendo desde un orden local, es decir, que no se reduce al encuentro local desde una visión localista, sino a una visión de sociabilidad en el ciberespacio, que no se limita a la interconexión, sino que permite la integración sociocultural y de nuevos significados y experiencias en la red. (Hermann, 2011: 9).

110



## Literatura cyberpunk: una nueva representación del pensamiento abstracto en el metaverso

*Hiro se aproxima a la calle. La calle es el Broadway del metaverso, sus campos Elíseos. Es el bulevar brillante iluminado que se distingue, un reflejo miniaturizado he invertido, en los cristales de su visor. En realidad no existe, pero en ese mismo instante la recorren millones de personas.*

Neal Stephenson

### Ciudad en el Metaverso



Fuente: <http://secondlife.com>

Entre los aportes relevantes que dejara la década de los 80 en cuanto a producción artística está la literatura *cyberpunk*. ¿Pero qué se entiende por *cyberpunk*? Este término proviene de dos voces anglicistas: *cyber*, cibernético o tecnológico y *punk*, cambio radical. Esto quiere decir que lo *cyberpunk* constituye un tipo de “cultura digital” y una práctica de vida en donde el ser humano interactúa con las tecnologías, la inteligencia artifi-

cial, el ciberespacio –como nuevo escenario de configuración social– y el ciber mundo –como la totalidad de los hechos y las cosas.

En ámbito literario, el *cyberpunk* ha tenido sus orígenes en los géneros policial, ciencia ficción y negro, generalmente vinculados a la literatura urbana. Entre sus personajes principales están los *hackers*, los seres marginados y solitarios que conviven con las tecnologías, intentando converger el espacio físico (“real”) con el virtual, también denominado ciberespacio o metaverso.

Los exponentes más representativos de este tipo de literatura son los escritores estadounidenses: William Gibson, Rudy Rucker, John Shirley y Neal Stephenson. Este último, con su novela *Snow crash*, aporta nuevos elementos a la narrativa (lenguaje) y al género *cyberpunk*, pues propone categorías como “metaverso” (el ciberespacio como “metáfora del mundo real”) y “avatar”<sup>4</sup> (la representación en el metaverso de un personaje virtual –intangible– que es controlado y simulado por un personaje real).

Todo esto plantea que la literatura ha entrado en un proceso de reconfiguración de su propuesta narrativa y filosófica. De ahí que nos planteemos como hipótesis la siguiente premisa: el ciberespacio o metaverso, producto de su dinámica en la red, ha hecho que las narrativas, las formas de pensamiento y el lenguaje planteen nuevos discursos, donde predomina lo auditivo, visual e hipertextual, así como una estructura de la realidad con proposiciones binarias, pues el metaverso es una constitución de unos y ceros.

Es por esta razón que la propuesta de las nuevas narrativas virtuales se inscribe en la llamada “cultura digital”, la cual se caracteriza, como habría planteado Pier Lévy, por ser el conjunto de sistemas culturales surgidos a partir de las tecnologías y los entornos virtuales binarios. “Los entornos simbólicos digitales comprenden la inmensa gama de informaciones y contenidos que residen y circulan en los entornos materiales (bases de datos, protocolos, programas, textos, hipertextos, imágenes, sonidos, videos, hipermedia, aplicaciones, portales...)” (Lévy, 2010: 10).

Ahora bien, aunque la propuesta de este trabajo es analizar el aparato conceptual de la literatura *cyberpunk* en el contexto latinoamericano, es de gran importancia revisar previamente sus orígenes en la literatura estadounidense, a través de obras como *Neuromante* de William Gibson, pero sobre todo *Snow crash* de Neal Stephenson, la cual nos permitirá establecer un marco espacial, temporal y epistemológico de la propuesta estética y literaria *cyberpunk*.

*Snow crash* es una novela de ciencia ficción publicada en 1992. El título de la obra hace referencia a la pérdida de la señal de la pantalla de un computador a causa de un virus informático. La historia se desarrolla



a principios del siglo XXI en la ciudad de Los Ángeles, Estados Unidos. Su personaje principal es Hiroaki Hiro, un joven repartidor de pizzas en el mundo real, pero un príncipe guerrero espadachín en el metaverso.

Hiro (“héroe”) construye una identidad paralela en el ciberespacio, una forma de *alter ego* que intenta representar a un espía que filtra información a las mafias de su ciudad gracias a sus actividades de *hacker*<sup>5</sup>, mientras reparte pizzas. Hiro se cuestiona cómo en el mundo real no ha logrado una condición de vida digna, mientras en el metaverso es un *hacker* y un guerrero exitoso que posee bienes e inversiones y no tiene que vivir en un “guarda trastos”, como él llama a su hogar del mundo real.

Una ventaja de esta obra es que puede ser analizada desde lo literario, estético, social, cultural y filosófico. En este último ámbito se puede reflexionar sobre la comprensión del pensamiento vinculado a la constitución de las proposiciones e inferencias del lenguaje y de las figuras, como hechos plasmados a partir de la narrativa y la ficcionalización del pensamiento.

–Si eres un hacker...

–¿Cómo es que entrego pizzas?

–Exacto

–Porque soy un hacker independiente...

Último de los hackers independientes. El mejor espadachín del mundo cazados, Corporación Central de Inteligencia. Especialista en Intel sobre software (música, películas y microcódigo) (Stephenson, 1992: 14).

*Snow crash* plantearía una forma de denuncia social del estilo de vida norteamericano del siglo XXI, donde predomina la corrupción, la hiperinflación, la devaluación de la moneda, el conocimiento como legitimador del poder, el crimen violento y el uso de tecnologías en la mayor parte de las actividades del ser humano.

Desde esta perspectiva, el aporte que trae el *cyberpunk* a la literatura y al campo epistemológico a través de la reconfiguración del lenguaje y el pensamiento, es que ha logrado promover y movilizar una propuesta política en torno al uso libre de la información, la democratización del conocimiento y la crítica a los gobiernos corruptos. El *cyberpunk* plantea que el ciberespacio constituye un escenario donde es posible construir nuevas propuestas sociales, discursos, lenguajes e identidades paralelas, las cuales son posibles en la imaginación, el pensamiento, el metaverso y las narraciones (Hermann, 2012: 2).

Stephenson plantea en su obra cómo las mafias controlan la economía nacional, de allí que el metaverso constituiría un recurso para

criticar al mundo real, el cual responde a una similar dinámica en la construcción social, cultural y política de sus personajes. Con lo expuesto puede ratificarse lo que David Deutsch plantea en torno a la realidad virtual como producto del pensamiento y de la imaginación, que en este caso será representada y simbolizada en el metaverso. La literatura, desde su naturaleza, ha permitido construir realidades abstractas como una metáfora de la realidad concreta y como una forma de integrar la totalidad de los pensamientos que representan al mundo y sus objetos.

¡Bienvenido! Es un placer dar la bienvenida a toda la gente con clase que visita Hong Kong. Tanto si viene por negocios o para un merecido descanso, siéntase como en casa en nuestro humilde entorno. Si hay algún aspecto que no le parezca profundamente armonioso, le ruego que lo haga notar y me esforzaré por ganarme su satisfacción... El gran Hong Kong de Mr. Lee es una entidad cuasi nacional soberana, privada y totalmente extraterritorial no reconocida por otras nacionalidades y sin ningún vínculo con la antigua Colonia Real de Hong Kong, que forma parte de la República Popular China (Stephenson, 1992: 59).

Pero *Snow crash* es una de las novelas más representativas de la literatura *cyberpunk* no solo por la crítica a las megacorporaciones y el sistema político, sino también por mostrar cómo la tecnología influye la construcción del pensamiento, el lenguaje y los sentidos en el sujeto. De allí que esta novela se interne en la cultura sumeria, la cual aportó a la filosofía del conocimiento con la invención de la escritura.

En *Snow crash* se analiza la esencia del lenguaje sumerio, que se caracteriza por “el uso de morfemas y sílabas”; de esta manera se presenta el término *nam-shum*, que tiene como acepción “fuerza mágica”, el cual, en palabras de Stephenson, es un encantamiento que puede usarse en actividades como el arte, especialmente en la literatura.

En religión, la magia y la medicina están tan profundamente entrelazadas en Mesopotamia que separarlas es un trabajo frustrante y quizá inútil... Los encantamientos sumerios demuestran una estrecha conexión entre lo religioso, lo mágico y lo estético, tan completa que cualquier intento de distinguirlos distorsiona el conjunto (Stephenson, 1992: 121).

En tal sentido, el *nam-sum*, como fuerza estética y de construcción del lenguaje y la magia, es posible a partir de las narrativas y el metaverso. De ahí que Stephenson usa como ejemplo una imagen sumeria que intenta representar una forma de lenguaje visual, así como el pensamiento filosófico de esa cultura:

## Lenguaje visual y pensamiento



114



Fuente: Stephenson, 1992

Desde los planteamientos de Stephenson, el “metaverso es una estructura ficticia de diversos programas y los programas son una forma de habla”, donde se genera una dinámica social y una producción de nuevos relatos que han pasado del verso –texto plano o lineal– al hipertexto, y donde se proponen nuevas formas de navegación, comunicación e interpretación de los signos y de la realidad. O como habría referido Wittgenstein: el pensamiento como la posibilidad del estado de cosas, que son hechos en el mundo a partir de un lenguaje lógico y proposicional.

### Aproximación de la literatura cyberpunk al contexto latinoamericano

*Suspirando, se acercó a los monitores y pidió el perfil digital de Mariana; al verlo, casi se le salieron los ojos. La imagen de la mujer aparecía rodeada de una maraña de vínculos, vasos comunicantes, infecciones digitales, y seguimientos policiales; todo un karma electrónico muy ruidoso. Ramírez sintió que entraba en pánico.*

Jorge Baradit

Como se ha venido discutiendo a lo largo de este texto, la literatura *cyberpunk* tiene su origen en los Estados Unidos, pero se ha ido introduciendo en las letras y el pensamiento latinoamericano. Esta entrada se da a partir de los géneros de ciencia ficción y urbanos, con autores como: Octavio Paz, Carlos Fuentes, Cristina Peri Rossi, Julio Cortázar, Roberto Bolaño, Pablo Palacio, entre otros.

De esta manera, se podría decir que actualmente, en Latinoamérica, está consolidándose el movimiento *cyberpunk*, aunque su estadio natural de origen hayan sido los géneros antes mencionados. Podríamos decir que ya existen algunos autores adscritos a este movimiento como: Vladimir Hernández (Cuba), Isidro Ávila, Gerardo Porcayo, Homero Sepúlveda (México), Juan de Urraza (Paraguay) y Jorge Baradit (Chile); este último es uno de los autores más representativos de la literatura *cyberpunk* latinoamericana, a quien pondremos particular atención en su novela *Ygdrasil*.

Para poder acercarnos a la literatura *cyberpunk* en Latinoamérica, analizaremos la literatura urbana, la misma que ha planteado una nueva dinámica en las transformaciones del contexto de la ciudad. Así, las urbes en la segunda mitad del siglo XX constituyen un nuevo personaje en la narrativa, el lenguaje y la concepción del pensamiento, pues las relaciones sociales pasan del ámbito rural al ciudadano.

De esta forma, la literatura se vuelve parte de los procesos de masificación, industrialización y mercantilización, producto del actual sistema económico capitalista que genera un nuevo discurso hegemónico, de dominio cultural, político y del conocimiento científico. Desde esta lógica, Juan Gelpí habla sobre este nuevo espacio de configuración social y de comunicación: “la ciudad como texto, como inscripción humana en el espacio, pero también como medio de interacción e integración de diferentes prácticas de sujetos” (Gelpí, 1997: 1).

En lo que se refiere a las producciones literarias y la caracterización de la ciudad podemos citar la novela de Octavio Paz *El laberinto de la soledad*, obra que retrata a la identidad mexicana inmersa en los procesos de exclusión y a la ciudad como nuevo espacio textual de significados, la cual refleja el paso del mexicano del campo al pachuco de la ciudad, producto de la migración, y la reconfiguración de los espacios urbanos como nuevos escenarios que permiten “mejores condiciones de vidas”.

Es así que podemos ubicar dos tipos de narrativas en torno a la consolidación de la literatura urbana: la primera a inicios de la segunda mitad del siglo XX –caracterizada por describir al sujeto que pasó del agro a la ciudad– y la segunda entre finales del siglo XX e inicios del siglo XXI –que describe al sujeto que se relaciona con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, puede decirse que las

propuestas literarias que construían atmosferas en la ciudad dieron paso a la literatura *cyberpunk*, como lo destaca Mario Valencia cuando habla sobre las características de las nuevas narrativas virtuales en las obras literarias en Colombia.

Tales referentes urbanos van desapareciendo poco a poco de las novelas urbanas colombianas, para ser remplazadas por lugares virtuales de encuentro sexual por las grandes discotecas, la prostitución móvil (el sistema prepago) y la virtual, los grandes moteles, los grandes conjuntos cerrados y, en general, por espacio abstractos en los que se resuelve la vida concreta, planos y dimensiones en los que se ha perdido el concepto de ciudad como totalidad (Valencia, 2005: 7).

Este paso de la literatura urbana a la literatura *cyberpunk* ubica a los espacios citadinos y virtuales como protagonistas de sus narraciones, los argumentos ponen énfasis en la espectacularización de las pugnas individuales y en la construcción de identidades paralelas, donde los individuos proyectan sus deseos, propuestas sociales, culturales, políticas y filosóficas como nuevas formas de representación de la realidad abstracta a partir del metaverso.

En este punto es importante marcar la diferencia entre la ciencia ficción, como aquel género que pensó los avances y desarrollo tecnológico y científico de manera prospectiva, y la literatura *cyberpunk*, que ubica a la tecnología en un escenario actual –el metaverso o ciberespacio– y lo vuelve el nuevo lugar para la construcción del sujeto y el conocimiento desde la tecnología.

Con lo antes expuesto se podría plantear que el espacio ha entrado en un proceso de reconfiguración, o como habría advertido Giovanni Sartori: la llamada realidad virtual como irrealidad que ha sido creada por la imagen y la cultura de la pantalla. El ciberespacio como un “no-lugar” de interconexión y simulación funcional multisensorial del espacio (Cuadra, 2003: 158-160).

Para poder entender este nuevo escenario remoto de píxeles, intangible y de pensamiento abstracto, nos acercaremos de manera breve a la obra del escritor chileno Jorge Baradit, *Ygdrasil*, cuya propuesta narrativa se caracteriza por ser la más representativa de la literatura *cyberpunk* en Latinoamérica.

En su novela Baradit ubica como personaje principal a Mariana, una asesina a sueldo chilena adicta a la droga del maíz. Este personaje es tomado como instrumento de la milicia y el Estado corrupto mexicano para emprender una misión de espionaje que busca obtener información de mafias y corporaciones como el Banco de México, La Nato, Chrysler

e *Ygdrasil*, las cuales saben cómo producir una energía cibernética que permite la supervivencia.

En *Ygdrasil* se puede ver uno de los rasgos representativos de la cultura *cyberpunk*, que es la manipulación del ser humano a partir de las tecnologías en un intento por construir *cyborgs*<sup>6</sup>, que vendrían a ser la mezcla entre el humano y la máquina. Es así que un militar mexicano de apellido Ramírez somete a Mariana a un experimento, instalando circuitos y un líquido amniótico que le permitiría substituir para alcanzar sus objetivos de espionaje.

–¿Quién los autorizó a implantarme, hijos de la chingada?! –gritó la mujer, tomándose la cabeza a dos manos. El dolor le perforaba el cráneo.  
–Tranquilízate. Somos del gobierno de México. Busca nuestras instrucciones entre tus recuerdos recientes... (Baradit, 2005: 6).

Por otro lado, entre las temáticas que expone *Ygdrasil* está la tecnología, biología, mística, violencia, onirismo, ciberespacio, sexo, magia, drogadicción, surrealismo, sadismo, nanotecnología, filosofía y el llamado “ciberchamanismo”, que representa uno de los rasgos propios de la literatura *cyberpunk* en Latinoamérica.

En la travesía de Mariana por encontrar la fuente de energía cibernética para la supervivencia, le acompaña el espíritu de un joven alemán muerto en la Segunda Guerra Mundial llamado Günter y un personaje llamado Reche, un *selknam* o brujo indígena chileno. Estos dos personajes la protegerán y prevendrán de todos los peligros ocasionados por sus captores, mafiosos que la buscan para matarla.

Al igual que la propuesta de ficcionalización de Gibson y Stephenson, *Ygdrasil* rescata los rasgos del *cyberpunk* como la crítica a las mafias y al sistema político de los países del siglo XXI. En el caso de esta novela se puede evidenciar cómo el Gobierno y la Milicia mexicana han entrado en procesos de espionaje para logra el control político y del conocimiento a partir de las fuerzas místicas y cibernéticas.

–Vas a trabajar para nosotros, te guste o no –sentenció Ramírez en tono sombrío-. Además, no es necesario que seas experta en nada; tienes la cabeza llena de chips recipientes, capaces de alojar a decenas de espíritus de colaboradores muertos, médicos, asesinos, ingenieros, lo que necesitamos (Baradit, 2005: 8).

La novela *Ygdrasil* representa cómo la literatura *cyberpunk* y las nuevas narrativas digitales, a partir de un lenguaje sensorial y visual, se han incorporado en el contexto latinoamericano; muestra cómo en nuestra región se van incorporando las tecnologías en gran parte de los ámbitos del pensamiento y la tecnología; asimismo, muestra cómo es-

tas herramientas constituyen estrategias para legitimar el poder político, económico y bélico, tal cual lo había advertido Habermas en *Ciencia y técnica como ideología*.

Finalmente, el haber planteado algunas de las obras de la literatura en el contexto de la cibercultura busca interpretar el sentido del ciberespacio como un escenario donde es posible analizar las nuevas narrativas virtuales y el pensamiento, entendidos estos como formas de totalidad del lenguaje a partir de las proposiciones que intentan falsear la objetividad del mundo real y deconstruir los lenguajes para re-significarlos en el metaverso. “El hombre posee la capacidad de deconstruir lenguajes en los cuales todo sentido puede ser expresado sin tener una idea de cómo y qué significa cada palabra. Lo mismo que uno habla sin saber cómo se han producido los sonidos singulares” (Wittgenstein, [1921] 2012: 33).

118



## Nuevas narrativas virtuales y su concepción filosófica

*Lo virtual no se opone a lo real sino a lo actual: virtualidad y actualidad son solamente dos modos diferentes de la realidad.*

Pier Lévy

*La proposición construye un mundo con la ayuda de un armazón lógico; por ello es posible ver en la proposición, si es verdadera, el aspecto lógico de la realidad.*

Ludwig Wittgenstein

El sentido de haber abordado el enfoque filosófico del desarrollo del pensamiento desde el lenguaje y las construcciones literarias, se vincula en que los procesos como la imaginación, creación y nuevas narrativas digitales constituyen formas de ficcionalización y realidad virtual.

Pier Lévy, en su texto *Cibercultura*, plantea que el desarrollo de la construcción de la cultura digital en estos entornos virtuales se da a partir del ciberespacio como escenario de representación material, organizativa y simbólica, que posibilita el inicio del pensamiento desde su proceso de virtualización de la realidad abstracta hacia la materialización del conocimiento en los entornos reales.

Las nuevas narrativas virtuales y las tecnologías han incidido, tanto en los diferentes ámbitos del ser humano como en las actividades económicas, sociales, políticas y filosóficas, y en las manifestaciones de la literatura, mejorando la expresión del lenguaje y la construcción del pensamiento. Pero la realidad virtual, como se ha venido planteando, no

solo se relaciona con el ámbito tecnológico y cibernético, pues su punto de partida está en el “análisis filosófico”. Desde esta lógica, Pier Lévy sostiene que lo virtual es “lo que no existe más que en potencia y no en acto” (Lévy, 2010: 33). De ahí que para comprender la virtualidad como un acto de pensamiento abstracto y ficcionalización, se tendrá que hacer la comparación entre virtualidad y actualidad propuesta por Lévy como un “juego de temporalidades y probabilidades”. Es decir, lo asincrónico es una forma de prever la realidad concreta: la diferencia entre lo real y lo virtual se entiende desde los diferentes tiempos.

Con lo expuesto, Lévy concluye que “lo virtual existe sin estar ahí”, es una forma de simulación interactiva, una sensación física de estar inmerso en una situación definida. Es por eso que, como parte de esta reflexión, planteamos que el desarrollo del pensamiento ha estado ligado al lenguaje y las proposiciones a partir de expresiones como la literatura, pero sobre todo a partir de las nuevas narrativas en el ciberespacio como escenario donde es posible construir realidades abstractas desde las comunidades virtuales para desarrollar un pensamiento colectivo en el metaverso. “Una comunidad virtual se construye sobre las afinidades de intereses, de conocimientos compartiendo proyectos en un proceso de cooperación o de intercambio y esto independientemente de las proximidades geográficas y de las pertinencias institucionales” (Lévy, 2010: 100).

Otro de los aportes conceptuales, que dará sustento epistémico a las nuevas narrativas virtuales, es el estudio del pensamiento y el lenguaje de Wittgenstein, quien ha planteado la importancia de las proposiciones como aquellos elementos o núcleos conceptuales que dan un sentido lógico al conocimiento, es decir, como aquellas estructuras del lenguaje que permiten consolidar la estructura de la realidad y aclarar el pensamiento lógico.

El metaverso o ciberespacio constituye un escenario donde es posible reflexionar sobre los procesos sociales, culturales, estéticos y filosóficos. No es un espacio intangible desde la perspectiva de lo irreal, sino una de las expresiones de la realidad concreta, o como habría referido Wittgenstein: es aquello que sucede y está ahí desde la comprensión lógica del lenguaje, los hechos y la sustancia de los objetos en el mundo real.

## Comunidad Virtual en el Metaverso



Fuente: <http://secondlife.com>

*El sentido del mundo debe quedar fuera del mundo. En el mundo todo es como es y sucede como sucede: en él no hay ningún valor, y aunque lo hubiese no tendría ningún valor.*

Ludwig Wittgenstein

120



### Notas

- 1 El término “ficcionalización” proviene de la palabra ficción y es utilizado en el campo literario para referir el paso de una narración real a una fantástica o irreal. En el contexto de este trabajo el término se vincula a la construcción de nuevos lenguajes abstractos en el metaverso.
- 2 La “virtualización” refiere el paso de la realidad concreta y el lenguaje escrito a la realidad inmaterial o lenguaje hipertextual, como nuevas formas de presentación de los sentidos y la realidad en el ciberespacio o metaverso, como metáfora del mundo real.
- 3 El término “ciberespacio” fue propuesto por primera vez por el escritor estadounidense William Gibson, en su novela *Neuromante*, escrita en 1984. Esta obra es considerada como la pionera del género literario *cyberpunk*.
- 4 La palabra “avatar” proviene del hinduismo y refiere la encarnación y materialización de un dios en el mundo terrenal. Se podría decir que Jesucristo y Buda son avatares que representan a dioses en la tierra.
- 5 Expertos diseñadores y programadores en NTIC tienen la capacidad de violentar la seguridad de computadores y redes informáticas.
- 6 La palabra *cyborg* proviene de las voces anglicistas *cyber*: cibernético y *organism*: organismo. Este término se utiliza para referirse a una persona que comparte en su cuerpo dispositivos cibernéticos o tecnológicos que mejoran sus funciones o actividades humanas.

## Bibliografía

- BARADIT, Jorge  
2005. *Ygdrasil*. Chile: Ediciones B.
- CUADRA, Álvaro  
2003. *De la ciudad letrada a la ciudad virtual*. Santiago: Manuscrito inédito.
- DEUTSCH, David  
1999. *La estructura de la realidad*. Barcelona: Anagrama.
- GELPÍ, Juan  
1997. "Sujeto y cultura urbana". En: *Revista de Crítica Cultural*, 1-8.
- HERMANN, Andrés  
2011. "El ciberespacio una geografía otra". En: *Utopía*, 6-9.
- HERMANN, Andrés  
2012. "La literatura cyberpunk". En: *Edu@news*, 5-7.
- LÉVY, Pier  
2007. *Cibercultura*. Barcelona: Anthropos.
- STEPHENSON, Neal  
2000. *Snow crash*. Estados Unidos: Gigamesh.
- VALENCIA, Mario  
2005. *Principios estéticos de la novela urbana, crítica y contemporánea*. Colombia: Transversal.
- WITTGENSTEIN, Ludwig  
[1921]. "Tractatus Logico-Philosophicus". [En línea], disponible en:  
<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Wittgenstein/Tractatus%20logico-philosophicus.pdf> [Accesado el 5 de abril de 2012].

Fecha de recepción del documento: 16 de enero de 2012  
Fecha de aprobación del documento: 28 de marzo de 2012



# HACIA EL PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

---

## Toward university thinking

EDUARDO MORÁN GARCÍA \*

emoran@ups.edu.ec / Universidad Politécnica Salesiana / Quito-Ecuador

---

### Resumen

El “pensamiento universitario” puede analizarse desde un enfoque tridimensional psico-docencial-filosófico. La psicología ofrece sus aportes científicos facilitando la reflexión filosófica de varios aspectos que se viven en el ejercicio de la docencia universitaria. Siendo la universidad adalid del desarrollo de la nación, su pensamiento nace del conocimiento científico y enseñar a pensar es una de sus misiones, junto con la investigación. Si los pensamientos guían las acciones, entonces las acciones revelan los pensamientos que las alientan. Los pensamientos racionales, formales, propios de los universitarios (docentes, estudiantes), no serán racionales si solamente son lógicos, así como la ciencia no lo es si su fin no es el ser humano. La responsabilidad se asienta en la racionalidad, esta ha de ser la guía de las acciones universitarias, pues la lógica no excluye la locura. El peligro es que el universitario obedezca a la lógica y no a la racionalidad, que esté ocupado desentrañando conceptos pero olvidando su humanidad. La investigación, como su misión, requiere diferenciar entre lo real y lo teórico, vencer la tendencia a usar una mirada de túnel y abrirse a la interdisciplinariedad, a las investigaciones en equipo, en una relación científica cosmos-fisis-bios-antropos, que se perciba en la vivencia universitaria y en sus decisiones.

---

### Palabras clave

Pensamiento, lógica, racionalidad, aprendizaje, docencia, coherencia.

---

### Abstract

“University thinking” can be analysed from a tridimensional psycho-philosophical-pedagogical approach. Psychology offers its scientific contributions, facilitating the philosophical reflection of various aspects that are experienced in the practice of university teaching. The university guides the development of a country and its thinking is born from scientific knowledge, thus teaching to think is one of its aims, along with research. If thoughts guide actions, then actions reveal thoughts that encourage them, and the relationships which support them.

Formal, rational thought, typical of university people, (teachers, students), will not be rational if it is only logical, just as science is not, if its aim is not the human being.

The responsibility is based on rationality, which guides the university’s actions, but logic does not exclude insanity. The danger is that the university subject obeys logic and not to reason, that un-ravels concepts but forgets his humanity. Investigation, as a mission, requires differentiating between the real and the theoretical, overcoming the tendency for “tunnel vision”, and opening ones eyes to interdisciplinarity, group investigation, in a cosmo-physical-bio-antropological scientific relationship that can be perceived in the university experience and in its decisions.

---

### Key words

Fictionalisation, new virtual narratives, metaverse, cyberculture, virtual reality and hypertext.

Forma sugerida de citar: MORÁN, Eduardo. 2012. “Hacia el pensamiento universitario”. En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. Nº 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 123-140.

---

\* Doctor en Psicología Clínica, psicoterapeuta y docente de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

## Introducción

La expresión “pensamiento universitario” puede ser entendida de diversas maneras. Se ha elegido examinar algunos elementos nacidos de un marco conceptual más bien psicológico y hacerlo a la luz de la vivencia y la fenomenología universitarias.

Siendo un tema tremendamente complejo, este artículo se apoya en el propósito más importante de la filosofía, la reflexión, así como en los conocimientos que la psicología aporta, pues explora la posibilidad de que enseñar/aprender a pensar sea objeto y función de la educación universitaria.

La pregunta sobre lo que implica el pensamiento (contenido o actividad mental) se va verificando en el eco de la vivencia universitaria, en sus aulas y en la cotidianidad. Las diversas reflexiones que se desprenden del análisis del pensamiento como fenómeno humano conducen a indicar conductas, posibles nuevas visiones de la realidad universitaria y señalamientos para su desenvolvimiento más coherente, como si estos pudieran contribuir a la construcción de un camino hacia la estructuración de un pensamiento universitario, camino que aquí apenas se dibuja.

La universidad es un estamento imprescindible, inmerso en la realidad ecuatoriana, cuyos rezagos en la última década del siglo XX se mezclan con las vivencias de su primera década del XXI, sin haber logrado vencer la dependencia y el subdesarrollo, pues continúa mirando hacia el norte sin mirarse a sí misma, a sus propios potenciales.

Se ha hablado hasta el cansancio sobre la necesidad de alcanzar el desarrollo y sobre la universidad como el adalid que debe señalar el rumbo, sin embargo, debe aclarar para sí misma y para la colectividad de qué se trata ese desarrollo y empezar a gestarlo con la simiente del valor más grande que posee: las mismas personas que la conforman.

Hoy es el momento oportuno para que la universidad refuerce los logros alcanzados, sobre todo porque el aprendizaje que propicia es formativo, y su misión es clave para la construcción de una sociedad equitativa y más humana, donde las personas sigan siendo el centro de su quehacer, y la reflexión se convierta en su instrumento privilegiado.

## El pensamiento en una visión tridimensional

Aun sin incursionar en lo que significa el pensamiento, sus límites y las diferencias con otros fenómenos, este tema es una cuestión compartida por la filosofía, la psicología y la docencia. La primera lo entiende como una actividad psíquica y como el producto de esta actividad. La segunda lo conceptúa como una capacidad y como las imágenes (pro-

ducto) que lo conforman. La tercera lo considera un proceso de estructuración de imágenes integradas en esquemas organizados. Y siendo cada uno de estos saberes una ciencia, cada uno ofrece un enfoque diferente y complementario.

En la universidad tradicional se estudian las ciencias, casi siempre, separadas unas de otras. Existen asignaturas semejantes, muchas veces incluso tienen los mismos programas analíticos o sílabos, pero cada carrera las explora por su cuenta, como si las demás no existieran. Quizá porque se entiende que el conocimiento de la filosofía corresponde a un conocimiento global, mientras que el conocimiento ofrecido por las ciencias es necesariamente parcial (Uzcátegui, 1978).

Sea o no así, los vínculos entre estas disciplinas en cuanto al estudio del pensamiento son fácilmente identificables, y aunque ciencias como la psicología y la pedagogía encontraron respuestas definiendo lo que es pensamiento (y podrían acercarse a un concepto de pensamiento universitario precisando en qué consiste, señalando sus componentes y sus manifestaciones), cabe siempre la reflexión filosófica, dejando a un lado los resultados de las investigaciones de estas y otras ciencias, pues el conocimiento siempre está inacabado.

Entonces, si el pensamiento es algo que cambia, que se va alcanzando en progresivo desarrollo, sin que dependa de los conocimientos, puede lograr el status de pensamiento universitario cuando se lo vincula con la especificidad de la educación universitaria; un pensamiento que, en términos evolutivos, debe tener rasgos mucho más elaborados, profundos o significativos que otras formas de pensar.

Si el pensamiento es susceptible de desarrollo, entonces puede enseñarse a pensar como universitario, sin dejar de reconocer que cada persona piensa de una manera distinta. Y si es algo que se puede aprender, y pensar es la acción del pensamiento, entonces es indispensable identificar los lineamientos para este aprendizaje, sus posibles métodos e instrumentos más apropiados.

Enseñar a pensar implicaría que no siempre las personas (los universitarios) desarrollasen sus pensamientos de manera natural o espontánea. Podríamos señalar uno o más propósitos que legitimen la necesidad de enseñar a pensar, en cuyo caso habría que discernir su utilidad, conveniencia, factibilidad o pertinencia, pues también cabría alguna forma de manipulación si esta enseñanza se guiara con objetivos ajenos a la educación universitaria y su función para la sociedad.

Si desarrollar el pensamiento en la universidad se lo hace a partir del conocimiento científico y esto es natural hacerlo para los universitarios, seguiría siendo legítimo o necesario enseñar a pensar, porque el pensamiento universitario no tiene un destino solamente individual, sino



sobre todo comunitario. Compartir los pensamientos, los procesos de pensamiento y la comprensión de las verdades científicas no solamente enriquece el propio conocimiento, sino que crea nuevos lazos culturales, científicos y tecnológicos, motiva nuevas y creativas maneras de pensar, de conocer, de relacionarse, y genera acciones constructivas del bien común.

Cualquiera sea la forma en que se conceptúe el pensamiento, es posible conocer qué piensa una persona y cómo se componen sus pensamientos solo cuando los expresa. En otras palabras, lo que una persona expresa es lo que piensa, es su verdad y su forma de percibir la realidad, a pesar de que la verdad puede tener diferente significado para la filosofía, la psicología o la pedagogía. Si alguien manifiesta que ha visto un fantasma que nadie más percibió, para la psicología es su verdad, porque aunque no haya sucedido así, solamente el hecho de decirlo es un fenómeno psíquico.

Muchos recuerdos, sobre todo después de algún tiempo, se distorsionan mezclándose con otros, con expectativas, necesidades, temores y frustraciones o éxitos. Para la filosofía la verdad es una sola y la realidad es “La” realidad, mientras para la psicología real es lo que para el sujeto tiene valor de realidad.

En definitiva, es posible conocer el pensamiento de las personas cuando estas lo manifiestan verbalmente, pero no solo verbalmente, sino también a través de su manera de vivir, su modo de relacionarse, sus elecciones y las decisiones que toma.

## Del pensamiento al pensamiento

Aquello que las personas hacen o dejan de hacer, lo que dicen o guardan en el silencio, está precedido de uno o varios pensamientos. Estas acciones y omisiones pueden ser constructivas o destructivas para sí mismo o para los demás.

Sin embargo, en muchas ocasiones las decisiones de las personas no parecen correlacionarse con la inteligencia o la razón. Erich Fromm aseguró que en esta época, a esta altura de la evolución, el ser humano es cada vez más inteligente, pero cada vez menos racional porque “el pensamiento racional, no es racional si es puramente lógico” (Fromm, 1970).

De esta simple evidenciación histórica, basada en la manifestación del pensamiento, percibida sobre todo desde la manera de tomar decisiones de quienes incluso pueden actuar en consonancia con la ciencia, ya se tiene un primer elemento: la ciencia no puede ser ciencia si se basa solamente en ella, porque la ciencia no es un fin, sino un medio, y la medida

de todas sus aplicaciones es el ser humano. El conocimiento científico no es un fin en sí mismo, ya que este debe dirigir su mirada hacia las personas y su entorno. El estudio de las diversas aplicaciones de las ciencias psicológica, docencial y filosófica ha de llevar al individuo a ser y vivir de manera cada vez más humana y no solamente de forma fríamente lógica, aunque eso parezca científico.

Asimismo, el universitario (estudiante o docente) requiere capacitarse para identificar los pensamientos que se mueven bajo sus acciones y omisiones, bajo lo que expresa o silencia, tanto para ejercer dominio sobre ellos como para evitar decisiones destructivas e impulsar opciones constructivas; pues lo que traduce su racionalidad es su modo de ser, saber, relacionarse y elegir, y no solo el uso apropiado de la lógica más formal, que puede conducirlo a exhibir su inteligencia sin un “para qué”.

Puede decirse que la medida de la responsabilidad se asienta en la racionalidad, pero es la responsabilidad la que ha de guiar las acciones y no solamente la racionalidad. La inteligencia solo es procesamiento de información, pero no lleva a ningún acto o ejercicio de la voluntad. La inteligencia puede ser árida y hasta perversa; el pensamiento siempre será creativo, productivo y constructivo, el pensamiento se manifiesta en el modo de elegir y se expresa claramente en su “estar siendo”.



## Pensamiento lógico y pensamiento coherente

La percepción de la realidad permite notar que el pensamiento muy frecuentemente no es solo personal, también puede estar asentado en preconcepciones y estereotipos socioculturales. Como diría la Gestalt: mi pensamiento como un sistema –que podría reconocerse como una totalidad– se encuentra inmerso en un todo macrosistémico con el que se relaciona. Hartman (1935) dijo que “las leyes de las ciencias son las mismas leyes de los sistemas” y aunque un pensamiento individual sea finito, único y personal, también depende del campo total en el que se encuentra.

Efectivamente, cuatro pensamientos erróneos condujeron a los seres humanos a equivocaciones de las que aún se están recuperando y a las cuales se han visto obligados a dejar atrás, como recuerdos oscurecidos por la niebla del pasado: que la Tierra es el centro del universo, que el ser humano es el centro de la creación, que el hombre es el jefe de su hogar y que el ser humano es un ser racional.

Los seres humanos aún se resisten a abandonar no solo este último pensamiento, sino también los otros, a pesar de las evidencias científicas, e insisten que en esta racionalidad estriba la diferencia con los demás seres. Sin embargo, por los errores que comete el ser humano en todas las

regiones de este planeta, en todos los tiempos y en todas sus etapas evolutivas, no parece muy cierto que sea tan racional. Pero pensar así resultaría ofensivo para muchas personas, de forma que es mejor adentrarse en esa idea, como si aquella racionalidad fuese verdadera, pues independientemente de los errores cometidos por los seres humanos, el pensamiento es un fenómeno real, y si algunos distorsionan su uso, no significa que no exista. No se debe olvidar que “la lógica no excluye la locura” (Fromm, 1970).

Una vez más se detecta que los pensamientos guían las acciones y, al contrario, las acciones revelan los pensamientos que guardan las personas que actúan. Pensar y actuar en la universidad ha de ir más allá de la lógica, no implica revelar solamente un pensamiento personal, sino un pensamiento que subyace bajo la creencia cultural.

128



El primer elemento del sistema educativo salesiano es la razón, pero la educación universitaria salesiana es “cosa del corazón” porque no consiste en aprender a utilizar la lógica pura, sino que exige revisar la racionalidad con la que vive el ser humano. No se trata solo de revisar si el silogismo ha caído en un sofisma, es imprescindible que en toda ciencia que se estudie en la universidad se introduzca el factor humano como eje fundamental para la construcción de un sistema eco-lógico y eco-nómico saludable.

Es necesario empezar desde un pensamiento y una racionalidad coherente con lo que se aprende y con el estilo de vida que se lleva. El aprendizaje se evalúa por el cambio que produce en quien se dice que aprende; si no ha cambiado, no ha aprendido. Psicólogos, pedagogos y filósofos en formación, capaces de traducir los conceptos que constituyen sus pensamientos científicos en relaciones sanas, armoniosas y abiertas con todos los demás, sin distinción.

Conocer la ciencia, memorizarla y responder a cualquier pregunta que se plantea de manera eficiente halaga la inteligencia y engorda el ego, pero si con lo aprendido el universitario (estudiante, docente) mantiene relaciones desagradables, falsas, envidiosas, despreciativas, agresivas, dentro o fuera de la universidad, carece de coherencia, no ha aprendido aunque sus respuestas concuerden con la rúbrica.

El universitario puede obedecer a una lógica, pero no ser racional ni verdaderamente inteligente. Ese comportamiento, esa manera de vivir es sofisma y paradoja que contradice lo que aprende. Es una vivencia que no se ha enfrentado eficazmente en la universidad y que se prolongará en la vida profesional, con los mismos hábitos, de manera lógica pero irracional, de manera lógica pero no humana... y este ítem no consta en ningún instrumento de evaluación.

Las clases siguen funcionando a espaldas de las transacciones esquizofrénicas que se tejen en el trasfondo no solamente en las interrelaciones humanas, sino también en el (ab)uso de las cosas, donde los postulantes a científicos olvidan su humanidad, pero se afanan en desentrañar los conceptos, las teorías, los principios y las tecnologías, separando de modo suicida su cabeza de su corazón.

Si los docentes y los mismos estudiantes –que son los agentes de su propia formación– dirigen su atención y esfuerzo solamente hacia el aprendizaje científico, están actuando incoherentemente, y esta acción traduce el pensamiento de que el ser humano que va a la universidad es una fracción y no una totalidad, que la educación se dirige a la inteligencia y no al ser, que la formación profesional nada tiene que ver con la formación integral, que el universitario (estudiante, docente) debe mostrar una visión de túnel dejando la corresponsabilidad y la autorresponsabilidad como ideas sueltas sin destino, fuera de contexto: “yo soy yo-y-mi-circunstancia”, el ser humano es “un ser-en-el-mundo”, “un ser-con-los-demás”, “un ser-en-relación”.



## Investigación al son del pensamiento

Las ciencias sostienen que los objetos que las personas perciben a través de sus sentidos son sustituidos en la mente con imágenes que los representan y, vale decir por ello, que cada individuo tiene un pensamiento personal sobre el mundo. Los seres humanos y quizá los animales también, relacionan estas imágenes entre sí y pueden llegar a nuevas ideas, más elaboradas, diferentes a las ideas iniciales.

Estos conocimientos son importantes para orientarse en la observación y en la investigación, en la forma de conocer el mundo y de interpretarlo. La teoría es una manera provisional de comprender el mundo que se percibe. Y aunque la tecnología trata de evitar la subjetividad y las distorsiones que la percepción normal interpone, es el ser humano con su subjetividad y con sus esquemas perceptuales el que seguirá representándose el mundo y tomando decisiones.

Esta capacidad para relacionar ideas o representaciones mentales de los objetos percibidos (cada sujeto también es objeto de su propia percepción) es el pensamiento. Así, podría decirse que pensamiento es un conjunto de imágenes relacionadas sobre determinado objeto, o la capacidad para relacionar dicha imágenes, o la manipulación de esas representaciones mentales (Feldman, 1997).

Dado que estos contenidos mentales no solamente representan cosas reales, sino también elementos fantaseados, se hace indispensable

aprender a diferenciar entre la realidad (no solamente lo objetivo) y la teoría. Por ello la investigación es una tarea característica de la universidad, pero no toda investigación.

Hay el peligro de que lo real sea sumergido en lo teórico, pues si no cabe dentro de un marco teórico, no existe. Si se exige esta pirueta, no será posible hacer ciencia, como es la meta del aprendizaje en la universidad. El ejercicio es así: parto de un marco teórico, reviso la realidad a la luz de ello y termino dándole razón al marco teórico del que partí. Inclusive algunos proyectos de investigación logran lo increíble: predicen los resultados que van a obtener antes de empezarla, o requieren de un marco teórico anticipado al que se van a sujetar. Se asemeja grandemente al aprendizaje de la geometría con el famoso “l.q.q.d.” en la educación básica.

130



Esto no significa que si se quiere hacer una investigación teórica no se profundice en los conceptos, sus alcances e implicaciones teóricas, o que no se deban sustituir los conceptos ya superados por los nuevos que se van definiendo en un plano teórico superior. Pero esta investigación teórica debería mantenerse ahí hasta que sus aportes teóricos sean aplicados a la búsqueda de un mundo más humano o expliquen mejor la realidad humana, pues la ciencia es siempre provisional y solo tiene sentido en el logro de la plenitud de vida.

Si una teoría y una ciencia no están transformando el mundo, volviéndolo más humano, habría que cuestionarse sobre lo que le falta para hacerlo. No parece lógica la consideración de que explicar es descartar lo demás, pero en ocasiones el uso de la teoría lleva a eso: orienta la atención en una sola dirección, dejando, como consecuencia, lo demás a un lado, para finalmente concluir solo en eso, en esa teoría.

El dolor de cabeza de quienes planifican la realización de su tesis es que parten de un tema, en lugar de hacerlo desde la percepción empírica de una situación que amerita conocerse o profundizarse. De ahí el alto índice de abandono en la realización de la tesis: no es un problema de voluntad, es que el método empieza en la elucubración teórica en lugar de partir de la relación de la persona con la realidad. Además, no se trata de algo relacionado con el interés, la preocupación o la admiración del egresado, no se trata solo de algo coyuntural que va en función de alguna institución o va acompañado de la promesa de un trabajo. La teoría es impersonal, puede ser árida, no establece vínculo a menos que la persona se vea involucrada con ella, que exprese algo a su ser o la involucre en su vida.

Cuando este sea el horizonte de las ciencias, ya no se verá en un bosque tres millones de dólares en madera, sino cinco especies de seiscientos mil árboles llenos de vida en todos sus lados; no se pensará en

cómo administrar su tala, sino en su uso racional y sostenido, pensando en el ser humano actual y venidero. No se requiere cinco años de estudios e investigación para utilizar una sierra y eliminar un bosque, eso es un desperdicio del pensamiento, de la inteligencia y la razón.

No puede realizarse una entrevista haciendo preguntas que induzcan las respuestas o usando palabras llenas de conceptos que violentan al entrevistado, que llevan al enfrentamiento, en lugar de llevar al análisis serio. Cuando alguien va a dialogar no va preparando las posibles respuestas, sino las posibles preguntas, y las realiza en un ambiente de encuentro humano. Así mismo, el uso de una teoría no puede determinar de antemano los resultados de la investigación.

La sociedad y la universidad pueden exigir que todo sea medible, a riesgo de parecer no-científico. Todo se quiere calcular, hasta el pensamiento, la creatividad o la educación. Si una investigación se dirige a una aplicación pragmática, también deberá tener el respaldo de una reflexión conceptual, elaborando los conocimientos, ampliando su posible nueva interpretación y dejando espacios para otras investigaciones.

Hasta ahora se propicia las investigaciones solitarias porque los investigadores no se entienden con los demás. Las investigaciones realizadas por solitarios terminan siendo egoístas, buscando el beneficio personal, respondiendo a un sistema comercial que pretende convertirlas en mercancías gracias al aislamiento del investigador. Hacer investigación en equipos es algo muy difícil, pues los involucrados se comportan como un archipiélago de muchas islas con poca o ninguna cooperación entre sí. Las clases universitarias resisten al aprendizaje cooperativo por esta tendencia al aislamiento insular –esquizofrenia social– o debido a la conformación de grupos cerrados, sobrevalorados y acomodados en su autovaloración delirante.

La universidad debe encaminarse hacia la investigación bien intencionada, en equipos, alrededor de situaciones y circunstancias experimentadas, vividas, analizadas desde adentro de su realidad, y dando soluciones factibles a los problemas que vivimos en la actualidad: la insalubridad mental, la educación mercantilizada, el razonamiento tautológico, la pragmatidad que hace de la universidad una escuela de artes y oficios, la investigación teórica estéril, la fragmentación del saber y de la misma investigación, la pobreza, la indignidad humana, la cosificación e instrumentalización del ser humano, la subordinación al mercado, los perjuicios de la hiperespecialización, los temores a la interdisciplinariedad y a la interculturalidad.

Si la universidad se dedicase a la interdisciplinariedad, los pensamientos de todos dejarían de ser islas separadas por un mar de prejuicios o costumbres y se construirían interdisciplinas (Morin, 1999), a partir

de un “diezmo epistemológico” (Locarno, 1997) basado en la relación cosmos-fisis-bios-antropos. O como expresa el modelo de Piaget: imbricación ciencia/literatura/ética/política..., hacia un bienestar no basado en el éxito profesional, sino en la capacidad de ser ciudadanos conscientes y activos cuya prioridad sea buscar el bienestar común.

## Esquemas, patrones, representaciones mentales

Tanto la manera en que se percibe el mundo como la interpretación que se hace de él desde las elaboraciones teóricas y las soluciones que los individuos plantean –incluso a través de la tecnología–, son elaboraciones humanas que traducen pensamientos identificables.

La relación entre las representaciones mentales puede producirse por asociación (conductismo) o porque el ser humano tiende a clasificar, organizar y jerarquizar no solo sus ideas, sino también sus percepciones, en patrones y totalidades (*gestalt*), como una condición que viene progresando en cada generación y que probablemente se transmite genéticamente como condición básica. De manera que, lejos de nacer cada uno como una pizarra en blanco –pero sin que eso signifique venir “formateados”–, los pensamientos y la manera de pensar ya tienen un basamento que puede o no modificarse con la experiencia. Así, por ejemplo, “confianza vs desconfianza” (Erikson, 1950) puede ser un preconceito que determina, aunque no condiciona, las relaciones del sujeto con el mundo.

Las formas de percepción de las personas no funcionan de la misma manera. Hay personas que poseen un esquema perceptual visual, auditivo, audiovisual o cenestésico. Es decir, en cada grupo de estudiantes hay por los menos cuatro subgrupos que perciben la realidad de manera diferente. Y entre los profesores sucede lo mismo: visuales, auditivos, etc. El punto es que los docentes utilizan recursos según su sistema perceptual y no según cómo “perciben” los demás estudiantes, de forma que los estímulos presentados por el profesor dice poco o nada a los estudiantes, pues sus modos de representarse el mundo son diferentes, y no se trata de diversas realidades, sino de formas diferentes de percibir la misma realidad.

Así, docentes y estudiantes valoran y aprehenden desde su esquema perceptual, y a ellos llegarán mejor los estímulos, elementos y conceptos que mejor se relacionen con su esquema perceptual, desvalorizando o inhibiendo aquello que proviene de otros esquemas. ¿Conclusión? No son siempre lógico-rationales, apenas muestran “su” verdad, “su” realidad, no “la” verdad o “la” realidad. La evaluación es “su” evaluación.

La psicología afirma que la subjetividad es un elemento siempre presente en todo lo que las personas hacen o dejan de hacer, en lo que dicen o dejan de decir. Conscientes de esta realidad psíquica, se formulan rúbricas para evaluar disminuyendo al máximo posible la intervención de la subjetividad. La pretensión de actuar objetivamente parece más una utopía, aunque quizá una utopía necesaria.

Junto con estos esquemas perceptuales que las personas han estructurado, la psicología ha descubierto que los seres humanos utilizan diferentes esquemas mentales. Hay personas que actúan y deciden motivados por el pensamiento –considerado como una función mental prioritaria (Jung)–, otros lo hacen impulsados por la intuición, por la información que les brinda los sentidos y, finalmente, por los sentimientos.

Así que el uso de la lógica formal no es razón suficiente para que las personas perciban el mundo, lo analicen, lo comprendan y opten frente a él. La racionalidad pasa por diversos cedazos y tanto docentes como estudiantes necesitan conocer que las personas son diferentes por ello. El consenso, en consecuencia, no es una meta, sino un mero deseo. Sin embargo, el diálogo y el análisis crítico permitirán operar con estas diversas maneras de saber, para llegar a acuerdos –cada cual cediendo algo–, aunque eso no implique que dichos esquemas perceptuales hayan cambiado o puedan cambiar.

Las diversas escuelas de pensamiento en la filosofía, la psicología o la pedagogía, lejos de constituirse en una barrera para la comprensión teórica o científica, son esquemas mentales que permiten percibir el mundo, al ser humano y a la educación desde distintos ángulos. Respetarlos e inclusive promoverlos desde la universidad es una conducta apropiada, coherente con esta diversidad. El pensamiento al que se llegue podría ser el mismo o muy similar, aunque por caminos distintos, sobre todo si se considera que lo importante es la meta a la que se ha de caminar.

## Pensamiento multidimensional y lenguaje

En este último tiempo, la incursión de la informática ha llevado a la psicología y a la pedagogía a comprender el pensamiento como un sistema multidimensional de procesamiento de informaciones, en especial si se considera que al igual que los ordenadores, la mente opera sobre símbolos físicos de algo que se halla fuera de ella. Dicho así parece muy simple, pero frente a la teoría de los modelos mentales, las representaciones mentales pueden ser reales o imaginarias, y cada persona puede considerar un significado diferente a cada representación.



Correctos o incorrectos, adecuados o no, los conceptos que se estructuran como consecuencia de poner cierto orden en las experiencias y representaciones mentales, que surgen desde las sensaciones, se constituyen en una necesidad si se quiere dar algún significado al mundo percibido, y si hay que sobrevivir. Esta tendencia natural a establecer patrones para reaccionar con coherencia puede llegar a ser cada vez más compleja, sobre todo si se entiende que esos están vinculados a la categorización y al lenguaje (Garnham, 1996).

Sin embargo, un mismo concepto, lo que se considera como prototipo, los modelos de redes y los rasgos, pueden variar de una lengua a otra y dependiendo si se conceptúa algo concreto o abstracto. Por ejemplo, clasificar “animales domésticos en Ecuador” es mucho más fácil que hacerlo con “características necesarias para ser un buen universitario de la UPS”. El pensamiento universitario se torna cada vez más complejo y abstracto, y esto puede ser tanto una ventaja como un peligro, dependiendo de cómo se lo utilice.

Los pensamientos no solo tienen que ver con las categorizaciones que ayudan a comprenderlas, también se relacionan directamente con los verbos que se utiliza o con los adjetivos adjudicados a las cosas o a las personas; es decir, los conceptos no solo guían las acciones, también indican relaciones entre las personas y las cosas. Por ejemplo, si un estudiante dice “esta tarea es un dolor de cabeza” o un docente menciona “la ortografía de este estudiante me eriza la piel”, están expresando el efecto que esas percepciones provocan en su ser y a la vez la manera de relacionarse con esas “cosas”. En el primer caso, la tarea es tratada desde la inteligencia y no desde su ser, mientras en el segundo caso, el cuidado que se pone a la corrección expresiva escrita del estudiante universitario puede estar sentido solamente en la dimensión superficial de la piel. De cualquier forma, sean conceptos simples o complejos, referidos de manera individual o colectiva, son expresiones verbales relacionadas con la naturaleza específica de la cosa o concepto (verbos doler y erizar) y las relaciones con las cosas (adjetivos doloroso, punzante).

Las investigaciones que relacionan pensamiento y lenguaje han concluido que la manifestación de los pensamientos a través del lenguaje necesitarán seguir siempre las reglas gramaticales, pero que al inicio de su aparición en la vida del ser humano son dos procesos separados y solo en etapas posteriores el pensamiento complejo empieza a depender del lenguaje desarrollado.

En la práctica de la educación universitaria se observa que el desconocimiento del vocabulario afecta directamente a la comprensión verbal, y se nota que los estudiantes que poseen o utilizan un vocabulario muy reducido emplean mucho tiempo en deconstruir los mensajes, y

mientras lo hacen pierden la ilación con las siguientes frases por lo que terminan sin comprender el contenido, la secuencia y el significado de lo leído o escuchado.

Con gran frecuencia se observa estudiantes que tienen que leer y releer varias veces el mismo párrafo para comprender su significado. Esta necesidad no solo se traduce en lentitud de la lectura, sino en la exigencia de mayor esfuerzo; un esfuerzo que suele estancarse en la comprensión, dejando poco para la reflexión, el análisis o la crítica del contenido, y menos aún para su confrontación con la realidad y la elaboración de preguntas o nuevas ideas. Si esta situación ocurre en circunstancias de competencia –que algunos docentes promueven como estrategia de aprendizaje–, lejos de incentivar el estudio, terminan desanimando o ratificando los sentimientos de impotencia, inferioridad e inseguridad, que pueden llevar a la deserción o la repitencia.

Adicionalmente, como los procesos psicológicos superiores tienen origen en los procesos sociales (Wertsch, 2001), la dificultad que muchos estudiantes muestran cuando deben exponer oralmente o por escrito sus pensamientos para que otra persona los entienda, se torna en un temor que incrementa aún más la dificultad.

Por esa misma razón, el aprendizaje del lenguaje tiene relación con el ambiente sociocultural en donde el universitario se ha desenvuelto. La riqueza o pobreza de estímulos vivida en ese medio tiene un efecto directo en su estructuración del lenguaje y del pensamiento, de manera que, posteriormente, cuando ambos fenómenos se relacionen entre sí, se puede apreciar un retraso cultural expresado en el modo de comunicar el pensamiento. Es posible que el pensamiento tenga una elaboración de buen nivel, pero al expresarlo se empobrece debido a la carencia de estímulos originales que no aportaron a la construcción del vocabulario suficiente, o debido a la práctica de la comunicación con quienes convivió.

Todos ellos son factores que la universidad (docentes) debe tomar en consideración, en especial para implementar laudables iniciativas como los centros, que buscan ayudar a los estudiantes con la estructuración de sus trabajos de clase y la elaboración de sus tesis (lo cual implica una exigente solvencia de quienes ejecutan esta actividad).

El pensamiento tiene relación con el lenguaje. En algunas operaciones mentales depende de él y en otras el lenguaje depende del pensamiento. También el conocimiento y uso del vocabulario pueden determinar la comprensión de un pensamiento ajeno y la manifestación del propio, dejando muy lejos la posibilidad de incursionar en el pensamiento crítico. La preocupación es que si la adquisición del lenguaje (fonemas) y sus normas (sintaxis) se aprenden hasta cierta edad (12 años como “edad crítica”), después será muy poco lo que se pueda aprender.



Al respecto, Chomsky (1969), referido por Víctor Miguel Niño (2009), sugiere que el cerebro cuenta con un mecanismo innato de adquisición del lenguaje para comunicar con cierta lógica. Se dice por ejemplo: “la ventana está abierta”, y no “la abierta ventana está”. Incluso las equívocas de los niños al hablar ratificarían esta observación de Chomsky: “La puerta está abrida”, pero nunca dirá: “la abrida puerta está”.

Observando algo más, el lenguaje no solo corresponde a una comprensión del sentido y significado de las palabras, sino que tiene que ver con el desarrollo motor para su articulación verbal y con la psicomotricidad para su formulación escrita. Estas son habilidades que pueden haberse quedado rezagadas en un estilo de vida sedentario, con poco juego social y mucho aislamiento, como sucede en esta sociedad audiovisual.

Ya que se ha mostrado que el pensamiento puede traducirse utilizando el lenguaje como “mediador”, es posible decir que muchos pensamientos son verbales o formulados de una manera verbal; así mismo, es posible considerar que los pensamientos pueden estructurarse a partir de imágenes espaciales, mecánicas, quinésicas, musicales o numéricas, dando origen a diversas maneras de expresarlos, quizá de la forma que muestra Gardner (1999) con las inteligencias múltiples.

136



## Pensamiento y orientación didáctica

Los conceptos educativos y los pensamientos que el docente mantenga pueden determinar las decisiones didácticas. En la práctica, sin embargo, esos conceptos y maneras de pensar pueden modificarse y actuar no siempre en función de los objetivos trazados, sino en función del grupo con el que media el aprendizaje, del contenido o del lugar en el que se enseña. Los estudios realizados sobre “el pensamiento del profesor” sugieren estas particularidades (Sancho, 1990).

La psicología de Piaget y los postpiagetianos, así como la de Vigotsky y sus seguidores, permiten conocer que el desarrollo del pensamiento no solo se produce de manera creciente en las personas, sino que con frecuencia existen saltos cualitativos que llevan a niveles superiores a los alcanzados hasta un determinado momento.

Si se hace referencia al desarrollo del pensamiento, se presentan tres inquietudes: ¿hacia qué horizontes se ha de producir y dirigir ese desarrollo? (lo cual permitiría comprender no solo las habilidades que debería el universitario desarrollar), ¿qué cualidad tendrían esas habilidades para convertirse en un desarrollo del pensamiento a nivel universitario?, y ¿cómo lograr ese posible desarrollo? Es importante recordar que la

educación universitaria no debe limitarse a la enseñanza/aprendizaje de la ciencia, sino también debe aportar a la formación de los universitarios.

Daniel Prieto (2003) presenta esos horizontes al señalar que los estudiantes universitarios deberían lograr las siguientes capacidades: 1) expresarse de manera oral y escrita, 2) aprender a pensar, 3) a observar, 4) a interactuar, 5) desarrollar un método propio de trabajo y 6) alcanzar una buena dosis de información. Sin embargo, no se sabe si las puso en ese orden de acuerdo a su importancia.

De todas formas, conviene combinar esta propuesta con otras como la de Ruth Beard, en base al pensamiento de Gagné (1965), donde se habla de procesos (o pensamientos) de mediación por: 1) signos, 2) de estímulo-respuesta, 3) actividades encadenadas, 4) asociación verbal, 5) discriminación múltiple, 6) de conceptos, 7) principios y (8) resolución de problemas.

En el caso de Prieto su propuesta va más allá del desarrollo del pensamiento y puede muy bien referirse a las “destrezas” que lo acompañan, mientras Gagné se refiere a la diversidad de “procesos” que ayudarían a desarrollar el pensamiento.

Si se hace mención a las investigaciones en psicología evolutiva, se notará que el llamado “pensamiento formal”, que ya empieza su camino en la adolescencia, sitúa sus parámetros en 1) la lógica combinatoria, 2) el razonamiento hipotético, 3) el razonamiento proporcional, 4) la experimentación científica, 5) la subordinación de lo real a lo posible y 6) el manejo proposicional de las hipótesis.

Todas estas variables corresponden a las destrezas que deben alcanzar los estudiantes universitarios y son también las áreas para una evaluación universitaria –no tanto como una selección, sino como una “orientación profesional”–, la cual ha de empezar al inicio de la carrera (perfil de entrada) y ha de terminar con una evaluación final (perfil de salida), sin dejar de perfeccionarse en el ejercicio pre-profesional y profesional. La orientación profesional no es función solamente de los psicólogos o los pedagogos, sino de todos quienes hacen docencia. La docencia es esencialmente orientadora y en la universidad la orientación es profesional.

Si se acepta la teoría piagetiana, los estudios y experimentos post-piagetianos y las contribuciones de Bruner y Kenney (1966), es posible notar que simbolizar, clasificar de manera cada vez más abstracta (basada en sus características esenciales-y-comunes), relacionar muchas variables al mismo tiempo, planificar, escoger apropiadamente y tomar decisiones pertinentes, creativas y constructivas, son horizontes de la didáctica universitaria, sin importar qué disciplina profundiza.



La ventaja de las contribuciones de estos autores es que dichas etapas por las que los seres humanos pasan, permiten pensar en la posibilidad de adelantar estos procesos, a partir del orden en que ocurren, y superar las limitaciones que existen en cada una de ellas, definiendo las diferencias cualitativas entre unas y otras.

Diversos experimentos han mostrado la posibilidad de enseñar a pensar, de aprender nuevos niveles de razonamiento y abstracción utilizando recursos nuevos. Se han elaborado muchos programas para lograrlo, los cuales pueden o no motivar nuevas investigaciones y aplicaciones, como el BASICS (elaboración y aplicación de estrategias para competencias intelectuales en los estudiantes), el proyecto Inteligencia de la Universidad de Harvard, el programa de enriquecimiento instrumental de Feuerstein, el programa de la estructura del intelecto SOI basado en Guilford, el CoRT (Cognitive Research Trust) basado en los aportes de Edward de Bono, entre otros.

No se ha encontrado un método único para enseñar a pensar, aunque aparentemente lo que todos estos programas utilizan es: 1) la lluvia de ideas para generar pensamientos creativos, 2) la denominada “sinéctica” utilizando analogías y metáforas y 3) el uso de lo que se denomina “pensamiento lateral” o divergente, que lleva a soluciones que las personas no utilizan en la cotidianidad.

La universidad puede implementar estos niveles de pensamiento con las siguientes condiciones: a) desplazamiento de las clases magistrales para dar más cabida a la investigación, b) presentación y profundización de problemas, y búsqueda de soluciones para situaciones de la realidad cotidiana, c) discusión de conceptos, principios, leyes, procedimientos y proyectos, d) elaboración de ensayos, e) lecturas socializadas, comentadas y nuevamente conceptualizadas de manera dialéctica, entre otras.

Se trata de oportunidades para expresarse verbalmente y por escrito, en las que es importante corregir el uso del lenguaje y la forma de construir oraciones, internalizar la información, procesarla e identificar nuevas aristas en su comprensión y aplicación, pero sobre todo, obligar a dar forma a los pensamientos.

La función didáctica del docente universitario como mediador es insustituible si se pretende aprender a pensar. Aunque algunos piensen que la investigación debe sustituir a la docencia, la interacción humana es fundamental. La didáctica universitaria enseña a aprender a investigar, a distinguir contenidos, a cooperar, a comunicar, enseñar y aprender a ser críticos.

La didáctica universitaria de este siglo puede enseñar a investigar de manera autónoma, tanto como investigar en equipos, sin reforzar las tendencias al aislamiento ni fomentar los grupos cerrados. El primer paso

es la toma de consciencia de las potencialidades en cada una de las carreras en las que los docentes universitarios están suficientemente preparados, pero cuyos recursos intelectuales se hallan ocultos y ocultados.

## Pensamientos, sueños e ilusiones

Las decisiones “administrativas” tomadas desde las funciones establecidas, se verán enormemente enriquecidas por los muchos recursos existentes en los pensamientos de los docentes –como gestores-y-ejecutores– que pueden aportar a ellas desde la ciencia y la docencia, núcleo del quehacer universitario.

Ninguna resolución, cambio o proceso de desarrollo, gestado desde la individualidad, aunque tenga la mejor intención y se fundamente en la mejor teoría, será más eficaz que la decisión construida por un equipo. Ninguna opción será más eficaz y eficientemente aplicada que la que nazca del compromiso comunitario, gestado en el útero productivo de la racionalidad, cuando la lógica del pensamiento universitario intersecta con la visión humana, en cuyo caso privilegiar una teoría o un pensador requiere trascenderlo, para evitar el retorno al mismo lugar, como el Ouroboros, la serpiente que se muerde su propia cola. El símil del aprendizaje no es el círculo, sino la espiral, el símbolo de la racionalidad no es la circunferencia sino una esfera en continuo rodar.

Ningún diálogo académico-administrativo será suficiente, siempre será un diálogo provisional, pero con él se pueden ir planteando pasos pequeños y firmes, en los que se priorice la investigación participativa y continua, perfeccionada dialécticamente –a la luz de los resultados alcanzados– con nuevas investigaciones que continúen elevando el conocimiento y la comprensión de la realidad.

Este “conjunto” de islas y archipiélagos debe ir cediendo paso a la transformación en un “sistema”, la construcción del continente llamado universidad. El ejercicio de pensar desde un ángulo en el que –por ahora– han podido confluír de alguna manera psicología, pedagogía y filosofía, ofrece la posibilidad de volver a hacerlo desde esta u otras consideraciones, y desde otros encuentros con otros pensamientos, hasta la producción del pensamiento universitario (uni-versitario, univers(o)itario).

Más allá de este ejercicio, es necesario empezar a abandonar la división artificial de las ciencias (los cambios bruscos pueden quebrar un organismo), dirigir todos los esfuerzos y quehaceres universitarios al ser humano como su fin natural, a la búsqueda del bienestar y la dignidad comunes, creando un entorno humanizado para todos, conservando y promoviendo las diferencias. Las manifestaciones (indicador evaluativo)



de las relaciones al interior de la universidad y hacia fuera de ella, en la vivencia cotidiana, son las expresiones fehacientes del pensamiento universitario verdadero.

## Bibliografía

- BEARD, Ruth  
1974. *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*. Barcelona: Oikos-Tau.
- ERIKSON, Erik  
2000. *El ciclo vital completado*. México: Paidós.
- FELDMAN, Robert  
1997. *Psicología con aplicaciones a Iberoamérica*. México: McGraw-Hill.
- FROMM, Erich  
1970. *La revolución de la esperanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA VÁSQUEZ, José Manuel *et al.*  
2001. *La Universidad en el comienzo de siglo*. Madrid: Catarata.
- GARNHAM, Alan y Jane Oakhill  
1996. *Manual de psicología del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, Howard  
2001. *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández  
2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- MARX, Melvin y William Hillix  
2000. *Sistemas y teorías psicológicos contemporáneos*. México: Paidós.
- MAYER, Richard  
1996. *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.
- MONEREO, Carlos y Juan Ignacio Pozo  
2003. *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Síntesis.
- MORAN, Eduardo  
2010. *Psicología de los ciclos vitales*. Quito: Abya-Yala.
- MORIN, Edgar  
2006. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Quito: Santillana.
- NIÑO, Víctor Miguel  
2009. *Fundamentos de semiótica y lingüística*. Bogotá: ECOE.
- PRIETO CASTILLO, Daniel  
2003. *El aprendizaje en la universidad*. Mendoza: Universidad de Cuyo.
- UZCÁTEGUI, Emilio  
1978. *Bosquejo de una filosofía de la educación*. Quito: Universitaria.
- WERTSCH, James  
2001. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción del documento: 16 de enero de 2012  
Fecha de aprobación del documento: 16 de marzo de 2012

# LAS CALIFICACIONES COMO OBSTÁCULO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

---

## Marks as an obstacle for the development of thought

JORGE VILLARROEL IDROVO\*

villarroel08@gmail.com / Universidad Técnica del Norte / Ibarra-Ecuador

---

### Resumen

Este trabajo analiza la relación entre las calificaciones del rendimiento académico y el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes universitarios. Para el efecto, expone los resultados de una investigación diagnóstica sobre las percepciones de estudiantes y profesores acerca de las calificaciones. Junto a ello, presenta varias argumentaciones de expertos sobre lo inconsulto de las calificaciones para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y menos aún las capacidades intelectuales superiores.

---

### Palabras clave

Evaluación, medición, calificaciones, pensamiento, inteligencia.

---

### Abstract

This paper analyses the relationship between the marks of academic performance and the development of cognitive skills of university students. To this end, it presents the results of a diagnostic investigation on the perceptions of students and teachers over grades. Furthermore, it presents several expert's arguments on marking to evaluate students' learning, let alone higher intellectual skills.

---

### Key words

Evaluation, measurement, qualifications, thought, intelligence.

**Forma sugerida de citar:** VILLARROEL, Jorge. 2012. "Las calificaciones como obstáculo para el desarrollo del pensamiento". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 141-152.

---

\* Magister en Evaluación y Currículo. Docente titular de la Carrera de Psicología Educativa y rector de la Universidad Técnica del Norte, Ibarra. Autor de varias obras pedagógicas.

## Introducción

Una de las verdades incuestionables de los tiempos actuales es la necesidad de pensadores para la solución de los problemas locales y mundiales. La producción científica y tecnológica, los servicios y las empresas, están actualmente en busca de jóvenes con elevadas dotes para pensar y crear. El mundo necesita ideas originales, innovadores productos, nuevos tipos de organizaciones e instituciones, renovadas iniciativas, vanguardistas creaciones de arte y diseño. Pero más que eso, requiere con urgencia de pensadores jóvenes y revolucionarios para proponer soluciones imaginativas a los dilemas que agobian a la humanidad: pobreza, exclusión, violencia, corrupción, incultura, racismo... el pensamiento, ciertamente, es una opción para lograr un mundo mejor.

El desarrollo del pensamiento es también una necesidad urgente en la sociedad de la información y el conocimiento. Sin el ejercicio de esta capacidad seremos fácil presa del engaño y la manipulación de quienes están detrás de la producción cultural, política, científica y tecnológica. En efecto, constituye una exigencia creciente en la tarea cotidiana traducir la información a conocimiento sólido y aplicable para aprender, tomar decisiones y actuar con acierto. Sin el pensamiento riguroso nos dejaríamos llevar por los intereses hegemónicos, renunciando a parte del protagonismo que nos corresponde. Se requiere, pues, de hombres y mujeres que piensen con esmero, asegurando la validez de cada conocimiento, dudando de su propia percepción de las realidades y cuestionando también el rigor y el propósito de cada información, antes de darla por cierta. La enorme profusión de la información demanda personas que se muestren exigentes e incluso desconfiadas con el saber oficial.

No es posible presentar en este espacio numerosas argumentaciones para demostrar que el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores ciertamente debería ser la preocupación esencial de la educación superior. De ahí que, por lo menos, conviene citar la utopía de ver a nuestras instituciones convertidas en centros de entrenamiento de las capacidades intelectuales, en lugar de espacios donde se repiten saberes caducos.

Aquí surge la primera crucial inquietud: ¿en qué medida puede asegurarse que la enseñanza universitaria de nuestro país orienta su trabajo con la misión primaria de promover el pensamiento y potenciar las capacidades cognitivas superiores para formar gente inteligente?

Ante este imperativo se puede empezar a escudriñar si los diferentes componentes del proceso académico: programas de estudio, metodologías, recursos, formación docente, etc., están diseñados y ejecutados para acrecentar la capacidad de pensar de nuestros jóvenes. Múltiples

estudios han buscado determinar en qué medida estos factores han sido impulsores de la inteligencia o sus limitadores. Las evidencias empíricas que se observan a diario en las aulas universitarias nos permiten asegurar que el pensamiento es una práctica sostenida, sistemática y técnicamente bien realizada.

Las investigaciones sobre este problema han estado orientadas, de modo fundamental, a reconocer el papel que juega el docente universitario en el fomento de la inteligencia de los estudiantes. La mayoría de esos estudios verifican que el impulso del pensamiento no parece ser el fuerte de un alto número de catedráticos. Las indagaciones sobre las metodologías utilizadas en los claustros universitarios prueban, asimismo, que las estrategias dominantes escasamente promueven las habilidades del pensamiento. En cuanto a los recursos, a pesar de los avances tecnológicos, muy pocos de ellos son aprovechados para capacitar profesionales pensantes.

Pero hay un elemento curricular determinante que ha sido poco estudiado como promotor o rémora de los procesos intelectuales: la evaluación. En forma más precisa, se debe admitir que la evaluación, en su verdadero sentido y alcance, tiene poca o ninguna presencia en la educación superior. Lo que prima, de manera definitiva, es la medición o calificación, evidenciada en el eterno juego mediocre de asignar y recibir valores numéricos, con el supuesto positivista de que el aprendizaje, el razonamiento, la inteligencia y la creatividad pueden ser valorados con números.

La presente investigación diagnóstica ha sido diseñada para indagar sobre la incidencia del sistema de calificaciones que prevalece en la educación superior, en el desarrollo de las aptitudes intelectuales de los jóvenes. Esta preocupación resulta natural si se sabe que estos artificios numéricos tienen un papel importante y hasta decisivo en la formación y capacitación de los futuros profesionales. Si se acepta que los componentes curriculares como la planificación, ejecución y evaluación deben estar encaminados hacia el mejoramiento personal y a potenciar las capacidades mentales de los educandos, se sobrentiende que el sistema de calificaciones debe cumplir con dichos postulados.

Para sistematizar la presente investigación se formularon algunas preguntas directrices que tienen decisiva incidencia en la calidad académica de los centros universitarios. Estas interrogantes pueden activar, de modo anticipado, las opiniones de los lectores y posibilitar el seguimiento de las argumentaciones expuestas en el artículo.

- ¿Conciben los profesores y estudiantes a las calificaciones como un medio que aporta al desarrollo del pensamiento?



- ¿Se justifica la excesiva importancia que se brinda a las calificaciones como promotoras de las capacidades cognitivas?
- ¿Cuál es la opinión de los expertos sobre el “invento” de las calificaciones en los procesos educativos?
- ¿Pueden los valores numéricos evaluar y promover procesos intelectuales superiores?
- ¿Puede endilgarse a las calificaciones como una de las causas de la baja calidad educativa de las instituciones?

## Los resultados de la observación empírica

El presente trabajo consideró, en primer lugar, exponer las percepciones de profesores y estudiantes acerca de las calificaciones como promotoras de las aptitudes del pensamiento. Para el efecto se encuestó a 264 estudiantes de tres carreras universitarias y a 35 profesores. Los resultados del estudio se exponen a continuación utilizando cifras porcentuales; los porcentajes en negrilla corresponden a los docentes.

144  
S

### PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y PROFESORES SOBRE LAS CALIFICACIONES

Clave: MA Muy de Acuerdo  
 A de Acuerdo  
 D en Desacuerdo  
 TD Totalmente en Desacuerdo

Nº	PROPOSICIONES	PORCENTAJES			
		MA	A	D	TD
1.	Las calificaciones ponen nerviosos a la mayoría de estudiantes.	54% <b>60%</b>	44% <b>35%</b>	1% <b>2%</b>	1% <b>3%</b>
2.	Las calificaciones valoran la capacidad de razonamiento lógico de los estudiantes.	12 <b>15</b>	35 <b>19</b>	38 <b>43</b>	15 <b>23</b>
3.	La mayor preocupación de los estudiantes en la universidad son las calificaciones que asignan los profesores más que los conocimientos adquiridos.	42 <b>56</b>	46 <b>38</b>	2 <b>3</b>	0 <b>2</b>

Nº	PROPOSICIONES	PORCENTAJES			
		MA	A	D	TD
4.	Si los estudiantes saben que sus calificaciones dependen de lo que pueda repetir en las pruebas y exámenes es difícil que puedan expresar sus criterios y opiniones.	36 <b>32</b>	57 <b>62</b>	5 <b>3</b>	2 <b>3</b>
5.	En la educación universitaria hay una verdadera obsesión por las calificaciones.	35 <b>28</b>	43 <b>54</b>	16 <b>10</b>	5 <b>6</b>
6.	Las calificaciones en la universidad no valoran la creatividad que pueden tener los estudiantes.	32 <b>35</b>	45 <b>48</b>	18 <b>12</b>	4 <b>5</b>
7.	Al final, la mayor preocupación de los profesores es asignar calificaciones a los estudiantes.	23 <b>12</b>	45 <b>23</b>	28 <b>48</b>	3 <b>17</b>
8.	Las calificaciones son instrumentos para motivar a los estudiantes a seguir pensando sobre los temas de clase.	8 <b>17</b>	27 <b>32</b>	60 <b>38</b>	5 <b>13</b>
9.	Las calificaciones lo único que miden es la buena o mala memoria de los estudiantes.	18 <b>13</b>	49 <b>34</b>	29 <b>42</b>	4 <b>11</b>
10.	Las calificaciones contribuyen al desarrollo de la inteligencia de los estudiantes.	6 <b>9</b>	38 <b>24</b>	44 <b>49</b>	12 <b>18</b>
11.	Los profesores otorgan mejores calificaciones a los buenos repetidores de conocimientos antes que estudiantes que razonan.	21 <b>14</b>	36 <b>18</b>	32 <b>49</b>	9 <b>18</b>
12.	Las calificaciones permiten identificar a los estudiantes que saben solucionar problemas de la vida real.	4 <b>11</b>	31 <b>18</b>	47 <b>52</b>	17 <b>19</b>
13.	Los exámenes son los mejores instrumentos para determinar las calificaciones que obtienen los estudiantes.	16 <b>14</b>	29 <b>23</b>	43 <b>45</b>	11 <b>18</b>
14.	Altas calificaciones son sinónimo de una buena capacidad intelectual.	13 <b>8</b>	27 <b>19</b>	45 <b>51</b>	15 <b>21</b>
15.	Sin calificaciones no habría razón para estudiar.	13 <b>17</b>	32 <b>39</b>	28 <b>32</b>	26 <b>12</b>
16.	Las calificaciones son instrumentos que impiden pensar de manera autónoma a los estudiantes.	18 <b>13</b>	47 <b>37</b>	23 <b>35</b>	11 <b>14</b>



Fuente: El autor

Los datos expuestos han permitido obtener algunas conclusiones significativas:

- Resulta evidente que los estudiantes y los profesores encuestados no consideran a las calificaciones un instrumento que pueda evaluar procesos cognitivos de mayor nivel y ser un medio para el desarrollo intelectual de los jóvenes. Los porcentajes promedio de 67,5% y 69,1% respectivamente, así lo confirman.
- Un porcentaje significativo de estudiantes 62% atribuye a las calificaciones únicamente la medición de las capacidades memorísticas o de reproducción de conocimientos. El porcentaje de los profesores (39,5%) puede explicarse por el sesgo que significa autoevaluarse negativamente. Además, resulta una contradicción afirmar que “las calificaciones no favorecen las aptitudes cognitivas, pero tampoco el memorismo”.
- De las dos inferencias, se puede extrapolar que las calificaciones no parecen ser un recurso curricular que aporte al desarrollo del pensamiento de los estudiantes de educación superior.

146



De estas conclusiones, las preguntas obligadas son: ¿sí las calificaciones no son instrumentos idóneos para el crecimiento intelectual, por qué se las acepta como razón primaria del proceso educativo en todos los niveles de enseñanza?, ¿no será mejor dedicar nuestro mayor esfuerzo a concienciar el valor del aprendizaje y del ejercicio del pensamiento, libres de los artificios numéricos que constriñen la inteligencia?

## Argumentos de los expertos sobre el efecto de las calificaciones en el desarrollo del pensamiento de los jóvenes universitarios

Son innumerables los especialistas que han alertado sobre lo nocivo de la obsesión educativa por las notas o calificaciones. Todos ellos, a lo largo de muchos años, han argumentado con sobra de evidencias que estos artilugios pervierten la motivación genuina por aprendizaje y constituyen un factor determinante para el menoscabo del pensamiento de nuestros jóvenes. En verdad, necesitaríamos una obra de muchas páginas para demostrar lo nefasto del sistema de calificaciones, que, como se ha dicho, es solo un remedo de la verdadera evaluación educativa. Ante la imposibilidad de exponer numerosas referencias, nos limitaremos a citar de manera breve algunos juicios de expertos sobre los aciagos efectos de las calificaciones en los sistemas educativos.

La frase lapidaria de Renner (1975), pronunciada hace cuatro décadas, resume las críticas a las calificaciones: “quizás la educación hubiera tenido mejor suerte si nunca se hubiera inventado el sistema de calificaciones”. Las secuelas han sido de tal impacto que la educación se ha convertido en una estructura subordinada a las notas. Quítese estas de las aulas y se verá cómo el sistema educativo se derrumba. “Las calificaciones son las muletas que hacen caminar a la educación”, decía Oliveira.

Pocos podrán desmentir que las notas están profundamente arraigadas en los sistemas educativos, de ahí que resulte en extremo difícil que los directivos, profesores y alumnos puedan enjuiciarlas. Según Elsbree (1965), casi todas las autoridades consideran a los números como un recurso administrativo esencial para la educación de niños y jóvenes. Los maestros miran a las notas como un decisivo instrumento disciplinario que se pone en sus manos. Los directivos las usan para justificar la ubicación de los alumnos en un curso u otro, a más de la concesión de honores y castigos. Para los padres, las calificaciones son casi el único lazo de vinculación con el centro educativo. Por último, para los estudiantes son metas supremas que hay que alcanzarlas a cómo de lugar.

En efecto, las actuaciones de los involucrados en el proceso educativo están supeditadas a la asignación de notas. En caso estudiantil, casi no les mueve otra motivación que la búsqueda de valores numéricos que les acredite para subir en la escala educativa. De este modo, el aprendizaje, el mejoramiento conductual o intelectual tiene poco interés en los centros universitarios, lo visible es el afán desmedido por conseguir calificaciones que permiten a los alumnos continuar ascendiendo, con la consecuente satisfacción de los padres, la resignación de los docentes y la satisfacción gubernamental que considera que los “estándares educativos están subiendo”.

En las ilustrativas obras de experto español Santo Guerra se puede encontrar una amplia argumentación en contra de los valores numéricos utilizados como sinónimos de evaluación. Él usa el calificativo de “patología” para retratar lo que sucede con la evaluación en los claustros universitarios. Entre las deformaciones más comunes cita a la evaluación cuantitativa: “la pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en el área de educación”. En otro artículo incisivo el mismo autor afirma que resulta una paradoja para la universidad potenciar funciones intelectuales menos ricas, cuando a diario predica ser la depositaria del pensamiento.

De otro lado, múltiples estudios e investigaciones han demostrado los efectos negativos de aceptar a las calificaciones como necesarias e insustituibles en nuestros centros educativos, entre los cuales pueden citarse los siguientes:

- Se valora las notas y no el aprendizaje
- Declina la calidad de la enseñanza, pues las notas valoran, de manera esencial, la reproducción de conocimientos en lugar de las funciones mentales superiores
- Reducen la motivación para aprender
- Miden resultados intrascendentes de la educación
- Destruyen el sentimiento del propio valor
- Crean barreras entre alumnos y maestros
- Promueven el individualismo y la competencia
- Promueven conductas reñidas con la moral

Pero nuestro mayor interés está centrado a la relación “calificación-desarrollo intelectual”. ¿Puede sostenerse la hipótesis que el sistema de calificaciones provoca disminución de la inteligencia de quienes asisten a las aulas? He aquí una interesante investigación que podría constituirse en un aporte trascendente para el avance educativo de cualquier país, pues desbarataría el dogma de los valores numéricos como medios útiles para capacitar personas reflexivas, pensantes y creadoras.

Tomemos, en primer lugar, el memorismo como reduccionismo de la verdadera capacidad intelectual de los alumnos que se ha analizado en páginas anteriores. Si se vincula a esta deplorable actividad mental con las calificaciones escolares se podrá encontrar una alta correlación, es decir, las notas son, a no dudarlo, un instrumento que acrecienta el memorismo. Los hechos verifican que las respuestas de exámenes y pruebas alcanzadas a base de repetir mecánicamente conocimientos, son “premiadas” con altas calificaciones. Mientras más se refuerce esta vinculación, mayor será el interés de los alumnos por aprenderse de memoria unos contenidos. Al cabo de infinidad de estas experiencias, todos podemos estar de acuerdo en que esta facultad apenas si tiene relación con capacidades cognitivas como el razonamiento, el pensamiento lógico, crítico y creativo. Se puede deducir, entonces, la responsabilidad del sistema de calificaciones en el bajo desarrollo de procesos intelectivos más emblemáticos de la educación superior. Al final, de sus diarias experiencias, los educandos infieren que lo importante en las aulas es la aceptación pasiva de ideas de otra gente y que sus juicios no tienen cabida en el sistema.

Un experto norteamericano advierte:

Las asignaturas se reducen a depender de los exámenes. Una materia consiste generalmente en una serie de resúmenes para la gran prueba de trivialidades. Es una especie de preguntas, ya preparadas, y parece funcionar solo en el caso de que los participantes estimen el ‘premio’. El ‘premio’ naturalmente es una nota. Una calificación apropiada permite al participante seguir jugando a las trivialidades. Durante ese tiempo, no

olvidemos, se produce muy poca, si es que se produce, actividad sustantiva (Postman, 1975).

Asimismo, los últimos descubrimientos de la psicología han demostrado que la capacidad de pensar es susceptible de ser mejorada. Las numerosas obras de autor inglés De Bono dan cuenta de esta posibilidad, siempre y cuando se incentive la solución de problemas y la creatividad de las personas. Pero estos procesos mentales no pueden acrecentarse mientras determinados obstáculos los pongan freno, y uno de los más comunes son los valores numéricos que se asignan en la educación. Postman, por ejemplo, llega a la conclusión de que las respuestas correctas y las notas solo sirven para impedir que los educandos sigan meditando sobre lo aprendido. En lugar de promover la continua investigación, el análisis reflexivo y la búsqueda de nuevas alternativas, la enseñanza entrega valores numéricos y con ello se suspende cualquier examen ulterior inteligente de un hecho, fenómeno o problema. El alumno que ha recibido una nota alta, no ve la razón para seguir profundizando su estudio: alcanzó su meta y ahí se detiene. Si otro obtuvo una nota baja, sabe que tiene que repetir mejor la próxima vez, pero no ve la razón para ampliar su conocimiento mediante otros recursos.

De otro lado, pocos estarán dispuestos a confirmar que las calificaciones puedan catalogarse como instrumentos de medición de la inteligencia de los educandos. Aunque en el imaginario popular a los estudiantes con altas notas se les cataloga como mentalmente dotados, ninguna prueba científica podría sustentar tal hipótesis y menos en nuestras escuelas, donde la obtención de notas es producto de diversos factores: desde una buena memoria hasta las más singulares estratagemas. Además, las investigaciones han demostrado que el recuerdo de saberes tiene escaso impacto en la pruebas de aptitud mental, ya que estas se centran en las habilidades cognitivas con cierta independencia de los conocimientos. La mejor prueba de esto se lo puede encontrar en los resultados de las pruebas de la SENECYT a los aspirantes a estudios superiores.

Más aún, los especialistas del comportamiento creador acostumbra a citar como la primera barrera de la creatividad a la costumbre de la educación (y de la sociedad en general) de valorar todo desempeño personal. Si los alumnos saben que su actuación va a ser calificada, mal pueden dar rienda suelta a su imaginación. La situación es peor en los exámenes obligados, en donde prima el memorismo; si las notas valoran esta pésima práctica, no podemos esperar jóvenes creativos. Los estudiantes con "hábitos memorizadores" están más restringidos para hallar nuevas o más implicaciones a los conocimientos que reciben, asegura Torrance (Parnes, 1973). A la misma conclusión llega el connotado especialista Ken



Robinson (2010), quien en sus libros y vídeos ha demostrado que la escuela mata la creatividad.

De igual forma, numerosas investigaciones han verificado cómo el alto rendimiento académico fundamentado en las notas, no garantiza el éxito en la vida de las personas. Según los teóricos de la inteligencia emocional (Goleman, 1996), esta aptitud tiene mayor peso en el triunfo profesional que las calificaciones alcanzadas por los estudiantes en las asignaturas. Pero la escuela ha descuidado esta capacidad o no sabe cómo potenciarla, lo cual deja a los valores numéricos como único indicador de “inteligencia”.

## Conclusión

A pesar de lo sucinto del trabajo, se ha demostrado que las calificaciones o notas, que tienen primacía en la enseñanza universitaria, no son los mejores instrumentos para formar profesionales reflexivos, críticos, pensantes, creativos. Este innegable hecho resulta un verdadero atentado contra las personalidades juveniles y explica la crisis académica de la universidad. Esta conclusión nos lleva a deducir que si se espera formar jóvenes inteligentes, habrá que ir pensando seriamente en la eliminación radical de las calificaciones y en su lugar, buscar e implementar un verdadero sistema de evaluación que valore la consecución de las capacidades intelectuales de los estudiantes.

## Bibliografía

- DE BONO, Edward  
2011. *¡Piensa! Antes de que sea demasiado tarde*. España: Paidós.
- ELSBREE, Willard  
1965. *Cómo hacer progresar al escolar*. Argentina: Paidós.
- GOLEMAN, Daniel  
1996. *Inteligencia emocional*. España: Kairós.
- MORENO, Olga  
2006. “¿Adicto a las calificaciones? ¡Cuidado!”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. España.
- OLIVEIRA, Lauro  
1979. *Educación por la inteligencia*. Argentina: Humanitas.
- PARNES, Sidney  
1975. *Guía del comportamiento creador*. México: Diana.
- POSTMAN-Weingartne  
1975. *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.
- RENNER et al.  
1975. *El maestro subversivo*. España: Barral Editores.
- ROBINSON, Ken



2011. “La escuela mata la creatividad”. En: <http://www.youtube.com/>
- SANTOS, Miguel
1996. *Evaluación educativa*. Argentina: Magisterio Río de la Plata.
1999. “20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española”. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- VILLARROEL, Jorge
1990. *Evaluación educativa. Estudio crítico, alternativas de cambio*. Ibarra: Universidad Técnica del Norte.
2000. *Desarrollo del pensamiento*. Quito: AFFEFCE.
2002. “Reforma al sistema de evaluación para la consecución de la calidad académica”. En: *Revista del CONESUP*. N° 1. Quito.
2010. “Otra evaluación es posible”. San Pablo de Lago: Imprenta McVisión.
2012. *Pensamiento crítico y formación docente*. San Pablo de Lago: Imprenta McVisión.

Fecha de recepción del documento: 18 de enero de 2012  
Fecha de aprobación del documento: 10 de marzo de 2012





# APRENDER A PENSAR EN SENTIDO FILOSÓFICO DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR

---

## Learning to think in a philosophical sense from the school context

RODRIGO MARTÍNEZ\*

ruyconesaec@gmail.com / Consejo Nacional de Educación Salesiana / Quito-Ecuador

---

### Resumen

Aprender a pensar desde el contexto escolar en clave filosófica es un problema porque, siendo una finalidad educativa ineludible, ha sido intencionalmente excluida por el predominio de una mentalidad instrumental desde quienes deciden lo que se debe aprender en la escuela.

Como educador habituado a pensar de modo comprometido con el hecho educativo y con la ilusión que este artículo sea leído por educadores que consagran su vida a la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, asumo desde mis posibilidades reales la responsabilidad de reflexionar con rigor sobre este tema, con el propósito de mostrar los límites y las oportunidades del sistema escolar para superar el desafío de convertirse en un contexto favorable para aprender a pensar por uno mismo.

---

### Palabras clave

Aprender a pensar, cultura, sociedad, familia, escuela, educación, currículo, referentes curriculares.

---

### Abstract

Learning to think from the key philosophical school context is a problem because despite being an indispensable educational tool, it has been intentionally excluded by those who decide what it is necessary to learn in the school.

As an educator accustomed to thinking in Education in a committed manner, and in the hope that this article is read by educators who dedicate their lives to the integral formation of children and young people. I assume within my possibilities the responsibility of thinking over this topic with rigor and the intention of showing the limits and the opportunities the school system has to overcome the challenge of turning into a favorable context to learn to think for oneself.

---

### Key words

To learn to think, culture, company, family, school, education, curriculum, curricular modals.

**Forma sugerida de citar:** MARTÍNEZ, Rodrigo. 2012. "Aprender a pensar en sentido filosófico desde el contexto escolar". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 153-168.

---

\* Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía. Doctor en Ciencias de la Educación. Egresado de la Maestría en Filosofía. Secretario Ejecutivo del Consejo Nacional de Educación Salesiana. Participó en el II Encuentro Continental de Educación Salesiana, en Cumbayá 2009 y en el III Encuentro Continental de Escuela Salesiana en América, en Brasilia 2008.

## Introducción

Aprender a pensar desde el contexto escolar en clave filosófica es un problema muy grave porque, siendo una finalidad educativa ineludible, ha sido intencionalmente excluida por el predominio de una mentalidad instrumental de parte de quienes deciden lo que se debe aprender en la escuela.

Como educador habituado a pensar de modo comprometido con el hecho educativo y con la ilusión que este artículo sea leído por educadores que consagran su vida a la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, asumo desde mis posibilidades reales la responsabilidad de reflexionar con rigor sobre este tema, con el propósito de mostrar los límites y las oportunidades del sistema escolar para superar el desafío de convertirse en un contexto favorable para aprender a pensar por uno mismo, estableciendo auténticos criterios de juicio, cultivando día a día la aptitud para crear lazos de comunión y desarrollando la capacidad de “asumir activamente las posibilidades que nos ofrece el entorno para dar lugar a algo nuevo dotado de valor” (López, 2003: 45).

Intentando delimitar esta reflexión, me referiré a dos instituciones sociales: la familia y la escuela, con sus respectivos actores: los estudiantes, padres de familia o representantes y los educadores. Estas instituciones y actores son parte de una sociedad gobernada por un Estado e influenciada por una cultura. La sociedad actual está regida por una razón de mercado y la cultura es posmoderna. Pese que la escuela es la institución social responsable de la instrucción de los ciudadanos, la tendencia de las familias es delegar exclusivamente la misión educativa a la escuela.

La escuela es parte de lo que convencionalmente se denomina “sistema educativo”, cuya gestión está sujeta a una política de Estado expresada en la Constitución de la República de 2008, la misma que contiene los antecedentes que fundamentan la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) –cuyo Reglamento General todavía no se ha publicado. Por otra parte, el Ministerio de Educación, en su empeño por recuperar la regencia del sistema educativo, ha iniciado la implementación de la propuesta de actualización y fortalecimiento de la educación básica (Mayo de 2010) y la propuesta del bachillerato general unificado (Octubre de 2010).

A pesar de estar seguro que en estos referentes legales y curriculares existen más posibilidades que límites, considero indispensable empezar definiendo con propiedad algunos términos para superar visiones reducidas y fragmentadas, esto permitirá comprender el alcance de las limitaciones e inconsistencias, para luego mostrar las posibilidades que comprometen a los educadores de hoy. ¿Por qué me refiero primero a

las limitaciones y después a las posibilidades? Porque siento la necesidad de deliberar sobre aquello que percibo como amenaza a la finalidad educativa.

## Definiciones indispensables en esta reflexión

### *Cultura, sociedad y Estado*

La cultura de una sociedad se compone tanto de aspectos intangibles (creencias, ideas y valores), que dan contenidos, como de aspectos tangibles (símbolos, objetos y tecnología), que representan dichos contenidos (Giddens, 2001: 52). Por tanto, cultura es –según el P. Alejandro Saavedra, sdb– el patrimonio de bienes, valores, tradiciones, conocimientos y expresiones que caracterizan a la humanidad actual en general y a una comunidad en particular, ubicada en un área geográfica específica en la cual vive.

La cultura es dinámica, abierta, objeto de aprendizaje y por eso configura la identidad de los pueblos. Su desarrollo se realiza en los niveles tecnológico, institucional y axiológico; su naturaleza dinámica desata procesos de culturización, enculturación, inculturación, aculturación, pero también alienación. Interpretando los cambios desde una clave cultural, podríamos hablar de la cultura tradicional, moderna y posmoderna.

La sociedad “es un conjunto de interrelaciones que pone en contacto a los individuos y los une” (Giddens, 2001: 81). La historia de las sociedades data desde hace 20.000 años, la duración de las sociedades premodernas fue muy larga, pues apenas en 1770, con la revolución industrial, apareció a sociedad moderna y a partir de 1990 comienza a hablarse de la sociedad de la información.

Se dice que hay un Estado donde existe un organismo político que gobierna ejerciendo una autoridad que se respalda en un sistema legal y en la facultad que tiene para emplear la fuerza e implantar sus políticas. Los Estados modernos son Estados-nación, lo cual supone que la mayoría de los ciudadanos se consideran parte de la misma nación. Los principales rasgos de estos Estados-nación son: soberanía, ciudadanía y nacionalismo. A lo largo de la historia, los pueblos han sido gobernados desde distintas racionalidades: razón de la religión, razón de Estado y razón de mercado, estas estuvieron encarnadas de modo conflictivo en los gobernantes.

Relacionando las definiciones de cultura y sociedad entendemos que los seres humanos aprenden el patrimonio cultural mediante un proceso de socialización y que el Estado, como organismo que gobierna,

implanta sus políticas a través de sus instituciones y sistemas, con la intención de hacer realidad sus ideales, por ejemplo: la democracia.

El cambio es el signo que marca la evolución de la sociedad, la cultura y el ejercicio del poder a través del Estado, pero lo importante será el sentido de estos cambios. De ahí la necesidad de comprender el sentido de la educación como proceso de humanización y socialización que se realiza primero en el seno de la familia y se consolida en el contexto escolar.

### *La familia y la escuela*

Con mucha frecuencia se escucha decir que si la sociedad se parece a un tejido, la familia es una célula de dicho tejido; también se ha dicho que la familia es una institución social irremplazable en el proceso de socialización, que es el ambiente ideal para propiciar el crecimiento personal y social bajo la tutoría de los padres de familia. Desde la sociología se ha definido la familia como “un grupo de parientes que tiene la responsabilidad de criar a unos hijos. El matrimonio es un vínculo entre dos personas que viven juntas en una relación sexual socialmente aprobada” (Giddens, 2001: 261).

Pero los cambios socioculturales han influenciado en la vida de las familias y estas también han cambiado. En el siglo XXI es evidente el debilitamiento y la fragmentación de la familia tradicional, así como la constatación de una tasa creciente de divorcios y padres ausentes; por tanto, aumenta el número de hogares monoparentales, crece el número de parejas que contraen segundas y hasta terceras nupcias, que llevan a pensar en familias reconstituidas.

Estos cambios radicales en la concepción de lo que significa matrimonio y familia, así como el predominio de la vida de trabajo sobre las posibilidades de encuentro familiar han determinado la pérdida de presencia paterna y pérdida de la autoridad, que inducen a los padres de familia, representantes o apoderados a delegar su misión educativa a una institución social llamada escuela.

### *Educación, escuela y currículo*

Pocos se atreven a opinar con autoridad sobre arquitectura o medicina, pero muchos se atribuyen plena autoridad para hablar y juzgar la educación, incluso piensan “escuela” es lo mismo que “educación”, confundiendo sistema escolar con sistema educativo. Por esto es importante precisar el significado de los términos: educación, escuela y currículo.

El significado del término latino *educare* se refiere a formar, instruir y guiar, mientras que en español se utilizó el término “crianza” hasta

el siglo XVII. Educar se relaciona con crecer, buscar el perfeccionamiento humano e incluso se lo ha relacionado con procesos de liberación.

La educación precedió a la escuela, bastaría revisar la historia de la pedagogía para darnos cuenta que en la antigüedad existieron sociedades sin escuelas, por ejemplo, en la sociedad africana precolonial “educarse era vivir la vida de cada día en comunidad: plantar, escuchar de boca de los viejos la tradición oral, participar en las ceremonias colectivas” (IDAC, 1986: 19). Por tanto, la educación era vida compartida para llegar a la adultez, entendiendo como tal, la capacidad de valerse por sí mismo; por eso se adquirían los medios para el trabajo, se interiorizaban valores y conductas en un permanente contexto de formación, no había profesores porque todo adulto enseñaba, se aprendía a partir de la propia experiencia y de la experiencia de los demás, se aprendía haciendo, de forma que era inconcebible separar la vida del trabajo.

Durante la historia de la escuela se pueden identificar cuatro revoluciones provocadas por hitos humanos trascendentales: la invención de la escritura, la invención de la imprenta, la Ilustración y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, se mantiene vigente la pregunta sobre la potencialidad de la escuela como factor de transformación social.

Es el Estado el que institucionaliza la educación otorgándole una estructura llamada escuela como instrumento para transmitir saberes y valores determinados, desde los grupos que tienen el poder político. La escuela comprende desde el nivel preescolar hasta la educación superior. Los actores sociales de la comunidad escolar se someten a saberes predeterminados por el Estado. Fue después de la Revolución francesa que la escuela se volvió un lugar de aprendizaje obligatorio, laico y gratuito. La escuela, sin duda, confiere estatus social, poder político y económico, por esto “la escuela es estructural y dinámicamente conflicto” (Fullat, 1979: 159).

A ese recorrido que se realiza en la escuela para alcanzar los objetivos considerados como “educativos” se denomina currículo, el mismo que se define como el conjunto de:

Principios antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos que inspiran los propósitos y procesos de formación integral de los educandos en un proyecto educativo institucional que responda a las necesidades de la comunidad (Lanfrancesco, 2004: 26).

Si la educación –entendida como proceso de perfeccionamiento humano– se ubica en la línea de la existencia, es iluso pensar que este proceso se realiza exclusivamente en las aulas de clase. También se entiende



que la escuela, como institución social, es parte del sistema social y está sujeta a las políticas: principios que rigen el currículo; de ahí que surgen serias dudas acerca de si el contexto escolar contribuye a formar personas capaces de pensar por sí mismas, de convivir en armonía con los demás y resolver de modo creativo los problemas que presenta la vida. Por eso es pertinente definir también lo que se entiende por pensar y pensamiento.

### *Laicidad y confesionalidad*

La escuela es parte de un sistema escolar sujeto a las políticas y el currículo prescrito por el Estado bajo la rectoría de una institución social llamada Ministerio de Educación. Ya se había dicho que la escuela también es una institución social adscrita al sistema escolar. Desde el punto de vista ideológico, no existen escuelas cuya atención sea gratuita, porque si funcionan con el presupuesto asignado por el Estado, estos fondos provienen de un pueblo que paga impuestos, por ende, desde ese mismo punto de vista ideológico, tampoco existen currículos neutrales.

Las instituciones educativas, por la naturaleza de su sostenimiento son: fiscales, fisco-misionales, municipales y particulares; y observando el derecho al respeto de las creencias religiosas, son laicas y confesionales. Estas condiciones, que no son las únicas, pero sí las más relevantes, generan tensiones y conflictos en la vida de las escuelas, porque el ejercicio del poder político del Estado puede condicionarlas.

La laicidad, como principio, se explica desde el ejercicio del poder separado de lo religioso y tiene dos aspectos: uno, democratizador respecto a la religión natural e inspirado tanto en la declaración del 4 de agosto de 1789 (Revolución francesa) como en el art. 18 de la Declaración de los Derechos humanos en la ONU (1948), y otro más actual, inspirado en el racionalismo del siglo XIX. Son actitudes distintas, pues la primera no niega la dimensión religiosa, mientras la segunda se apoya en la auto-suficiencia del hombre de ciencia.

La confesionalidad responde a la necesidad humana de creer y religarse a un ser superior, motivados por una sed de trascendencia. De ahí que en el art.18 antes mencionado, se dice que “toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión”. Aunque en la actualidad hablar de religión no es referirse exclusivamente a la religión católica.

La intención en este apartado ha sido repensar los conceptos relacionados con la escuela para comprender la deuda que ella tiene con la sociedad actual, es decir, la tarea de transformarse en un contexto que favorezca el desarrollo de la capacidad de pensar con rigor, desde criterios que permitan construir lo bueno y valioso, y reconocer los sentidos de la vida; porque no es buena una escuela que no ha centrado su atención en

las personas, que niega las múltiples dimensiones del ser humano, que descuida la sana convivencia y mata la capacidad de reflexionar.

## Aprender a pensar en sentido filosófico

*No debo buscar mi dignidad en el espacio, sino en el arreglo de mi entendimiento [...] el hombre no es más que un junco, el más débil de la naturaleza, pero un junco que piensa.*

Pascal

En la vida de los seres humanos pensar es tan necesario como respirar, caminar, sentir y amar, lo grave es suponer que al ser algo tan propio del ser humano no se necesita aprender a hacerlo, porque suponemos que estas capacidades vienen incorporadas de nacimiento, cuando en realidad ellas nos han sido donadas en semilla. No nos hemos dado la oportunidad para reflexionar qué sería de nuestra vida si no contásemos con estas y muchas capacidades que están en potencia y que deben actualizarse.

Recurriendo a los conceptos aristotélicos, diríase que estas virtualesidades pasan de la potencia al acto mediante las experiencias de aprendizaje. Martín Heidegger dice que aprender es “ajustar nuestro obrar y no obrar, a lo que se nos atribuye en cada caso como esencial” (Heidegger, 1952: 13) –considerando que lo esencial equivale a lo que se reconoce como valioso– y continúa, afirmando que enseñar es más difícil que aprender, porque enseñar significa dejar aprender, a tal punto que “el maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices” (Heidegger, 1952: 20).

Ahora, apliquemos estos conceptos revisando nuestra experiencia personal y nos daremos cuenta que no basta tener la facultad de pensar para afirmar que uno piensa, y menos aún que piensa en sentido filosófico, porque pensar en el sentido señalado es hacerlo de manera habitual, reflexiva, intencional y, por tanto, responsable. A modo de ejercicio, respondámonos las siguientes preguntas con un Sí marcando el signo (+) o con un No marcando el signo (–).



¿Con qué frecuencia reflexiono sobre lo que pienso?	<input type="checkbox"/>
¿Planteo habitualmente preguntas fundamentales?	<input type="checkbox"/>
¿Me esfuerzo por entender y comprender aquello que me preocupa?	<input type="checkbox"/>
¿Me concedo tiempo para pensar en serio?	<input type="checkbox"/>
¿Acostumbro revisar mi vida con honestidad?	<input type="checkbox"/>
¿Acostumbro pensar antes de tomar una decisión?	<input type="checkbox"/>
¿Generalmente pienso en las consecuencias de mis actos?	<input type="checkbox"/>
¿He sentido dudas sobre aquello que por mucho tiempo he creído verdadero?	<input type="checkbox"/>
¿Busco “sentidos de vida” en lo que veo, escucho y leo?	<input type="checkbox"/>
¿Me fascina la lectura al punto que leo sin el condicionamiento de la nota?	<input type="checkbox"/>

Mediante estas respuestas podemos darnos cuenta si nuestro modo de pensar es espontáneo, ligero e inmediato o es reflexivo, riguroso y no se queda en la superficie de la realidad. ¿Cuál de los dos modos de pensar se realiza en sentido filosófico?, estaremos de acuerdo que es el segundo y este modo reflexivo, fecundo y eficaz exige un aprendizaje.

Para comprender el carácter reflexivo del acto de pensar, recordemos el efecto que constatamos cuando nos miramos al espejo: en él aparece reflejada nuestra presencia física, algo similar sucede en nuestra mente cuando sus contenidos (imágenes, datos, representaciones, creencias, sentimientos, etc.) se conectan formando una red unida por hilos y nudos. Los nudos representan las operaciones mentales y los hilos representan a los conductores.

El P. Joao Libanio sj dice que pensar, propiamente, “significa pasar de un nivel espontáneo, primitivo e inmediato a un nivel reflejo, secundario, mediato” (Libanio, 2001: 33), de ahí que pensar en sentido filosófico es pensar de manera reflexiva, intencional, responsable, seria, rigurosa, disciplinada y profunda acerca de interrogantes fundamentales que trascienden las circunstancias inmanentes, para encontrar sentidos de vida y vivir a plenitud. La intención y responsabilidad de este modo de pensar es la formación de una comprensión personal acerca del mundo, el ser humano, la vida y la cultura. Pensar en sentido filosófico no se circunscribe únicamente a pensar en la historia de la filosofía occidental ni ha de ser privilegio de pocos. Es un pensar que debe potenciar la dimensión trascendente de los seres humanos, que debería convertirse en una actitud de vida para quién opta por dejar de ser un simple individuo entre la masa para volverse una persona, por tanto, la tarea existencial de “hacerse” persona conlleva la responsabilidad de aprender a pensar en sentido filosófico.

En la actualidad se presentan múltiples factores adversos porque los cambios vertiginosos favorecen el predominio de un modo de pensar muy liviano y superficial; la sucesión infinita de cambios sin sentido induce a una búsqueda ansiosa de novedad que, con frecuencia, provoca

estados de aburrimiento y embotamiento mental, debido al exceso de información no comprendida e incoherente con la vida propia. La mentalidad utilitarista erosiona la calidad de las relaciones interpersonales, la publicidad suscita deseos sin fin reduciendo a los ciudadanos a simples entes consumidores.

La incapacidad de pensar en sentido filosófico no es un problema que afecta solo a la nueva generación, afecta a la mayoría de la gente sin distinción de edad o sexo. Basta detenernos un poco a recordar la conducta del hombre y la mujer de hoy, a quienes cada vez les resulta más difícil asumir con conciencia y libertad sus opciones. En una situación de crisis, además de no identificar el problema que los hunde, quieren externalizar ese problema buscando culpables fuera y esperando que otros sean quienes resuelvan aquello que ellos provocaron.

Las relaciones interpersonales están determinadas por conveniencias, pactos efímeros y desleales, pues muy pocas personas hablan bien de los demás, porque descalificar a los otros es el mecanismo para afirmar su propia estima. Con los medios que se dispone hoy, la mayor parte de individuos están conectados, pero no están comunicados pues el diálogo cara a cara ha sido desplazado por el Ipod, Ipad, internet, redes sociales, etc.

La palabra ya no es la expresión de pensamiento con sentido porque está viciada de medias verdades, que en definitiva se vuelven mentiras completas, que rompen la credibilidad, porque la verdad depende de la subjetividad y las circunstancias.

Vivimos en una época en la que únicamente importa el presente, pues se desconfía del pasado y del futuro se prefiere lo provisional, conveniente y fugaz, por sobre lo permanente. Parece que se acabó el tiempo de las certezas y la confianza en la sabiduría de nuestros mayores. Esa pérdida de referentes nos lleva a pensar que no es necesaria la coherencia ni la fidelidad a los compromisos asumidos. Esta visión fragmentada, superficial e inmedatista genera individualismo, hermetismo, hedonismo y consumismo.

Por tanto, pensar en sentido filosófico es buscar la verdad, estar abierto al diálogo, construir una comprensión coherente de la vida y hacer de la propia vida una existencia que no se satisface con el éxito ni con el bienestar, sino que busca una vida auténtica y plena.

Quienes hayan transitado los diez años de educación básica, tres de bachillerato, los cuatro o seis años de educación superior, aunque hayan alcanzado títulos de posgrado, sino han aprendido a pensar por sí mismos, sino han logrado cultivar la capacidad de crear lazos de comunión y son incapaces de descubrir sentidos de vida, puedo asegurar que han perdido su vida, porque no aprendieron lo esencial, es decir, no aprendieron a pensar en serio, con profundidad y responsabilidad.



Es urgente que los educadores de vocación recuperemos esa finalidad educativa llamada *phronesis*, ayudando desde el propio testimonio a cultivar la capacidad de “discernimiento” y a obrar regidos por el “sentido común”. Haciendo uso público de mi capacidad de pensar, he de manifestar que lo más importante en la vida no son los honores académicos, sino ser más personas, más humanos, sin renunciar jamás a la sed de trascendencia. ¿Podrá la escuela volverse un contexto favorable para formar auténticos ciudadanos?

A continuación me permito escrutar en la legislación educativa y en las propuestas curriculares las limitaciones y oportunidades para transformar el contexto escolar en un contexto en el que se aprenda a pensar en sentido filosófico.

162



## Posibilidades y limitaciones desde los referentes legales y curriculares

La situación del sistema escolar regido desde los Gobiernos hasta el año 2007 ha sido crítica, caótica y anárquica. Pero sería insensato negar el compromiso del Gobierno actual respecto a la realización de cambios en la administración del sistema escolar ecuatoriano, en el marco de un plan decenal, pues luego de una larga espera, al fin se publicó en 2011 la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

### *Análisis de los enunciados de la LOEI en función de aprender a pensar*

Es sorprendente constatar que se hay 38 principios y 21 fines y objetivos, centrados en la administración del sistema, que de modo inapropiado lo denominan “educativo”, cuando es “escolar”.

Esa exagerada cantidad de proposiciones denominadas “principios” y “fines” se expresan sin orden, sin ponderar ni jerarquizar, parecería que fueron propuestas bajo la técnica de lluvia de ideas, cuya aprobación se dio por simple aceptación, pero sin consenso. En fin, partiendo de la convicción que estos principios han de inspirar y orientar la práctica educativa en la escuela ecuatoriana selecciono 8 de los más importantes:

1. Integralidad. La integralidad reconoce y promueve la relación entre cognición, reflexión, emoción, valoración, actuación y el lugar fundamental del diálogo, el trabajo con los otros, la disensión y el acuerdo como espacios para el sano crecimiento en interacción de estas dimensiones (art. 1, literal x).

2. Educación para la democracia. Los establecimientos educativos son espacios democráticos de ejercicio de los derechos humanos y promotores de la cultura de paz, transformadores de la realidad, transmisores y creadores de conocimiento, promotores de la interculturalidad, la equidad, la inclusión, la democracia, la ciudadanía, la convivencia social, la participación, la integración social, nacional, andina, latinoamericana y mundial (art. 1, literal m).
3. Educación para el cambio y transformación. La educación constituye un instrumento de transformación de la sociedad; contribuye a la construcción del país, de los proyectos de vida y de la libertad de sus habitantes, pueblos y nacionalidades (art. 1, literal b).
4. Educación en valores. La educación debe basarse en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad de género, generacional, étnica, social, por identidad de género, condición de migración y creencia religiosa, la equidad, la igualdad y la justicia, y la eliminación de toda forma de discriminación (art. 1, literal i).
5. Convivencia armónica. La educación tendrá como principio rector la formulación de acuerdos de convivencia armónica entre los actores de la comunidad educativa (art. 1, literal kk).
6. Cultura de paz y solución de conflictos. El ejercicio del derecho a la educación debe orientarse a construir una sociedad justa, una cultura de paz y no violencia, para la prevención, tratamiento y resolución pacífica de conflictos, en todos los espacios de la vida personal, escolar, familiar y social (art. 1, literal t).
7. Identidades culturales. Se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura (art. 1, literal aa).
8. Pluralismo político e ideológico. Se garantiza un enfoque pluralista de las diversas corrientes e ideologías del pensamiento universal. Se prohíbe el adoctrinamiento y el proselitismo tanto en sus contenidos como en sus prácticas (art. 1, literal cc).



En relación a los fines de la educación, se presentan 21 fines, lo cual también evidencia la ausencia de criterio para formularlos, sin embargo, selecciono 7 de ellos tomando como criterio la posibilidad de aprender a pensar con sentido filosófico:

1. Desarrollo pleno de la personalidad de los y las estudiantes, que contribuya a lograr el conocimiento y ejercicio de sus derechos, el cumplimiento de sus obligaciones, el desarrollo de una cultura de paz entre los pueblos y de no violencia entre las personas, y una convivencia social intercultural, plurinacional, democrática y solidaria (art. 2, literal a).
2. Desarrollo de la identidad nacional, de un sentido de pertenencia unitario, intercultural y plurinacional, y de las identidades culturales de los pueblos y nacionalidades que habitan el Ecuador (art. 2, literal c).
3. Desarrollo de capacidades de análisis y conciencia crítica para que las personas se inserten en el mundo como sujetos activos con vocación transformadora y de construcción de una sociedad justa, equitativa y libre (art. 2, literal d).
4. Fomento y desarrollo de una conciencia ciudadana y planetaria para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, para el logro de una vida sana, para el uso racional, sostenible y sustentable de los recursos naturales (art. 2, literal f).
5. Contribución al desarrollo integral, autónomo, sostenible e independiente de las personas para garantizar la plena realización individual y la realización colectiva que permita en el marco del Buen Vivir o Sumak Kawsay (art. 2, literal g).
6. Promoción de la formación cívica y ciudadana de una sociedad que aprende, educa y participa permanentemente en el desarrollo nacional (art. 2, literal o).
7. Proyección de enlaces críticos y conexiones articuladas con el conocimiento mundial para una correcta y positiva inserción en los procesos planetarios de creación y utilización de saberes (art. 2, literal u).

En la sección “Derechos y deberes”, la educación ha sido declarada como “un derecho humano fundamental garantizado en la Constitución de la república y condición necesaria para la realización de los otros derechos humanos” (art. 4). Todos los habitantes del Ecuador tienen derecho a la educación de calidad, laica, libre y gratuita en los niveles inicial, básico y bachillerato, así como a una educación permanente a lo largo de la vida, formal y no formal (art. 4, literal h).

La educación ha sido declarada como un derecho que garantiza el desarrollo integral de los ecuatorianos sin descuidar la dimensión política, social y jurídica, planteando como ideal pedagógico la formación ciudadana para la construcción de una sociedad democrática.

Para esto el Estado se compromete a garantizar la aplicación obligatoria de un currículo nacional en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos niveles y modalidades. Además señala que el diseño curricular considerará siempre la visión de un Estado plurinacional e intercultural (art. 6, literal g), esto a su vez se compromete a asegurar una educación con pertinencia cultural (art. 6, literal k), incluyendo de manera progresiva la enseñanza de al menos un idioma ancestral, el estudio sistemático de realidades e historias no oficiales, así como de los saberes locales (art. 6, literal l).

Al revisar los objetivos del Sistema Nacional de Educación se constata que se refiere, de modo muy general, a las funciones centrales del sistema: planificar, organizar, proveer y optimizar los servicios educativos considerando criterios técnicos, pedagógicos, tecnológicos, culturales, lingüísticos, de compensación de inequidades y territoriales de demanda. Reitera su atribución respecto al diseño y aplicación obligatoria de un currículo nacional en todas las instituciones educativas.

Y en el art. 25 señala que el Ministerio de Educación es la autoridad educativa nacional y ejerce la rectoría del Sistema Nacional de Educación. También establece cuatro niveles de gestión: central, zonal, distrital y circuitos, donde los primeros responsables serán: ministro, coordinador zonal, director distrital y administrador.

Señala que en la educación general básica (EGB) se debe desarrollar las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de las niñas, niños y adolescentes, para participar en forma crítica, responsable y solidaria en la vida ciudadana (art. 42) y en el nivel medio o bachillerato se ha de brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que guíe la elaboración de proyectos de vida para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios (art. 43).

Lo específico del bachillerato en ciencias es la formación en áreas científico-humanísticas, lo específico del bachillerato técnico es ofrecer una formación que les permita ingresar al mercado laboral e iniciar actividades de emprendimiento social o económico. Y los bachilleratos complementarios deben fortalecer la formación obtenida en el bachillerato general unificado. Estos son: bachillerato técnico productivo que dura un año adicional y el bachillerato artístico. De este modo, la educación media se constituye en un puente entre la educación básica y la educación superior.



En el análisis de la Ley Orgánica de Educación Intercultural se han encontrado principios, fines y derechos que constituyen factores legales favorables para aprender y enseñar a pensar con sentido filosófico sobre la dignidad del ser humano, su desarrollo multidimensional, la formación de la conciencia moral y la participación ciudadana.

## La escuela actual debe transformarse desde dentro

La escuela es parte del sistema escolar nacional y no ha hecho méritos para superar la clásica acusación de ser una institución que reproduce las enfermedades de la sociedad sin aportar eficazmente a la transformación de la misma. La arquitectura, la limitada participación de los actores sociales de las comunidades educativas, la ausencia de protagonismo constructivo del estudiantado, la crónica resistencia de la mayor parte de docentes a la innovación y actualización, son condiciones que asfixian la capacidad de pensar de modo crítico, creativo y lógico. Estas condiciones desfavorables se agudizan porque los gestores escolares ante la incertidumbre ocasionada por la falta de un Reglamento General, prefieren someterse a disposiciones sin hacer uso de sus criterios educativos.

a) Si la responsabilidad del Estado, respecto al derecho a una educación de calidad, es para todos los ecuatorianos, por qué se distingue las instituciones educativas públicas de las demás, ¿acaso los ciudadanos quienes han optado por instituciones educativas fiscomisionales, particulares o municipales no constituyen ese público ecuatoriano? La atención del Estado debe ser equitativa e incluyente, tal como se expresa en forma reiterativa en sus políticas y principios.

b) La aplicación obligatoria de un currículo nacional en todas las instituciones educativas del país tiene como referente la propuesta de fortalecimiento y actualización curricular para la educación básica, el proyecto del nuevo bachillerato unificado y las orientaciones para diseñar los proyectos de transformación institucional para la educación técnica. Son documentos que parten de diagnósticos consistentes y marcos teóricos pertinentes, pero con gravísimas inconsistencias en las concreciones curriculares. Sin duda, la operativización (poner en obra) de principios, fines y objetivos casi siempre es una capacidad limitada que solo se supera en la medida que las instituciones educativas tracen sus proyectos institucionales y sus proyectos curriculares.

c) El factor crítico y adverso al proceso de aprender a pensar con sentido filosófico constituye la visión extremadamente reduccionista y estereotipada de directivos y docentes respecto a aprender a pensar en clave filosófica. De hecho, por muchos años la filosofía se erradicó del pensum del bachillerato y en la nueva propuesta la han incorporado sin

mucha convicción, esto se agrava al constatar un escaso número de docentes preparados en esta disciplina y si acaso tienen el título universitario que los acredita, son contados aquellos que logran que los estudiantes descubran que este saber es esencial en la vida.

d) La estructura y el funcionamiento tradicional de la escuela asfixia toda posibilidad de enseñar y aprender a pensar de forma autónoma, crítica y creativa, por su atención masificante, porque su accionar está centrada en el programa y sobre todo porque existen muchos profesores de ocasión y pocos educadores de vocación, por tanto, predomina la relación vertical y autoritaria de profesor a alumno; los contenidos todavía se transmiten de forma descontextualizada y sin sentido alguno.

## Recomendaciones para transformar la escuela

No olvidemos que la educación se ubica en la línea de la existencia, que es un proceso de crecimiento y perfeccionamiento humano que no inicia ni se agota durante los años de escolaridad. De la escuela ecuatoriana se espera una transformación desde dentro, comenzando por devolver la dignidad a los estudiantes, ayudando a cultivar la capacidad de discernimiento para reconocer los auténticos valores, cuidando con el ejemplo la calidad de las relaciones interpersonales y transformando el aula en un contexto de diálogo para pensar con sentido filosófico.

Con frecuencia encontramos en la LOEI y en las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación la exigencia de formar ciudadanos para la democracia desarrollando el pensamiento lógico, crítico y creativo. Pienso que es pertinente retomar como fin educativo, el ideal griego expresado en el término *phronesis*, entendida como “la disposición práctica acompañada de la regla verdadera concerniente a lo que es bueno y malo para el hombre” (Aubenque, 1999: 44); el cultivo de la capacidad de discernimiento para distinguir y elegir desde criterios fundamentados en auténticos valores y desarrollar el sentido común que nace de la experiencia comunicativa.

Aprender y enseñar a pensar en sentido filosófico es, para la escuela ecuatoriana, un desafío ineludible que no se ha de responder únicamente asignando horas para las clases de desarrollo del pensamiento, educación para la ciudadanía o educación artística (estética), sino potenciando experiencias de formación y aprendizaje interdisciplinario, sin olvidar que lo más importante no es la información sobre la disciplina, sino el pensamiento acerca de la disciplina, por ejemplo, no basta enseñar matemáticas, es necesario enseñar el pensamiento matemático, el pensamiento social, político, etc., porque cada uno de los saberes tiene su fundamento epistemológico.



Aquellos periodos que se pueden destinar, a discreción de cada institución educativa, pueden aprovecharse para potenciar el discernimiento mediante el proyecto personal de vida, la dimensión trascendente a través del área de la dignidad humana, y la construcción del clima familiar en la escuela a través de la elaboración, revisión y experiencia de los compromisos establecidos en el código de convivencia.

Creo que esta reflexión ha justificado una tarea central de la escuela. Se ha mostrado que los referentes legales y curriculares que provienen del Estado constituyen posibilidades que deben ser bien aprovechadas por todos los educadores para transformar las instituciones educativas en contextos privilegiados para aprender y enseñar a pensar en clave filosófica.

168



## Bibliografía

- AUBENQUE, Pierre  
1999. *La prudencia en Aristóteles*. Barcelona: Grijalbo-Mandadori.
- DEBESSE y MIALARET  
1973. *Historia de la pedagogía*. Barcelona: Oikos Tau.
- FULLAT, Octavi  
1979. *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.
- FERRANDEZ y SARRAMONA  
1979. *La educación, constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- GALETTO, Gerardo  
2009. *Hannah Arendt: sentido común y verdad*. Buenos Aires: Biblos.
- GIDDENS, Anthony  
2001. *Sociología*. Madrid: Alianza.
- HEIDEGGER, Martín  
1952. *¿Qué significa pensar?*, Buenos Aires: Nova.
- INSTITUTO DE ACCIÓN CULTURAL (IDAC)  
1986. *¡Cuidado escuela! Desigualdad, domesticación y algunas salidas*. Perú: Tarea.
- LANFRANCESCO, Giovanni  
2004. *Currículo y plan de estudios, estructura y planeamiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- LIBANIO, Joao  
2007. *Saber pensar*. Madrid: Ediciones San Pablo.
- LOPEZ QUINTAS, Alfonso  
2003. *Descubrir la grandeza de la vida*. Navarra: Verbo Divino.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL 2011
- TERRICABRAS, Joseph  
1999. *Atrévete a pensar. La utilidad del pensamiento riguroso en la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción del documento: 16 de enero del 2012

Fecha de aprobación del documento: 25 de marzo del 2012

# EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO: CLAVE DEL DESARROLLO SOCIAL Y URBANO

---

## Philosophical thought: key for social and urban development

SARA MADERA\*  
sarymadera@hotmail.com / Universidad Politécnica Salesiana / Quito-Ecuador

### Resumen

---

Actualmente la filosofía ha perdido campo en la vida de las personas, limitándose a ser una posible materia académica que depende más de la memoria que de la capacidad crítica. Frente a este panorama desolador, los humanistas se preguntan acerca de la validez de sus propuestas, así como el futuro mismo de la sociedad. Se diría acaso que nos encontramos en medio de una escisión –por demás terrible– entre el agente productor/consumidor y lo que alguna vez fue La Persona, esta última contaría apenas con su deseo de superar la banalidad como herramienta para salir a flote; pero ¿cómo hacerlo? La coyuntura política actual propone la implementación del desarrollo del pensamiento lógico como materia en el pensum ecuatoriano, sin embargo, el proyecto debe ir más allá, debe alcanzar a los jóvenes y volver a pensarse en la calle, en los imaginarios desde donde surgió por primera vez.

### Palabras clave

---

Filosofía, desarrollo del pensamiento filosófico, capacidad crítica, nuevo pensum ecuatoriano.

### Abstract

---

Nowadays, Philosophy has lost its place in human life, merely being a possible academic subject depending more on memory than on a capacity for criticism. Facing this bleak picture, humanists ponder on the validity of their proposals and the very future of society. Arguably, we are in the middle of a terrible division between the producer/consumer agent and what once was the Subject, whose only wish is to overcome the banality as a tool to stay afloat, but how?

The current political situation proposes the implementation of the “Development of philosophical thought” as a new subject in the Ecuadorian curriculum, however, the project must go further. It must reach young people and be thought again on the street, from where it first emerged.

### Key words

---

Philosophy, development of philosophical thought, critical capacity, new Ecuadorian curriculum.

Forma sugerida de citar: MADERA, Sara. 2012. “El pensamiento filosófico: clave del desarrollo social y urbano”. En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 169-180.

---

\* Estudiante de la carrera de filosofía y pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana. Amante de la literatura y el arte. Editora de la revista *La Dante*. Escribe para el blog “Siendo en Sí”.

## Introducción

La filosofía es inherente al hombre, tanto como la física o la biología, y esto se debe a que todos los conceptos que ella maneja fueron creados en algún momento de la historia por otros hombres en primera instancia tan distintos, pero en esencia tan iguales a nosotros.

Siendo así, podríamos suponer que la totalidad del pensamiento humano se abre para configurar un conglomerado teórico que está a nuestro entero alcance mediante la proposición básica por excelencia: la pregunta. Sin embargo, es necesario reconocer que este primer paso de la conciencia humana necesita, inevitablemente, un lugar donde asentarse, un medio propicio para desarrollarse y ser capaz de complejizar sus proposiciones hasta obtener una postura autónoma. Todo este proceso responde, entonces, a lo que actualmente se denomina “desarrollo del pensamiento filosófico” y como se verá, no solamente se enfoca en el ámbito académico, sino también en nuestro diario vivir.

El presente artículo pretende esbozar generalidades acerca de la importancia de la filosofía en la vida actual, así como la propuesta político-educativa que se nos presenta como todo un reto debido, entre otros factores, a la aparente falta de preparación e interés mismo por el “pensamiento filosófico”, así como a las dudas sobre su verdadera necesidad. Para este análisis se recurre no a una línea filosófica específica, sino a las diferentes manifestaciones y aportes personales de ciertos los pensadores a través de la historia. Sería absurdo, sin embargo, nombrar la presente situación sin proponer algún tipo de salida, por lo tanto, durante todo el documento se busca propiciar el renacimiento de la filosofía como una actividad constante en la persona, representada no solamente en el intelectual o en el estudiante universitario, sino también en lo que podría denominarse la “persona común” que habita las calles de nuestra ciudad y que, de una u otra manera, no deja de preguntarse sobre las cuestiones trascendentales de su vida.

### ¿Por qué la filosofía?

Dudar acerca del mundo, de la historia y de nosotros mismos, como afán filosófico, nos permite “humanizarnos en la convivencia perpetua con la interrogación” (Savater, 1999: 5) y he ahí la única clave que puede diferenciar una existencia de otra. La conciencia de saber que todo es relativo nos anima a pensarlo de diversas maneras, a “deconstruirlo”<sup>1</sup> constantemente en busca de una posible verdad (inclusive si sabemos que esta misma es imposible). De aquí se desprenden miles de aprehensiones

diversas, imágenes del mundo que se reflejan de manera distinta en cada sujeto y que marcan nuestro devenir.

Actualmente, la duda se cierne sobre la propia filosofía y sobre la verdadera funcionalidad del desarrollo de este pensamiento: ¿qué hace en los textos de colegio?, ¿cumple algún papel dentro de las cuatro paredes que encadenan el saber? No.

La consigna de los nuevos educadores debe ser superar la materia muerta, basada en un proceso vertical: no se debe “enseñar filosofía” se debe “enseñar a filosofar” –ya lo había dicho Kant, y muchos filósofos actuales como el francés Michel Onfray lo predicán nuevamente –, persiguiendo la formación y autoformación de jóvenes mentalmente capaces de enfrentarse a la rapidez del mundo actual, así como a su creciente banalidad. Sería arriesgado suponer que exista un pensum específico respondiendo a la consigna de “desarrollo del pensamiento filosófico”, ya que si se busca generar autenticidad, no podemos enmarcar completamente el saber, sino seleccionar un base que incluya las preguntas trascendentales del ser humano como la muerte, la memoria o la injusticia, solo a partir de las cuales se irá desenvolviendo la propia experiencia crítica.

A pesar de estas propuestas, el sistema sigue igual y no hace más que empeorar: actualmente, en la gran mayoría de países latinoamericanos, la educación es un producto más en los escaparates del mercado, los saberes, así como el lenguaje, se venden al mejor postor, evitando brindar un servicio a largo plazo, solo para enriquecerse haciendo el menor esfuerzo. ¿Cuáles son las consecuencias? Personas que caminan sobre las aceras, que respiran, que hablan, pero que críticamente están muertas.

Ampliamente aceptada es la postulación dialéctica de que la materia está en movimiento. “El movimiento de la materia no es el simple y tosco movimiento mecánico, el simple desplazamiento de lugar: es el calor y la luz, la tensión eléctrica y magnética, la combinación y la disociación químicas, la vida y, por último, la conciencia” (Engels, 2001: 24-25), esta última es la que permite al ser humano preguntarse, primero, sobre sí mismo y, posteriormente, sobre su entorno. Sin embargo, volviendo sobre las personas muertas, la conciencia ha cesado en sus funciones y ahora apenas puede responder a ciertos impulsos aprendidos: desear, consumir, desechar. El círculo parece tan cómodo e inevitable que el hombre no se da cuenta cómo está siendo utilizado para la función de un simple nódulo que hace parte de una red extensa e infinita.

La sociedad se convierte, así, en una especie de antimateria, en “algo” que se mueve sin moverse, dando a penas la impresión de avance, cuyo opio ya no es solo la religión –como pensaría Marx–, sino los medios de comunicación masivos, especialmente la gran caja de imágenes llamada televisión, así como las redes sociales, la publicidad y la literatura

*light.*<sup>2</sup> Un panorama desalentador para los humanistas que aún logran levantarse de sus camas, sin embargo, es el ambiente perfecto para el renacimiento de la filosofía como motor que impulse a cada sujeto a buscar su camino, a pensarse y dejar de ser pensado. ¿Cómo? Llevando el “desarrollo del pensamiento filosófico” a la calle, pues si los problemas de los que tanto nos quejamos están en la calle, los pensadores deben trabajar allí mismo, superando las posiciones intelectualistas que tantas críticas han provocado, pero principalmente demostrando que la teoría sí puede pasar a la práctica, desde el mismo hecho que “decir es transformar” (Lyotard, 1996), pues al hacer nuestro el discurso filosófico, comenzamos a generar una evolución: estamos repensando el problema para posteriormente solucionarlo.

172



## La propuesta educativa desde la visión filosófica

Desde 1996, el Ministerio de Educación se propuso la inclemente tarea de reestructurar el pensum estudiantil, con la finalidad de preparar correctamente a los educandos para las actuales exigencias del sistema socioeconómico, destacándose durante el proceso la importante labor de la Universidad Andina Simón Bolívar, entidad investigadora y fuente de validación para las correspondientes actualizaciones.

En octubre de 2010 se presentó la versión preliminar del documento “Nuevo Bachillerato Ecuatoriano”, editado en su mayor parte por el Ministerio de Educación, mismo que no fue recibido de la mejor manera, ya que suponía realizar cambios drásticos en períodos de tiempo demasiado cortos.<sup>3</sup> Sin embargo, y a pesar de las constantes críticas y peticiones de relectura, el nuevo pensum fue aplicado desde septiembre de 2011 en la Sierra y se espera su implementación en la Costa durante abril del presente año.

Aparentemente, este cambio no tendría una repercusión social palpable, pero al observarse con detenimiento presenta no solo un cambio, sino una transformación completa a la actual perspectiva nacional: el nuevo BGU (Bachillerato General Unificado) elimina la posibilidad de elegir el enfoque de estudios al cual cada estudiante podría aplicar, por lo tanto, la educación comienza a “regularizarse”. Los primeros dos niveles del bachillerato serían, por así decirlo, estables, incluyendo dentro de su malla al “desarrollo del pensamiento filosófico”, junto con otras once materias que deben ser aprobadas con un puntaje mínimo.

Ahora bien, ¿cómo ve la filosofía misma este proyecto educativo? Existen diversas posturas, por ejemplo, si se toma desde una visión fenomenológica, la implementación de dicha materia correspondería a

lo Husserl (2002) llamaba “actitud filosófica frente a la vida” (guardando sus distancias, ya que no podemos esperar una nueva sociedad de la noche a la mañana). Esta actitud tendería a desembocar en una posterior “actitud política” que, principalmente, pretende conocer el mundo mediante los propios ojos, dándole un sentido personal y representando una postura teórica sobre el mismo. Toda esta construcción dentro de las jóvenes mentes ecuatorianas supondría un giro de noventa grados a la concepción que tienen de sí mismos como “ecuatorianos”, como ciudadanos de una Latinoamérica constantemente subyugada por los países del llamado “primer mundo”. Si el proyecto se maneja de manera cuidadosa y objetiva, sería todo un éxito, respondiendo aunque sea tardíamente a una necesidad de generar un pensamiento latinoamericano que se reconozca como tal y que logre escapar, al fin, de las barreras impuestas por los niveles de desarrollo preestablecidos.

Por otro lado, tomando la teoría sartriana del existencialismo, el desarrollo de pensamiento filosófico trabajaría sobre el ser en cuestión – más que sobre la sociedad, aunque su influencia sería inevitable–, ya que desarrollaría de manera secuencial las “actitudes” presentadas por Sartre, que van desde la primaria “actitud negativa”, donde el sujeto –en este caso el joven estudiante– presenta una conducta ajena a sí mismo, enfocándose en ser un reflejo de la realidad sistematizada que lo rodea.

En este ámbito podemos encontrar un joven que presenta más carencia que plenitud, ya que no “es en sí”, sino que se articula mediante sucesivas negaciones de su yo real; este último sería, a la larga, la verdadera consumación de una “actitud reflexiva”, es decir, de la toma de conciencia acerca del mundo, una verdadera postura filosófica que desafía la actualidad en pro de desarrollar al hombre y la mujer como seres reales que logran pertenecerse a sí mismos. Que piensan y no son pensados.

Suponiendo que la propuesta del Ministerio de Educación alcance estos niveles, nos encontraríamos con jóvenes críticos frente al bombardeo de información y publicidad que hoy nos llena la cabeza con supuestos ideales de “realización” y “éxito”. Por otro lado y continuando con esta línea filosófica, la toma de conciencia permitiría generar un sentimiento de responsabilidad histórica que no se afinke en culpar al pasado de los actuales problemas de corrupción e identidad que nos rodean, sino que a partir de ellos se razone acerca del propio porcentaje de culpa para intentar –de manera enérgica– un cambio.

Por último, sería importante señalar que desde cualquier visión filosófica el proyecto podría fácilmente perderse durante su aplicación si esta se lleva a cabo con la simple finalidad de enseñar algo de “cultura general”, provocando así un completo retroceso en la intencionalidad original: demarcar las diferencias entre historia de la filosofía –que correspon-



dería a la cultura general— y la generación de un pensamiento filosófico autónomo. Esta tarea supone el primer paso para los docentes, quienes a su vez son los primeros llamados a repensar su actitud frente a la realidad.

El pedagogo estadounidense Henry Giroux ya describiría a este nuevo tipo de docente: que sea un “intelectual”, pero no refiriéndose únicamente al papel del investigador y crítico que ve a la sociedad desde afuera, sino, por el contrario, a una persona de carne y hueso con la suficiente capacidad intelectual para conectarse con diferentes ámbitos de su realidad que le permitan estructurar un panorama mucho más amplio, que después será expresado en términos de bagaje cultural e informativo a sus alumnos. Esta sería la verdadera tarea del educador ecuatoriano.



## Críticas al proyecto

De igual manera, existen en la actualidad numerosas críticas a la propuesta de implementar la materia Desarrollo del Pensamiento Filosófico, pues, por un lado, abundan las dudas acerca del papel que la política jugaría en la determinación del pensum: el ángulo desde el cual se revisa cada tema podría suponer la implantación de un “modo de pensar” específico que respondería a tal o cual corriente filosófica necesaria para mantener las posturas políticas entonces vigentes; y por otro lado, existe la duda justificada de los alumnos al sentirse como “conejiillos de indias” pues las primeras experiencias educativas funcionarían como el termómetro para saber qué tan positiva es la propuesta, sin embargo, ambas posiciones servirían simplemente para mantener a la ciudadanía alerta acerca del proceso de consumación del proyecto, solamente en el futuro se podrá conocer los resultados: si nuestra sociedad emprende un nuevo rumbo hacia estados mejor informados y críticos o si, a pesar de todo, se mantiene incólume frente al derrumbamiento de la ética humana.

Dentro del análisis realizado por Universidad Andina Simón Bolívar se plantea de manera clara que una de las falencias del proyecto es su pretensión “técnica”, pues estaría delimitando la educación a un sistema que produce fuerza de trabajo y explotación de las materias primas. Sin entrar en detalles técnicos, la propuesta del Gobierno parecería apuntar al desarrollo del país en el sector industrial —que le representa verdaderos ingresos—, antes que preocuparse verdaderamente por el desarrollo humanista de sus futuros ciudadanos. Ante esto, el desarrollo del pensamiento filosófico no tendría como finalidad el encuentro personal, sino la racionalización (antes que la reflexión) de un sistema productivo que “beneficiaría a todos”.

Sería lamentable constatar que en dicho punto la filosofía estaría al servicio de las exigencias políticas, pero también es ilusorio suponer que ambas no van de la mano, bien bajo una relación armónica, bien en medio de la disputa ideológica; sin embargo, para sortear este obstáculo, la salida sería, nuevamente, de carácter personal, ya que si se obtiene jóvenes críticos desde un principio, estos contarán con las herramientas suficientes para notar cualquier tipo de intromisión mal intencionada dentro su proceso educativo.

## Urbanidad y filosofía, la simbiosis perdida

Sócrates solía deambular por las calles de Atenas preguntado a la gente a cerca de lo que consideraba verdadero, organizaba diálogos y debates en los mercados y a pesar que este accionar fue una de las razones para ser condenado a muerte,<sup>4</sup> demuestra claramente la posición real del filósofo: una persona que debe ver el mundo con sus propios ojos, criticarlo y socializar esa crítica para enriquecerse y enriquecer a los demás. Este diálogo permite compartir las impresiones e ideas que se tiene acerca de la realidad, intercambiando y generando nuevos saberes gracias a un ejercicio crítico-filosófico que seguirá enriqueciéndose a medida que el sujeto sea capaz de conocer nuevas perspectivas.

Si, como dice Onfray, “filosofar es hacer viable y vivible la propia existencia allí donde nada es dado y todo debe ser construido” (Onfray, 2008: 71), es el hombre –antes que el filósofo– quien debe salir a rehacer su sociedad, pero este proceso debe comenzar en la más temprana niñez, inculcando la curiosidad y la exploración. No se trata de imbuir a los niños con pequeñas cápsulas filosóficas, sino simplemente de mostrarles que el mundo –en su complejidad– está frente a nosotros para ser descubierto, pensado y cambiado.

Consideremos que todas las personas se preguntan a cerca de sus vidas: el simple hecho de decidir a qué hora nos levantamos, qué alimentos tomamos en el desayuno o los colores que escogemos para nuestra ropa, ya hablan de un quehacer filosófico posiblemente catalogado como “básico”, es decir, necesario para cumplir con ciertas actividades diarias. Sin embargo, las preguntas que aparecen especialmente durante la adolescencia y juventud cumplen un papel fundamental en el desarrollo humano, pues pretenden buscar respuestas a supuestos como: ¿quién soy?, ¿quién quiero ser?, ¿por qué debo ser?, ¿qué son los grupos en los que me alieno?, ¿cómo pretendo vivir mi vida? Ahora imaginemos estas preguntas en un ambiente donde todo comienza a reducirse a la imagen, a la idealización del hombre y la mujer perfectos, o peor aún, la imagen del hombre



y la mujer “felices” que viene al reverso de las cajas de cereal o en vallas publicitarias cada 100 metros en la carretera. Los jóvenes se enfrentan a imaginarios cada vez más complejos y el filósofo griego Cornelius Castoriadis, quien acuñó por primera vez el término, habla de estas construcciones:

El pensamiento es esencialmente histórico, cada manifestación del pensamiento es un momento en un encadenamiento histórico y es también –si bien no exclusivamente– su expresión [...]. La sociedad es creación, y creación de su misma autocreación. Es la emergencia de una nueva forma ontológica –un nuevo eidos– y de un nuevo nivel y modo de ser. Es una cuasi totalidad cohesionada por las instituciones (lenguaje, normas, familia, modos de producción) y por las significaciones que estas instituciones encarnan (tótems, tabúes, dioses, Dios, polis, mercancía, riqueza, patria, etc.) (Castoriadis, 1997: 3-4).

176



Los jóvenes ya no ven la necesidad de responderse las preguntas desde su subjetividad, pues se ven envueltos en una plataforma que aparenta llenar todas sus dudas con respuestas inmediatas como la moda o la tecnología. Si a esto se agrega el hecho que en sus centros de estudio, la asignatura de Filosofía es considerada aburrida, anticuada, estática e inservible, tenemos como resultado personas que no llegan a sospechar sobre su capacidad de pensamiento crítico frente a las coyunturas. Si ya todo está pensado, lo único que tienen que hacer es seguirse moviendo en la línea de trabajo y evitar entorpecer los procesos, ¿o acaso no todos queremos ser felices?

La labor pedagógica aquí debe extenderse hasta niveles que aún, en nuestro país, son desconocidos, pues el ritmo actual impide que la filosofía “llegue” de manera exitosa a los jóvenes, por lo tanto, no se trata de una labor meramente académica, sino que debe ser global.

La familia debe interesarse por generar personas –no agentes sistémicos– que sean capaces de definir sus propios medios de subsistencia, necesidades, gastos, opiniones, posturas y demás, pero que principalmente –y como ya se expresó– puedan construirse a sí mismos en los actuales medios impuestos por la globalización y el mercado.

El actual crecimiento urbano propende fácilmente a una crisis de ubicación en la juventud, ya que cada vez existen más “espacios de socialización”, pero estos no representan en su mayoría lugares de enriquecimiento cultural, intelectual o de conciencia histórica, sino que se consolidan como centros de alienación multitudinario donde las grandes corporaciones aparecen como la verdad en cuanto a cultura global se refiere. Los parques, bibliotecas, plazas y cafés al aire libre han dejado espacio a los centros comerciales, donde la juventud se reúne a observar y ser observado sin siquiera sospechar que constituyen los gérmenes de las

próximas generaciones de “hombres-masa”, como diría Ortega y Gasset, sociedades que no presentan ningún tipo de pensamiento propio.

Existen sendos casos en que el pensamiento no es atrofiado, logra superar las expectativas del hombre socialmente aceptado y escapa, sus rastros pueden encontrarse en las calles de Quito, por ejemplo, donde Mao, Nietzsche, Ernesto ‘Che’ Guevara, José Martí y muchos otros pensadores vuelven a la vida gracias a sus frases,<sup>5</sup> así como las peticiones de “matrícula gratuita” demuestran el deseo juvenil por ser parte, de una u otra manera, de los procesos sociales que suceden a su alrededor.

El papel que la filosofía juega en esos contextos es vital, pero ¿cómo se pretende llegar a cambiar un statu quo si los congresos se realizan solo en las grandes universidades a donde un reducido número de personas puede ingresar? Para que un foro pueda tener un impacto social palpable debe desarrollarse con el mayor número de personas (unidad básica que conforma la sociedad) posibles. Los parques y las plazas deben volver a tomar su papel protagónico como antaño cumplió el ágora ateniense.

## Lo intelectual versus lo urbanamente construido

En muchos casos, el tópico acerca de la socialización del saber pretende ocultarse para evitar el debate ya que representaría un enfrentamiento directo entre lo que es, de alguna manera, pensamiento “profesional” y el pensamiento “común”. Sin embargo, es bien sabido por todos que la realidad juega entre ambas percepciones humanas, pretendiendo de alguna manera equilibrarse según las necesidades específicas que van presentándose. Mientras lo urbano está representado en el ciudadano promedio que busca simplemente vivir el día a día, lo intelectual vendría siendo aquello que escapa la inmediatez y toma diversos ángulos para, principalmente, criticar las formas de vida, así como sus espacios y categorías. Ambos pensamientos mantienen una relación de codependencia pues lo intelectual no tendría qué estudiar sin lo común y lo común no podría nunca evolucionar sin lo intelectual. Es importante señalar que no existe una medida de superioridad entre ambas o al menos no debería existir como aparentemente sucede en nuestras sociedades, donde el papel que juega el intelectual es el de la figura pública que ostenta algún tipo de poder frente al ciudadano que se limita a ser un espectador.

Resulta complicado aceptar las posturas que ciertos intelectuales mantienen acerca de la socialización del saber y es triste, pues refleja que a pesar de sus muchos años de estudio no han llegado a comprender que el hombre no es dueño de la palabra, sino apenas es un medio por el cual esta expresa el saber. No podemos encadenar la poca o mucha sabiduría

dejada por Aristóteles en libros que cuestan más que un celular. Los jóvenes deben comprender en sus aulas que la filosofía nace con ellos y muere con el último hombre sobre la Tierra, a su vez, las personas ajenas a las humanidades deben conocer que tienen la capacidad de generar autocrítica a partir de teorías filosóficas básicas o de una simple conciencia crítica.

## Algunas posibles conclusiones

A veces el ser humano tiene miedo de ver dentro de sí y esto le impide pensarse, reflexionar acerca de sus certezas; como diría Voltaire: “la duda no es un estado muy agradable pero la seguridad es un estado ridículo”. Debemos perder el miedo a perder pues la vida es realmente muy corta para aceptarlo todo como viene, para no desear una participación vanguardista.

Es cierto que la filosofía plantea dudas que pueden generar molestias en el ser humano, pero posteriormente lo fortalecerá y no dejará jamás de hacerlo. Con respecto a la socialización del saber, en cambio, no se trata de obligar a las personas a conversar en las plazas, sino de convocar a foros populares donde quienes así lo deseen puedan acudir para debatir temas tanto de la coyuntura como de reflexión filosófica. Suena utópico e imposible, pero si no probamos, ¿cómo podemos estar seguros de fallar? Por otro lado, es de vital importancia que en los colegios la materia Desarrollo del Pensamiento Filosófico no sea puro memorismo, deben ser las horas de mayor acción en el día, donde realmente los jóvenes sientan que tienen control sobre sus ideas y pretendan un presente más humano, menos mecánico. Superar la diferencias y aceptar que ningún pensamiento es autosuficiente o cien por ciento original, es el primer paso para generar una juventud intelectualmente fuerte y capaz de representar posturas en el diario vivir.

La región se encuentra en un momento histórico único, donde países como Brasil, Argentina y Chile despuntan en crecimiento económico, tecnológico e industrial, así como en cuanto a la generación de propuestas intelectuales y teóricas. Es el momento propicio para sentar las bases de una nueva sociedad que haga frente a las clásicas estructuras mentales impuestas por Europa y Norteamérica. Filosofar como camino no como fin, pues los momentos son de quienes caminan, no de quienes son acarreados.

## Notas

- 1 Término acuñado por Jaques Derrida con la finalidad de expresar un tipo de accionar intelectual que analiza concienzudamente el significado de cada palabra para hallar el sentido de un texto o concepto.

- 2 La encuesta nacional de lectura realizada en México, durante 2006, mostró como dato importante que los llamados “libros de superación personal” ocupan el cuarto puesto entre los más vendidos, precedidos por los textos escolares, la historia y la novela, mientras la filosofía ocupa apenas el lugar décimo cuarto.
- 3 La Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador publicó, en enero de 2011, su análisis sobre dicho documento, donde describe de manera clara las múltiples falencias y vacíos que presenta el proyecto. El documento se puede encontrar en: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/pdfs/NOTICIASYSUCESOS/2011/Analisis1.pdf>
- 4 Según Platón, en *Apología de Sócrates*, su maestro diría en contra de su acusación: “en efecto, yo no tengo otra misión ni oficio que el de deambular por las calles para persuadir a jóvenes y ancianos de que no hay que inquietarse por el cuerpo ni por las riquezas, sino, como ya os dije hace poco, por conseguir que nuestro espíritu sea el mejor posible, insistiendo en que la virtud no viene de las riquezas, sino al revés, que las riquezas y el resto de bienes y la categoría de una persona vienen de la virtud, que es la fuente de bienestar para uno mismo y para el bien público. Y si por decir esto corrompo a los jóvenes, mi actividad debería ser condenada por perjudicial; pero si alguien dice que yo enseñe otras cosas, se engaña y pretende engañaros”.
- 5 Así mismo pueden leerse constantemente frases de autoría propia como: “bótalo todo y empieza a vivir”, “destruye la ilusión del universo”, “el arte no se vende”, “cántale al amor en voz baja”, entre muchas otras.



## Bibliografía

CASTORIADIS, Cornelius

1997. *El imaginario social instituyente*. Buenos Aires: Zona Erógena. N° 39.

ENGELS Federico

2001. *Dialéctica de la naturaleza*. España: Fundación de Estudios Socialistas Federico Engels.

GIROUX, Henry

1990. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

HUSSERL, Edmund

2002. *Renovación del hombre y de la cultura*. Barcelona: Antrhopos.

LYOTARD, Jean-François

1996. *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Paidós.

ONFRAY, Michel

2008. *La fuerza de existir*. Barcelona: Anagrama.

SARTRE, Jean Paul

1983. *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.

SAVATER, Fernando

1999. *Las preguntas de la vida*. Buenos Aires: Ariel.

Fecha de recepción del documento: 16 de enero de 2012

Fecha de aprobación del documento: 3 marzo de 2012



# AMOR A LA FILOSOFÍA Y EL ESPÍRITU CRÍTICO: una pedagogía de la filosofía y epistemología del pensamiento crítico

---

## LOVE OF PHILOSOPHY AND THE CRITICAL SPIRIT: pedagogy of philosophy and epistemology of critical thinking

ÁLVARO MINA PAZ

almipaz@gmail.com / Universidad Santiago de Cali / Cali-Colombia

---

### Resumen

El presente artículo se centra en el análisis del papel de la filosofía en la formación humanista desde una perspectiva pedagógica y epistemológica. El pensamiento crítico es un tipo de actitud que asume quien busca pensar por sí mismo, ser crítico frente a los supuestos fundamentales de las disciplinas que ordenan el saber y la sociedad. Asumir y formar en pensamiento crítico significa formar en el gusto por el saber más profundo, la investigación y el asombro, como lo practicaban los primeros filósofos.

---

### Palabras clave

Filosofía crítica, crítica de la filosofía, sabiduría, pedagogía, epistemología, pensamiento crítico, propedéutica, constructivismo, actitud humanística.

---

### Abstract

This article focuses on the analysis of the role of Philosophy on liberal education from an epistemological and educational perspective. Critical thinking is an attitude that encourages a person to think for himself, to be critical of the fundamental assumptions of the disciplines that guide knowledge and society. Taking on critical thinking and developing it means to instill the quest for deeper knowledge, research and wonder, as practiced by the early philosophers.

---

### Key words

Philosophy criticism, criticism of philosophy, wisdom, pedagogy, critical thought, epistemology, constructivism, humanistic attitude.

**Forma sugerida de citar:** MINA PAZ, Álvaro. 2012. "Amor a la filosofía y el espíritu crítico". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 181-190.

---

\* Licenciado en Ciencias Sociales, especialista en Docencia Universitaria. Docente de la Facultad de Comunicación y Publicidad de la Universidad Santiago de Cali (USC). Autor de varios textos con difusión nacional e internacional. Miembro del Grupo de Investigación en Comunicación y Violencia (GICOVI) de la Facultad de Comunicación de la USC.

## Introducción

En este artículo me propongo abordar algunas cuestiones relacionadas con la elección de la filosofía como opción profesional de vida y algunos referentes asociados a la imagen de su práctica cotidiana.

En tal sentido, este trabajo analiza brevemente el papel del docente universitario de filosofía en el marco de la formación del espíritu crítico como principal estimulador del amor por la sabiduría en las nuevas generaciones. La comunidad de indagación deberá ser el espacio en el cual el profesor se convierta en provocador del espíritu crítico y el estudiante sea un renovador del pensamiento. La potenciación del pensamiento crítico es un problema que debe ser abordado por un currículo universitario que responda a los supuestos fundamentales de las disciplinas del saber y de la sociedad; implica fomentar el gusto por un auténtico saber, basado en la investigación y en el asombro por lo desconocido. En síntesis, el artículo realiza una reflexión sobre la *episteme* del pensamiento crítico.

Es por ello que, la Universidad en América Latina, en particular la nuestra, tiene la finalidad de ofrecer cada día mejores servicios profesionales a la comunidad, y de conformidad con la misión y visión institucional de “buscar la verdad y formar al hombre, a través de la ciencia para que sirva a la sociedad” (Jurado, 2010: 54), esta tarea es impensable sin el concurso de la filosofía, sin la existencia de una escuela de formación del pensamiento filosófico; con estudios rigurosos y críticos que garanticen una formación intelectual y humanística de calidad y de compromiso profesional al más alto nivel.

Actualmente, la enseñanza de la filosofía se constituye en una oportunidad privilegiada para la formación del espíritu crítico, la autonomía y el aporte a la solución de diversos problemas significativos en la vida de los seres humanos. Para que la enseñanza de la filosofía no sea una práctica inútil, es necesario realizar actividades que permitan al docente nutrirse, actualizarse y reflexionar en torno a nuevas propuestas que se proyecten en herramientas fundamentales para la motivación, para el desarrollo del pensamiento crítico y científico en el estudiante.

Sin duda muchos hemos llegado a la filosofía motivados por un espíritu crítico, impulsados por la pregunta acerca de la existencia y el verdadero sentido de nuestro lugar en el mundo. Otros han llegado por motivaciones ideológicas, debido a una concienciación<sup>1</sup> social o interesados en la posibilidad de actuar políticamente en la vida como organizadores del establecimiento político o como renovadores del sistema. Otros, en fin, por la contradicción que les producían disciplinas como las matemáticas, la física o la química. Aunque en principio estas personas pudieran parecer las menos indicadas para el ejercicio de la filosofía, muchos



de ellos se sorprendieron al descubrir que les interesaban los debates, los foros y las discusiones, y que para abordar su estudio era preciso asumir un riguroso criterio lógico propio del acervo matemático.

## Aproximación a la noción de filosofía y espíritu crítico

Lamentablemente la definición del término “filosofía” se reduce en la mayoría de los casos a la traducción literal de “amor a la sabiduría”.<sup>2</sup> Ésta definición, desde luego, suena romántica, pero es necesario aclarar de qué tipo de sabiduría se hablaba en la época de la Grecia Clásica.

Debemos admitir que el término difiere históricamente del nuestro. En la actualidad, sabiduría es sinónimo de vastedad en la información, mientras para los antiguos griegos “sabiduría” era entendida como un “saber vivir”, haciendo uso de la razón y de la virtud de la “prudencia” para interpretar el mundo que los rodea. Así es como recordamos a los siete sabios de Grecia: Tales de Mileto, Bías de Priene, Pítaco de Mitilene, Cleobulo de Lindos, Periandro de Corinto, Quilón de Esparta y Solón de Atenas, también conocidos como “los siete sensatos”: eruditos griegos que vivieron entre los siglos VII y VI a.C. y que se interesaron por la ciencia, la filosofía y la política.

El término filosofía aparece por primera vez en la antigua Grecia. El vocablo es revelado en un pasaje donde León, príncipe de los filiasos, interroga a Pitágoras acerca del significado del término filosofía:

Admirado el príncipe León por la novedad del nombre, le pregunta a Pitágoras ¿Quiénes eran los filósofos? ¿Qué diferencia hay entre el filósofo y los demás mortales? y Pitágoras responde haciendo una analogía con la vida de los hombres en la feria de los juegos que se celebran con toda pompa. Al igual que allí, unos participan haciendo gala de la destreza física en busca de la gloria, otros son atraídos por la oportunidad del lucro y el deseo de comprar y vender pues buscan el éxito; pero hay una clase, precisamente la formada en mayor proporción por hombres libres, que no buscaban el aplauso ni lucro, sino que acuden para ver y observar con afán lo que se hace y de qué modo se hace. También nosotros, señala Pitágoras, concurrimos a la feria en busca de un interés distinto al lucro, la diversión o la fama. Habiendo unos pocos que, despreciando todo lo demás, consideran con afán el deseo de conocer la naturaleza de las cosas y se hallan afanosos de sabiduría, estos son los que practican la filosofía.

Así, para los antiguos griegos, la filosofía representa un afán de saber de manera libre y desinteresada. No es un saber espontáneo, es un saber metódico, un conocimiento sistemático, un saber universal.<sup>3</sup> En su sentido más general, es el discernimiento de la razón humana. De este

filosofar surge la necesidad de sistematizar, detallar y dar sustento lógico a lo aprehendido de la realidad, lo que ya supone un principio de epistemología de la ciencia.

Otra fuente histórica da testimonio que cierta vez Solón, uno de los siete sabios de Grecia, visitó al rey de Creso, quién lo recibió con una eufóricas palabras: “huésped ateniense, he oído que has viajado mucho filosofando con afán de saber”. Por otra parte, según Cicerón, “todos aquellos que ponían sus afanes en la contemplación de las cosas, eran considerados filósofos o sabios”.

Una definición más actual del término precisa que la filosofía es un saber crítico y el aprendizaje de ella requiere de un agudo entrenamiento en operaciones intelectuales: deducción, inducción, análisis, inferencia, etc. ¿En qué sentido es crítica la filosofía? Es el interrogante que se formula el estudioso de esta disciplina. Lo es a lo largo de la historia, en la medida que cuestiona las verdades, los supuestos y creencias que han construido los pueblos, y nos obliga a asumir posturas rigurosas y sustentadas.

Desde sus inicios fueron muchas las preguntas relativas al acervo lexical de la filosofía. ¿Es la experiencia fuente del conocimiento? ¿Qué garantiza que los sentidos no nos engañan? ¿Cómo funciona la mente y sus operaciones? ¿Qué mueve al cuerpo? ¿El espíritu es de la misma naturaleza que el cuerpo? ¿Cómo distinguir entre el bien y el mal? ¿Es la justicia una virtud suprema?

Las anteriores interrogantes y muchas otras formuladas posteriormente, a lo largo de la historia de la humanidad, han logrado múltiples respuestas, e incluso hoy todavía se reformulan estas preguntas dependiendo del devenir histórico.

El hecho de preguntar, de indagar, convierte a la filosofía en un saber fundamentalmente teórico y acertadamente crítico,<sup>4</sup> por ello, en nuestros días, accedemos a la filosofía a través de lecturas especializadas. Este asunto genera nuevas preocupaciones: ¿de qué forma la lectura de la obra de los filósofos contribuye a la formación del espíritu crítico y no se queda en la mera información? ¿Cuál sería el mecanismo de lectura para conseguir el propósito de desarrollar pensamiento crítico?

Tengo la preocupación que los docentes de filosofía no estemos promoviendo espíritu crítico.<sup>5</sup> Temo que hayamos aceptado la sabiduría no como una categoría, sino como un mero ejercicio de la prepotencia y la erudición intelectual.<sup>6</sup> Temo que hayamos renunciado al ejercicio de la crítica razonada para permitirnos ejercer la autoridad en sentido aristotélico y negarnos el uso de la duda como propone el canon cartesiano.<sup>7</sup>

El canon preponderante se veía secularizado hacia un tipo de filósofo sin pretensiones “dogmáticas” o “constructivistas” ni talante antropocéntrico. Sin embargo, para Sócrates, filosofar no era simplemente hacer preguntas con el objeto de mostrar la ignorancia del otro o rebatir sus pretensiones. Estos eran fines negativos. El discurso socrático tenía un propósito positivo, aunque aparentara estar oculto.

A pesar de lo anterior, con el mismo optimismo filosófico que el cartesianismo,<sup>8</sup> abriga la esperanza que el ejercicio de la crítica, que debemos privilegiar en toda pedagogía de la filosofía, habilite a nuestros estudiantes para el ejercicio de un pensamiento renovador y transformador.

Descartes fue, en tiempos de la filosofía moderna, el primero que, descomponiendo en sus elementos las actitudes en que nos situamos ante el mundo exterior y ante las opiniones transmitidas de los filósofos, llega a la intuición primordial, primaria, de la que luego parte para reconstruir todo el sistema de la filosofía. Descartes hace pues de la intuición, el método primordial de la filosofía.



## Educar con actitud humanista

A lo largo de estos semestres académicos vinculado a la universidad,<sup>9</sup> he contado con la honrosa oportunidad de situar en la cátedra de filosofía muchas de estas reflexiones. Dado que nuestras sociedades latinoamericanas están en crisis ¿cómo podemos contribuir a interpretar la crisis?, fue la pregunta que se razonó en el claustro universitario durante estos años.

Parece lógico admitir que hay muchas teorías filosóficas que podrían ayudarnos a comprender la naturaleza de la crisis latinoamericana presente. Pero ninguna tiene una respuesta al problema fundamental, esto significa que solo en la medida que desarrollemos un pensamiento crítico desde la filosofía, tendremos las estrategias para abordar nuestro singular problema.

Distingo entonces entre filosofía crítica<sup>10</sup> y crítica de la filosofía, como la que propone el canon del marxismo.<sup>11</sup> Así como en la distinción de Barthes, el escritor puede ser intelectual como Estanislao Zuleta o profesor como los que abundan en nuestras facultades de educación; el filósofo podrá ser crítico si antepone la duda, si controvierte el sistema, si interpela sus propias teorías.

¿Es necesario que el pensamiento sea crítico en la actualidad? El punto medular es que estos filósofos, que no buscan el fundamento de la crítica, asumen la vida como un hecho. Olvidan que hay que conocer

para transformar y que toda renovación es producto de un nuevo aprendizaje. Toda filosofía crítica se interesa en combatir los dogmatismos de cualquier naturaleza. Lo que importa es mostrar que una filosofía crítica es un espacio de encuentros, de tolerancia, de examen crítico de las ideas que hacen posible pensar en la sociedad como un espacio renovador.

Son incontables los textos que circulan sobre educación humanista y muchos sus enfoques filosóficos. Sin embargo, es necesario hacerse a diario la pregunta ¿en qué consiste una pedagogía de la filosofía y una epistemología del pensamiento crítico? No se trata de una pregunta estrictamente teórica e intelectual, sino de corte personal, es decir, ¿cómo aportamos para que haya un sujeto crítico que establezca nuevos criterios para ver el mundo?

Cada docente debería retomar esta pregunta y responderla apelando a una intuición racional, porque es una pregunta cuya respuesta verdadera jamás la hallaremos en un libro, dado que sólo se encuentra en la experiencia vital del docente. El libro y las teorías que tratan sobre el tema solo contribuyen a ampliar la perspectiva teórica y a suministrar elementos para reflexión. Se trata entonces de crear el hábito de utilizar operaciones intelectuales complejas para comprender, interpretar y argumentar en la perspectiva de poder recomponer el conocimiento.

El syllabus de la cátedra de filosofía que promueva el pensamiento crítico deberá buscar, en suma, tanto la construcción de los valores de la ciencia actual como lograr que el estudiante construya una imagen de sí mismo como persona capaz de producir conocimiento. Y esa construcción debe tener como punto de partida la construcción de la confianza en el saber auténtico, es decir, un conocimiento científico. Se trata entonces de lograr una pedagogía comprometida epistemológicamente y no solo concebida como estrategia instrumental.

## Criticidad y discurso universitario

Es cierto que el pregrado de la universidad debe abordar todo el peso de la presente propuesta, dada la escasa disposición del estudiante en la formación básica o la poca preparación de quienes orientan las clases de filosofía en la educación media.

No se trata, pues, de un lapsus del profesor sino de todo un sistema que se impone coartando, cercenando las posibilidades de promoción del pensamiento crítico. El actual modelo burocrático habla de certificaciones de calidad al tiempo que promueve la mediocridad. Las recientes movilizaciones estudiantiles en casi toda Latinoamérica reivindicando acciones democráticas de parte del Estado confirman que es la universi-

dad el espacio donde se debe promover el pensamiento crítico, más aún cuando todos sabemos que la universidad prepara los líderes que muy pronto jalonarán la sociedad.

Desde luego, aceptamos que la universidad es una creación de la mentalidad medieval y que su esencia sigue siendo la misma: casas donde se enseña a pensar. Pero una característica de esta institución en la actualidad es que debe enseñar a pensar desde la lógica de la sociedad del conocimiento y es sobre esta condición que resulta absolutamente necesario un pensamiento mucho más crítico y una participación más abierta de la epistemología.

En cierta forma, la Edad Media fue la negación del pensar, en conflicto con los poderes absolutistas y dogmáticos. Los monasterios y las abadías terminaron convertidos en unidades de saber centradas en el ejercicio de la danza, la escritura y la retórica. La novela de Umberto Eco, *El nombre de la rosa*, recrea de manera genial este cuadro, donde la lectura, la biblioteca, es el eje sobre el que giran todas las inquietudes, creándose una visión mítica del libro. Esta situación se prolongó hasta finales del siglo XVIII en las colonias americanas. Y un nuevo paradigma se produce con el movimiento de la ilustración que rompe con los saberes medievales y propone una nueva episteme.

El colapso del socialismo y el fracaso del capitalismo para generar progreso y bienestar a toda la especie humana confirman nuestra tesis de recrear los saberes de la filosofía desde una perspectiva crítica, constructora de nuevos sentidos que permitan reelaborar el tejido humano. La complejidad de este asunto demanda de los profesores de filosofía y de todos los humanistas adelantar el debate en torno a una epistemología del pensamiento crítico.

## Comprensión y discusión

En este artículo he querido expresar que la filosofía ha mostrado que no hay una noción definitiva, sino diversos conceptos, todos ellos apuntando desde su propia lógica a determinar el para qué, el por qué y el que de la filosofía. Guillermo Dilthey (1833- 1911) en su ensayo *La esencia de la filosofía* sostiene que la naturaleza de la filosofía puede y debe ser puesta al alcance de todos puesto que no se limita al ejercicio profesoral, al mero asunto historicista, al academicista o al retórico sino que promueve el espíritu transformador o crítico en las aulas universitarias.

Como otros tantos filósofos Manuel García Morente, inicia su curso de introducción a la filosofía definiendo la filosofía, como algo que el hombre hace, que el hombre ha hecho y que hará en el tiempo.



En las propuestas curriculares deberá incluirse la formación en el espíritu crítico, tal como lo expresa Julián Betancourt Morejón (1995): hay que reconocer las dudas con que muchas instituciones asumen la noción de espíritu crítico.

El actual desarrollo tecnológico y cultural es resultado del espíritu crítico, la capacidad de análisis y de síntesis en el sujeto de la educación. Ser crítico es ser capaz formular preguntas, de interpretar, buscar respuestas, examinar hechos y proponer nuevas teorías. La crítica siempre será creadora, siempre y cuando esté acompañada de un sentido dialéctico.

En resumidas tenemos la feliz sorpresa de observar la filosofía no como un escenario platónico ni en la erudición aristotélica sino como un ejercicio del pensamiento liberador, transformador y en eso la crítica razonada tiene la palabra.

188



## Conclusión

El objetivo principal de los profesores de filosofía es buscar el fundamento para la crítica y no asumir la realidad como un hecho inmutable. Hay que conocer para transformar pues toda renovación parte de un conocimiento profundo de las cosas.

Asumir la filosofía en forma crítica implica mostrar que esta es un punto de encuentro, de tolerancia al libre examen de las ideas.

Si aceptamos el reto implícito en el dictamen kantiano: no se enseña filosofía, se debe enseñar a filosofar. Para esto, se requiere de una lectura atenta, la habilidad de sintetizar, el análisis minucioso, la capacidad de comentar y debatir. Se espera que el estudiante sepa argumentar, aprenda a expresar por escrito los alcances de su investigación. Es esto lo que privilegia al pensamiento crítico.

Finalmente, quisiera concluir con la pregunta relativa al *ethos*<sup>12</sup> del filósofo y sus valores axiológicos. Ya he mencionado lo esencial: “criticidad”, dado que el filósofo representa una institución que piensa<sup>13</sup> y se repiensa en la búsqueda de un saber mejorado que le facilite comprender, interpretar y transformar su entorno, al servicio de nuevas generaciones que mantengan vivo el interés por una rigurosa tradición intelectual. Es respecto de ese mundo posible que la epistemología debe fundar una propedéutica<sup>14</sup> para una pedagogía crítica que habilite el ejercicio de un pensamiento renovador con sentido en nuestros claustros universitarios.

En síntesis, ¿es posible hablar hoy de filosofía? ¿Cuál es papel que ha de asumir el filósofo en nuestro presente? ¿Qué significa filosofar hoy? ¿Qué puede decir el transeúnte? (Adorno, 1984). Al respecto, Deleuze y Guattari en ¿Qué es la filosofía? (1993) dicen: “la filosofía es el arte de for-

mar, de inventar, de fabricar conceptos”. Así, la filosofía es una disciplina crítica que modela el carácter del profesional.

## Notas

- 1 En última instancia lo que nos define como seres humanos y como vivientes es la conciencia, que la entendemos como “reconocimiento del Yo y del mundo”. En la filosofía moderna y contemporánea, relación intrínseca al hombre interior, por lo que puede conocerse de modo inmediato y privilegiado y así, juzgarse a sí mismo de manera inequívoca.
- 2 Según Martín Heidegger (1889-1976), la palabra griega filosofía es un camino sobre el cual caminamos. Presumiblemente la palabra fue acuñada por Heráclito como amor por la sabiduría, que puede entenderse como una inclinación hacia algo o alguien; por ejemplo, inclinación al conocimiento o a la sabiduría. Platón afirma que el amor es el único tema sobre el cual se debe disertar con conocimiento de causa.
- 3 Cabe aclarar que estamos perdiendo el hilo de lo universal por creer que lo único que importa es lo “nuestro”, siendo que lo nuestro no es negar la relación con lo universal. A partir de eso nos preguntaríamos: ¿Qué es filosofar en el contexto latinoamericano?
- 4 Kant critica todo el sistema metafísico y abstracto de la sociedad moderna, haciendo, sin proponérselo, que esta tuviera una estructura teórica, sólida y profunda. Actualmente la filosofía se ha encontrado con nuevos problemas suscitados por el desarrollo técnico y social del mundo y la relación de estos con su entorno.
- 5 Esta expresión se utiliza generalmente para designar el pensamiento de Kant, tendiente a evitar tanto el dogmatismo como el escepticismo.
- 6 En la Edad Media se decía *Magister Dixit*, “si el maestro lo dijo”, hay que aceptarlo sin discusión.
- 7 El cartesianismo fue condenado por los jesuitas y Luis XIV prohibió su lectura en Francia. Había aprendido que subvertir el pensamiento tradicional significa herejía. La filosofía en opinión de Descartes es analítica, ella no está hecha para producir sermones sino para hallar certezas científicas.
- 8 Las tesis fundamentales de René Descartes han ejercido enorme influencia en el pensamiento moderno.
- 9 Universidad Santiago de Cali, Facultad de Comunicación, departamento de Humanidades, cátedra de filosofía.
- 10 Por filosofía crítica entiendo no solo el uso de la razón, pensamiento o mera facultad de entendimiento sino, como lo expresara Marx, asumir posturas para transformar o cambiar el mundo.
- 11 El marxismo o filosofía del conflicto tiene como característica esencial constituirse en instrumento de combate, de lucha y método para encontrar la verdad. En la actualidad el marxismo es asumido como una corriente filosófica, económica y política, que ha centrado su atención en la interpretación del papel social del hombre en la historia.
- 12 Ciencia de los caracteres, de los hábitos y costumbres que afectan el comportamiento.
- 13 La razón no conoce directamente ideas, sino por las ideas o la naturaleza de las ideas.
- 14 Curso o ejercicio breve cuyo objetivo es preparar o servir de introducción en la enseñanza de los temas filosóficos.



## Bibliografía

ARISTÓTELES

1978. *La política*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe.

BETANCOURT, William

2004. *¿Qué es Filosofía?* Cali: Editorial Universidad del Valle.

BETANCOURT MOREJÓN, Julián

1995. *La creatividad una ciencia del futuro*. La Habana: Editorial Academia.

BOYACÁ, Jorge

2000. *La lengua de la filosofía*. Editorial Hoyos.

- DESCARTES, René  
1973 [1641]. *Meditaciones Metafísicas*. Buenos Aires: Editorial Aguilar.
- DILTHEY, Guillermo  
1969. *La esencia de la filosofía*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- DREW, Hyland  
1990. *Los orígenes de la filosofía en el mito*. Buenos Aires: Editorial Ateneo.
- GARCÍA, Morante  
1997. *Lecciones preliminares de Filosofía*. Madrid: Editorial Aguilar.
- GIL, Germán  
2004. “Propuesta para una escuela reflexiva y crítica”. En: *Revista Redes*, Número 1. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- GUATTARI, Félix  
1993. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama.
- HEIDEGGER, Martín  
1977 [1956]. *¿Qué es eso de filosofía?* Buenos Aires: Editorial Ser.
- JURADO VALENCIA, F.  
2004. “La investigación en el aula universitaria”. En: *Revista Forma y Función*, Número 6. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- KANT, Immanuel  
1976 [1788]. *Crítica de la Razón Práctica*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- MARX, Karl  
1973 [1847]. *Miseria de la filosofía*. Madrid: Editorial Aguilar.
- MINA PAZ, Álvaro  
2011. *Sophia y pensamiento*. Bogotá: Editorial Faid.
- MORIN, Edgar  
2000. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- PITÁGORAS  
1995. *Escritos pitagóricos*. Editorial Universal.
- RUNES, Dagoberto  
1996. *Diccionario de Filosofía*. México: Editorial Grijalbo.
- VERNEAUX, Roger  
1958. *Filosofía del hombre*. Barcelona: Editorial Herder.
- ZULETA, Estanislao  
1995. *Lógica y Crítica*. Cali: Editorial Fundación Estanislao.

Fecha de recepción del documento: 28 de febrero de 2012  
Fecha de aprobación del documento: 30 de marzo de 2012

# O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

---

## The development of philosophical thought in contemporary education

ÂNGELA SOUZA DE ALMEIDA

angela.dalmeida@gmail.com / Universidade Federal do Amazonas (UFAM) / Brasil

### Resumo

Esse artigo tem como proposta questionar as reais necessidades de um ensino voltado para a reflexão rigorosa e radical que possibilitaria passar do senso comum a uma atitude filosófica pela qual o professor-educador poderia adquirir ou reformular pressupostos e conceitos que fundamentem uma boa argumentação docente sinalizando com novas perspectivas para a formação de professores em nossas licenciaturas. A Filosofia é a ciência das ciências, pois o conhecimento científico busca nela sua fundamentação crítica e teórica. A educação é um processo social, baseado em valores, que tem como objetivo uma ação transformadora na vida do ser. O educador deve estar preparado para compreender seu aluno de forma totalitária integral, estimulando no aluno o pensamento filosófico para o fortalecimento do ser.

### Palavras-chaves

Educação, Licenciaturas, Formação de Professores.

### Abstract

This article has as proposal questioning the real needs of an education focused on the reflection rigorous and radical that would pass the common sense to a philosophical attitude by which the teacher-educator could acquire or reshape assumptions and concepts that justify a good argument professor signaling with new perspectives for the training of teachers in our undergraduate courses. Philosophy is the science of sciences, because scientific knowledge search therein his reasoning theoretical and critical. Education is a social process, based on values, which has as its objective a transformative action in life. The educator must be prepared to understand his pupil of totalitarian way full, stimulating the student philosophical thought to the strengthening of be.

### Key words

Education, degrees, training of teachers.

### Resumen

Ese artículo tiene como propuesta cuestionar las reales necesidades de una enseñanza vuelta para la reflexión rigurosa y radical que posibilitaría pasar del senso común a una actitud filosófica por la cual el profesor-educador podría adquirir o reformular pressupostos y conceptos qu perspectivas para la formación de profesores en nuestras licenciaturas. La Filosofía es la ciencia de las ciencias, pues el conocimiento científico busca en ella su fundamentación crítica y teórica. La educación es un proceso social, e fundamenten una buena argumentación docente sinalizando con nuevas basado en valores, que tiene como objetivo una acción transformadora en la vida del ser. El educador debe estar preparado para comprender suyo su alumno de forma totalitária integral, estimulando en el alumno el pensamiento filosófico para el fortalecimiento del ser.

### Palabras clave

Educación, Licenciaturas, Formación de Profesores.

Forma sugerida de citar: SOUZA DE ÂLMEIDA, Angela. 2012. "O desenvolvimento do pensamento filosófico na educação contemporânea". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofia de la Educación*. Nº 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 191-206.

---

\* Mestranda em Gestão Educacional(UPS), graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Amazonas(UFAM) e Assistente Social do Colégio Dom Bosco-Manaus, Brasil.

## Introdução

A educação além de estimular o pensamento reflexivo do ser humano, deve possibilitar a construção do raciocínio lógico e da criticidade propiciando ao indivíduo o despertar para os questionamentos que circundam seu cotidiano de um modo mais efetivo e próximo da realidade a qual está inserido, para que a partir dessa leitura da realidade ele seja capaz de modificá-la, caso julgue necessário, tornando-se agente de sua própria história. Com isso a formação filosófica do educador é essencial, pois caberá a ele ser o formador e o mediador nesse desenvolvimento do sujeito crítico e do seu conhecimento. A educação que o docente recebe durante sua formação acadêmica precisa ter sólida formação científica, política e filosófica (Severino, 1994: 40).

A educação tem como missão maior, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, sensibilizar as pessoas das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. De acordo com Severino (1994),

... a educação é um processo que envolve questões relacionadas com o conhecimento (Epistemologia), com os valores presentes no agir humano (Axiologia) e com a própria condição de existência do homem (Antropologia) (Severino, 1994: 40).

Em um mundo em mudanças constante, deve ser dada uma importância especial à imaginação e criatividade; que são manifestações da liberdade humana, que podem ser ameaçadas por várias situações que constituem hoje, uma crise de paradigmas e identidades de intelectuais, educadores sociedades, enfim todos os atores constitutivos da sociedade contemporânea.

Mais do que preparar crianças e jovens para uma dada sociedade, o desafio será, promover referências intelectuais que possibilitem a compreensão do mundo que os rodeia e conviver nele com responsabilidade e justiça. O papel essencial da educação nessa nova perspectiva é conferir a todos os seres humanos, independente de qualquer diferença existente, a liberdade de pensamento, discernimento, autonomia, solidariedade e fraternidade, que lhe promovam o talento e a criticidade necessária para terem liberdade para escolher seu próprio destino, sem com isso esquecer a coletividade. Segundo Morin (2001: 92) é preciso confiar nessas mudanças:

Na história, temos visto com frequência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o inesperado torna-se possível e se realiza; vimos com frequên-

cia que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável (Morin, 2001: 92)

## Uma Rápida Retrospectiva na Formação Docente

Na década de 1920 desencadeou-se um amplo processo de organização do campo educacional impulsionado pelo movimento renovador. De fato, a organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos professores, em particular. E a profissionalização, por sua vez, implicava uma formação específica, o que se iniciou no século XIX com as tentativas intermitentes de criação de escolas normais para a formação de professores primários as quais vieram a adquirir alguma estabilidade no século XX.

O movimento renovador não apenas deu maior visibilidade às críticas dirigidas às escolas normais consideradas como “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (Tanuri, 2000: 72); empenhou-se, também, em oferecer um novo modelo que corrigisse as insuficiências e distorções apontadas.

Como já assinalado, o modelo anterior se caracterizava por uma ênfase no treinamento prático em detrimento das bases teóricas. As duas professoras contratadas por Caetano de Campos para efetivar a reforma, Maria Guilhermina e Miss Browne, tinham formação americana, cuja característica era uma “acentuada feição de treino, de domínio, por meio do exercício, de procedimentos pedagógicos, sem preocupação com suas diretrizes básicas ou fundamentação teórica” (Reis Filho, 1995: 80). Assim, ainda que Caetano de Campos pensasse a Escola-Modelo como um espaço de experimentação pedagógica, ele contou com pessoas tecnicamente bem treinadas num procedimento pedagógico, o das “lições de coisas”, entendido ao nível do bom senso e, por isso, considerado como único procedimento, dotado de validade considerada natural. Ora, conclui Reis Filho, “não há experimentação pedagógica, quando não é possível discutir os fundamentos teóricos que a determinam” (Ibidem).

As reformas de 1932, no Distrito Federal, encabeçada por Anísio Teixeira, e de 1933, em São Paulo, de iniciativa de Fernando de Azevedo, ambas inspiradas no movimento renovador, terão como pedra de toque as escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas.

Provavelmente onde as novas idéias assumiram uma formulação mais orgânica e conseqüente, encarnando-se numa experiência prática, foi na gestão de Anísio Teixeira como Diretor Geral de Instrução do en-

tão Distrito Federal. Na Exposição de Motivos do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira deixa clara a intenção de erradicar aquilo que ele considerava como o “vício de constituição” das escolas normais que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (Vidal, 2001: 79-80). E em outro texto denominado “Como ajustar os ‘cursos de matérias’ na escola normal com os ‘cursos de prática de ensino’”, indicava o caminho a seguir: “Se a ‘escola normal’ for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério” (Ibíd: 80).

Guiando-se por essa concepção Anísio traçou o programa ideal que deveria ser implantado nas escolas normais, compreendendo três modalidades de cursos: Cursos de fundamentos profissionais, Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional:

A constituição da Escola de Professores do Instituto de Educação era exemplo prático de observância do modelo ideal. No primeiro ano geral do curso, estudavam-se: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História da Educação, Introdução ao Ensino - Princípios e Técnicas, Matérias de Ensino (Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Estudos Sociais, Ciências Naturais) e Prática de Ensino (observação, experimentação e participação) (Vidal, 2001: 82).

Com uma estrutura de apoio que envolvia Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos da Escola de Professores; um Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas escolares, Filmoteca, Museus Escolares e Radiodifusão; e tendo como diretor Lourenço Filho, a Escola Normal, agora transformada em Escola de Professores, se empenhou em pôr em prática o modelo ideal acima descrito.

Em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, também por iniciativa de Anísio Teixeira, a Escola de Professores a ela foi incorporada com o nome de Escola de Educação. Algo semelhante ocorreu em São Paulo quando, em 1934, com a criação da USP, o Instituto de Educação paulista a ela foi incorporado. E é sobre essa base que, em 1939, foram instituídos os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo. Daí emergiu o paradigma que, adotado pelas demais instituições de ensino superior do país, equacionou a questão relativa à formação de professores para o ensino de nível secundário e para as próprias escolas normais. Aos Cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os

Cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das Escolas Normais.

## O Contexto educacional hodierno

A educação é um meio pelo qual podemos transformar a vida de uma pessoa, ou mesmo, transformar uma sociedade. No entanto, sem romancear, sabemos também que ela é vista em muitos casos como forma de manipular pessoas, ou seja, de dominação e de poder, de coerção pura. Explico o porquê, trazendo de novo o mito da caverna, é mais fácil para aqueles que não conhecem a realidade, nesse caso o conhecimento, tal como é, viverem de forma harmoniosa, do que para alguém que ao conseguir se libertar das correntes, sair da caverna e começar a vivenciar a realidade na sua forma real, sentir-se verdadeiramente feliz. E em virtude desse fato, voltar a ser ou pensar da mesma maneira que pensava antes da suposta “liberdade” (Platão, 1990). A partir do momento que adquiriu conhecimento começa a sentir-se, como diria Sartre, responsável pela sua própria liberdade e também a do seu próximo e acaba entrando em conflito com suas responsabilidades e decisões.

E esse conhecimento originado, para seu entendimento total vai depender da sua história de vida, ou seja, do conhecimento que ele carrega em sua bagagem cultural. O ser humano é um processo contínuo de construção em busca dos saberes novos, entretanto, para esse fato se concretizar de forma satisfatória, ele precisa ter adquirido o mínimo, por exemplo, de atividades culturais que possam orientá-lo em sua trajetória para a aquisição desses novos saberes. Para Lara,

Abre-se aqui o espaço propício para aprofundarmos o conceito de educação, pois a educação está em relação com essa produção cultural e com a consciência que nela amadurece. Tentamos fazê-lo indo às raízes mesmas do ato educativo que, para nós, identificam-se com as raízes da antropogênese, ou seja, do dinamismo pelo qual o ser humano é gerado ou produzido (Lara, 2003: 36).

A cultura tem valor histórico e constitui uma importante referência para construção do conhecimento. A educação, mesmo no contexto atual, precisa de um alicerce cultural para o seu processo evolutivo. Entretanto, o grande problema de nossa época é como fazer essa ligação em função de toda essa fragmentação surgida nas últimas décadas. É praticamente impossível você aprender sem num primeiro momento apreender, ou seja, ninguém pode ensinar, verdadeiramente, se não acredita ou desconhece a origem do que se pretende ensinar.



Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (Freire, 1979).

Dessa forma a educação para alguns desses jovens vai tornar-se, como diria Freire, um mecanismo de transformação, porém o percentual atingido por essa “transformação” será tão insignificante que a mudança social pretendida, almejada será nula. Tornando-a um mecanismo opressor de toda uma classe social. Em meu país temos várias políticas públicas que tentam minimizar esses efeitos deletérios causados pelo capitalismo desenfreado no que diz respeito a uma educação de qualidade e igualitária, no entanto, vamos esbarrar em outro câncer social que é a corrupção.

Segundo Morin (2003), a educação deve sinalizar que todo conhecimento prevê ameaça do erro ou da ilusão. Ele não é um espelho que reflete as coisas ou o mundo externo. Todas as percepções ao mesmo tempo são traduzidas e reconstruídas pelo nosso cérebro com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos órgãos do sentido. Dele resultam os incontáveis erros de percepção que brotam de nosso sentido mais confiável, a visão. Ao erro da visão acrescentemos o erro intelectual.

A educação ao longo de toda a vida não é, nem deve ser tida, como um ideal longínquo, mais como uma realidade necessária, marcada por um conjunto complexo. Para conseguir ordená-la é preciso deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes uma das outras, fator que contribui para a fragmentação do mesmo, devemos valorizar e estimular a complementaridade dos saberes. O primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser o de reduzir a vulnerabilidade social das crianças e jovens oriundos dos meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão, fatores que contribuem sensivelmente para permanência desse público na escola promovendo de forma direta para evasão escolar. As medidas a serem tomadas perpassam as dificuldades dos alunos mais novos, por vezes, ligados a suas famílias e a adoção de políticas públicas que auxiliem na manutenção deles na escola. Devem ser criados meios suplementares e métodos pedagógicos especiais em favor desse público alvo, oportunizando a igualdade de condições físicas e mentais para o ensino aprendizagem, coibindo os guetos educativos. O sentido da educação continua sendo esse visto que a

... realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (Freire, 1979: 40).

## A Filosofia e a Educação

A Filosofia possui uma relação estreita com a Educação desde o mundo grego. Os filósofos gregos, buscavam a *arete* humana, e deram início às discussões sobre a filosofia da educação e sua importância para o mundo. Eles viam na educação a possibilidade para o alcance de uma cultura ideal e de uma alma purificada, capaz de elevar o homem ao conhecimento inteligível, estimulando a busca de um ideal artístico da cultura. A busca pela cultura ideal é representada por Platão na metáfora da “alegoria da caverna”, no momento em que um dos homens presos no fundo de uma caverna consegue se libertar do conhecimento da *doxa*, enxergando a luz da verdadeira realidade. “O caminho da Filosofia, para Platão, era o de conhecer a realidade por conceitos, até perceber que a própria realidade, ela mesma, o mundo das idéias, dos conceitos puros, ou mais exatamente, das formas puras” (Ghiraldelli, 2001: 32-33). Na visão platônica, a filosofia deveria transcender a contingência histórica, contribuindo para o processo de esclarecimento da verdadeira sabedoria, na superação das falsas crenças, lançando e idéia de uma educação para a virtude, uma educação perfeita, com a qual o homem se torna culto e erudito. E, nessa expectativa, a educação acabou tornando-se objeto de estudos e reflexão da filosofia desde os tempos gregos. Pode-se dizer que a filosofia da educação surgiu do estreito vínculo entre a filosofia e a pedagogia estabelecido no decorrer dos anos, pois a filosofia preocupada com as formas do conhecimento perfeito orientou o homem segundo a razão, inferindo um pensamento pedagógico que busca a perfeição. Assim, percebe-se a disciplina sendo marcada pela história do pensamento filosófico, com fundamentos e objetivos voltados aos entendimentos da tradição.

A aranha tece a teia. Não tem teia sem aranha. Mas a teia torna possível a vida da aranha, condiciona seu modo de ser. Não lhe é possível existir, como aranha, a não ser situada em uma teia...No caso do ser humano, a ação geradora da cultura é evidente. Cada ser humano é tecido pela cultura que o envolve; melhor, que o penetra e o tece, de tal maneira que não há como pensar o ser humano como simples produto da natureza... (Lara, 2003: 29-30).

A Filosofia segundo Chauí (1994), em relação às teorias do conhecimento é definida como estudo das variedades do saber do ser humano, sendo ela parte fundamental na construção cognitiva do futuro docente que tem como objetivo estimular e promover o conhecimento por meio da pesquisa, da reflexão crítica, bem como, auxiliar o aluno na desconstrução e reconstrução das mais variadas teorias científicas. Ela, a Filosofia, é o tronco para a busca da fundamentação crítica e teórica. Visa o estudo, a reflexão e a interpretação de diversos questionamentos

que buscam fundamento para o conhecimento podendo ele ser racional epistemológico ou subjetivo (Chauí: 1994).

A contribuição dos professores nesse processo de restauração da educação é de fundamental importância, preparando os jovens para enfrentar o futuro com autonomia e confiança, assim como, construí-lo de forma responsável. E desde cedo, ainda nas séries iniciais, que a educação deve trabalhar e vencer esses novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de alguma forma, dominar um fenômeno chamado globalização, favorecendo a coesão social. Segundo Gadotti (1998: 90)

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho (Gadotti, 1998: 90).

Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes, seja positiva ou negativa, perante o estudo. É a partir do encantamento realizado na sala de aula, que estimulará nesse aluno a curiosidade, a autonomia e o rigor intelectual, criando condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. A importância do papel do professor como agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão premente como nos nossos dias.

Entretanto, para que haja de fato uma melhoria na qualidade da educação se faz necessário melhorar a formação e as condições de trabalho dos professores, pois eles só poderão responder a essa tarefa se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação econômica.

O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (...) O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. Outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com as liberdades é a generosidade (Freire, 1997: 33).

A forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico, Lopes (1991: 146) ressalta que, “[...] As virtudes e valores do professor que consegue estabelecer laços afetivos com seus alunos repetem-se e intrincam-se na forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve”.

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, de acordo com Rodrigues (1997), o

educador não é simplesmente um repassador de conhecimentos para seus alunos, pois o seu papel é bem mais amplo, porque ultrapassa uma simples transmissão de conhecimentos de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida”, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outros questionamentos mais abrangentes. A relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, sob esse aspecto, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um caráter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder mais no livre reconhecimento da legitimidade do saber.

Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (Freire, 1996: 40)

A análise das orientações dos Referencias para a Formação de Professores (Brasil, 1998), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil/CNE, Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002) além de apontar para o alinhamento com as prescrições dos organismos internacionais, também evidencia a preocupação com a criação de formas de interferência direta nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares por meio da formação continuada.

No que se refere ao alinhamento com os organismos multilaterais, os documentos se apropriam dos mesmos conceitos e orientações metodológicas preconizados para a formação docente. Pautados pela formação por competências e pela prática reflexiva, promovem a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica.

Essa perspectiva de formação tem como um de seus fundamentos a epistemologia da prática, resultante dos estudos realizados Donald Schön (1995, 2000).

De acordo com Campos e Pessoa (1998), Schön teria desenvolvido seus primeiros estudos sobre formação profissional no campo da arquitetura por solicitação do Massachusetts Institute of Technology/EUA, no início dos anos 1970. Fundamentado na teoria da indagação de John Dewey (1952), o autor desenvolveu argumentos a favor de uma epistemologia da prática em contraposição à racionalidade técnica, que caracterizaria a epistemologia da formação universitária por ele criticada. No início da

década de 1990, as reflexões de Schön começaram a ser discutidas no meio acadêmico como contribuição para a formação de professores.

O conceito de prática reflexiva em Donald Schön (1995) se desdobra em três outros:

- **Conhecer-na-ação:** apresenta noções de saberes escolares, mas é caracterizado por um conhecimento de caráter mais rotineiro, intuitivo e experimental que permitiria uma primeira incursão sobre a realidade por meio de ações espontâneas e de habilidades próprias do sujeito, ou constituídas em experiências passadas;
- **Reflexão-na-ação:** realizada pelo sujeito a partir das situações de incerteza que se apresentariam na prática profissional, para as quais não se encontram respostas imediatas;
- **Reflexão sobre a reflexão-na-ação:** ocorreria em momento posterior à ação e permitiria a análise da situação vivenciada para (re)orientação da prática.

200



Com base nesses conceitos, Schön (1995) defende uma epistemologia pautada pela construção de conhecimentos a partir de um “saber-fazer fazendo” por meio de um sistema de formação tutorado, no qual o aprendiz poderia “aprender a prática de um prático praticando” (Campos e Pessoa, 1998: 194).

A asepia teórica realizada na formação profissional pode ser melhor compreendida se considerarmos que para Schön (1995), os conceitos da prática reflexiva ancoram-se no conhecimento sobre a prática profissional, uma vez que compreenderiam, além da subjetividade empreendida pelo sujeito que pratica a ação, toda a complexidade do real na qual a mesma se efetiva. Tal dinâmica possibilitaria a construção de soluções para problemas distintos em uma realidade situada.

A reflexão sobre a reflexão-na-ação tornaria possível a verificação da validade das soluções construídas, também em uma dimensão prática, uma vez que “refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (Schön, 1995: 83).

Dessa breve contextualização, ressalta o fato de que o conhecimento como um dado subjetivo e a secundarização do saber científico são fortes componentes dessa perspectiva, com importantes conseqüências para a formação do professor.

Segundo os Referenciais (Brasil, 1998), a reflexão-na-ação tem um papel fundamental na formação e na atividade do professor na medida em que permitiria o confronto de idéias, teorias e crenças que comporiam seu repertório de saberes com a prática pedagógica cotidiana. Esse

confronto colocaria em questão conhecimentos prévios frente às novas situações vivenciadas pelo professor, impulsionando a disposição para uma nova compreensão sobre a realidade e a tomada de decisões afinadas com a intencionalidade da prática educativa e as reais possibilidades de efetivação dessa prática. Entretanto, como adverte o próprio documento, essa reflexão se faz, “sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da totalidade do momento” (Brasil, 1998: 60).

Tomando como fundamento a perspectiva de formação docente defendida pela pedagogia histórico-crítica, podemos afirmar que a formação de professores preconizada pela ótica oficial, incide na impossibilidade de uma reflexão crítica e efetiva sobre a realidade educacional.

Saviani (1996) assevera que a reflexão filosófica (embasada nas categorias de radicalidade, rigor e globalidade) possibilita ao educador a superação de uma prática pedagógica concebida de forma fragmentária e desarticulada, por uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional. Nesse sentido, o autor realiza uma crítica às práticas educativas baseadas em concepções guiadas pelo senso comum, nas quais o trabalho educativo limita-se à reprodução do cotidiano fragmentado e alienado.

A reflexão filosófica e o conhecimento científico compõem, portanto, as bases sólidas para a formação do educador, cuja atividade deve comprometer-se com uma educação escolar que promova o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em cada indivíduo singular.

Essa noção de autoridade poderá evoluir, mas, por enquanto, permanece essencial, pois é dela que derivam as respostas às questões que o aluno coloca sobre o mundo e é ela que condiciona o sucesso do processo pedagógico. Além disso, a necessidade do ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas, possibilitando que eles tenham capacidade no futuro de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida. O trabalho e o diálogo com o professor ajudam a desenvolver o senso crítico do aluno.

Segundo Rodrigues (2009),

...os educadores precisam encarar os domínios do conhecimento como espaços conceituais nos quais os alunos também poderão construir seus próprios mapas de situação e compreensão epistemológica e conduzir suas próprias explorações, heurísticas e descobertas... (Rodrigues, 2009: 45).



## Considerações finais

O professor tem como missão mediar o conhecimento do aluno e estimular sua capacidade lógica, criativa e racional possibilitando uma leitura crítica da realidade. Entretanto, para que isso ocorra o educador precisa estar preparado para responder o questionamento desse aluno. Neste aspecto, a escola deve ser concebida como um espaço onde os alunos possam exercer seu papel na construção da democracia social, desenvolvendo a criatividade, sensibilidade e a imaginação, que visa preparar o aluno para o processo produtivo, habilitando um trabalhador ativo e efetivo no exercício da cidadania (Kuenzer, 2001; Libâneo, 2003).

Eles precisam também ter um olhar crítico dessa realidade circundante para orientar e mediar o conhecimento do aluno, tornando a sala de aula um espaço de diálogo, conhecimento e discussão das questões surgidas desses encontros.

Por viverem em todas as suas formas as mudanças e a crise do paradigma científico, os educadores contemporâneo precisam romper com os atuais conceitos de ciência e do conhecimento e partir, através da crítica e da criatividade, para a construção de novas formas de ensinar e de aprender... (Rodrigues, 2009: 68).

Estamos no bojo de uma sociedade que passa por um processo de mudanças: econômico, política, intelectual, cultural. Que busca resgatar valores perdidos e reencontrar o interesse pela educação, não como um promissor meio de obtenção de lucro mais como formadora de pensamento crítico, reflexivo e construtivo de cada cidadão consciente de sua responsabilidade com o mundo e com a sociedade na qual esta inserida. O ideal de educação na visão de Freire refere-se a uma nova forma de política cultural de mudanças, representando uma luta em torno das relações de poder. E a introdução do estudo da filosofia nas licenciaturas se faz necessária para dar suporte a esse educador que vai se deparar em sala de aula com alunos ávidos por conhecimento, porém, a eles não interessa apenas um depósito de conhecimento (Freire, 1997), mais sim um conhecimento contextualizado que possa sustentar um diálogo lógico que o faça pensar e argumentar. Cada vez mais o espaço da sala de aula é compartilhado com as novas tecnologias de informação, o educador deve fazer uso dessa ferramenta de forma positiva e com isso abrir um leque de assuntos aos quais ele possa mediar em sua aula tornando-a atrativa. Quando o aluno descobre que ele tem a capacidade de pensamento, criatividade e raciocínio, ele consegue desenvolver seu cognitivo e alavancar seu conhecimento. Lara, fala que;

Uma reflexão filosófica sobre a educação tem também aqui definida sua tarefa: dobrar-se (refletir) sobre a realidade de processos culturais concretos, dentro dos quais e em força dos quais a educação acontece, para clarear-lhes os caminhos com a radicalidade própria da reflexão filosófica e – quem sabe – delinear possibilidades de ação aos educadores. (Lara, 2003: 37).

O educador precisa em sua formação aprofundar as visões: epistemológica e antropológica para ter uma concepção clara do que é o conhecimento, sua natureza e o processo de construção. Na verdade a aula é o reflexo da epistemologia do professor, ou seja, se ele entende o conhecimento como uma descrição do mundo, ele descreverá esse mundo para os seus alunos, e ele pensa esse fato como verdade. Entretanto, se ele percebe o conhecimento como representações construídas na interação social, seu processo de ensino terá como base epistemológica a construção interativa do conhecimento. Sua base metodológica será a dialética. Na formação do professor o foco será de preparar o pensador capaz de perguntar, mais do que apenas responder. O cotidiano escolar nos faz assumir criticamente a missão de formar seres humanos. Para essa missão ser concretizada, temos prioritariamente, que formar docentes reflexivos, críticos, investigadores, despertando, assim, a permanente curiosidade diante do novo na perspectiva do futuro. Para Rodrigues,

... faz-se preponderante que o homem contemporâneo e, em especial aqueles que se dedicam à educação deste mesmo homem, estar profundamente atento aos diferentes modos de sentir e pensar do homem acerca de si próprio e de seu próprio ser... (Rodrigues, 2009: 79).

Um dos maiores desafios contemporâneos da escola é contribuir para a formação moral e ética dos alunos-cidadãos. É fundamental que, nos espaços educativos, seja construída e problematizada a participação do indivíduo na vida pública, o que demanda a consciência de realidades, conflitos e interesses individuais e sociais, o conhecimento de mecanismos de controle e defesa de direitos e a noção dos limites e das possibilidades de ações individuais e coletivas.

Como ninguém nasce cidadão, a idéia de participação social precisar ser permanentemente construída. Há vários caminhos para ensinar normas, valores e atitudes passíveis de (re)organizar as relações para uma convivência justa. O trabalho educacional que mobiliza conteúdos atitudinais precisa estar nas ações cotidianas e fazer parte dos objetivos de aprendizagem.

Torna-se importante discutir o sentido do “filosofar” nos cursos de formação de professores, licenciaturas, para que os futuros profissionais da educação possam atribuir novos significados às práticas docentes. Diante de um mundo que passa por mudanças vertiginosas é necessário

que os profissionais da educação comecem a buscar meios para tornar a sala de aula um espaço rico de mediação entre o conhecimento e a realidade cotidiana de cada aluno.

Sabemos que o grande desafio e compromisso pedagógico são de tornar realidade para os educandos uma escola prazerosa, democrática e competente, buscando construir a unidade na multiplicidade ao educar alunos distantes entre si, prevendo acesso aos mesmos conhecimentos e valores através da Integração das múltiplas linguagens que educam e sintonizam todos com seu tempo, buscando a sua transformação (Toro, 1997: 15).

O ensino cada vez mais é particularizado e a realidade do aluno diante desse contexto acaba por invadir a sala de aula e faz com que o professor aprenda a lidar com esses vários cotidianos “diferentes”. Por isso, esse educador deve ter um respaldo teórico para suprir a necessidade desse aluno respeitando sua individualidade e não sendo invasivo. A Filosofia vai possibilitar ao educador a valorização do ser, compreendendo o Homem como um sujeito incompleto, que busca a integralidade, a totalidade na constituição desse ser explorando todas as suas potencialidades. A história da humanidade acontece por meio de processos, o movimento da sociedade com tudo que a cerca, se dá através de um encontro com o outro, uma convivência coletiva que possibilita uma ação transformadora.

204



## Referências Bibliográficas

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL  
1998. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
2002. “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”. In: *Parecer CNE/CP Nº 01/2002*. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>.
- CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda F.  
1998. “Discutindo a formação de professores com Donald Schön”. In: GERALDI, Corinta Maria G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.) *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 183-206.
- CHAUI, Marilena  
1998. *Convite à Filosofia*. 7ª ed. São Paulo: Ática.
- FREIRE, Paulo  
1997. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra.  
1987. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.  
1979. *Educação e Mudança*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir  
1998. *Pedagogia da práxis*. 2.ª ed. São Paulo: Cortez.

- GHIRALDELLI, Paulo Jr.  
 2001. *Neopragmatismo, escola de frankfurt e marxismo*. Rio de Janeiro: DPA, 32-33.
- KUENZER, Acácia Zeneida  
 2000. "As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão". In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências novos desafios*. São Paulo: Cortez, 33-35.
- LARA, Tiago Adão  
 2003. *A escola que não tive...o professor que não fui: temas de filosofia da educação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- LIBÂNEO, José Carlos  
 2001. "O professor e a construção de sua identidade profissional". In: *Organização e gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 61-72.
- LOPES, Antonia et al.  
 1991. *Repensando a Didática*. São Paulo: Papirus.
- MORIN, Edgar  
 2001. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3.ª ed. São Paulo: Cortez.
- PLATÃO  
 1990. *A Republica*. Tradução do Grego de Maria Helena de Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian.
- REIS FILHO, Casemiro  
 1995. *A educação e a ilusão liberal*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados.
- RODRIGUES, Zita Ana Lago; RIBAS Adriana Marcondes  
 2009. *Filosofia, antropologia e educação: a dimensão evolutiva do conhecimento*. Curitiba: Camões.
- SAVIANI, Dermeval  
 1996. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12ª. ed. Campinas: Autores Associados.
- SEVERINO, Antônio Joaquim  
 1994 *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD.
- SCHÖN, Donald  
 1995. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, Antonio. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 77-91.
- TANURI, Leonor Maria  
 2000. "História da formação de professores". In: *Revista Brasileira de Educação*, Nº. 14, mai/jun/jul/ago de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), 61-88.
- TORO, B.  
 1997. *Códigos da Modernidade: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI*. Bogotá: Fundación Social.
- VIDAL, Diana Gonçalves  
 2001. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: EDUSF.



Fecha de recepción del documento: 16 de enero de 2012  
 Fecha de aprobación del documento: 18 de marzo de 2012



# A PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE ENRIQUE DUSSEL: De uma filosofia da libertação a um pensamento crítico à ideologia da exclusão

---

## A PHILOSOPHICAL PERSPECTIVE ENRIQUE DUSSEL: from a Philosophy of the liberation to a critical thought and ideology of exclusion

JOSÉ CAVALCANTE LACERDA JUNIOR

psi.josecavalcante@gmail.com / Colégio Dom Bosco-CDB / Manaus-Brasil

---

### Resumo

Mesmo com tantos avanços científicos e tecnológicos, a vida de cada ser humano parece despontar no terceiro milênio como mero objeto descartável. Percebe-se um vergonhoso abismo entre pobres e ricos, entre incluídos e excluídos. Nessa conjuntura, o pensamento filosófico de Enrique Dussel convoca uma práxis crítica e libertadora, ao mesmo tempo, que produz uma crítica à ideologia da exclusão. Com efeito, o referido artigo objetiva compreender a filosofia latino-americana de Enrique Dussel tendo sua crítica à ideologia da exclusão como parâmetro norteador do mesmo. Desta feita, buscou-se organizar a temática em três pontos: Por uma Filosofia da Libertação; Tópicos do pensamento Filosófico de Dussel, e, a América Latina e uma crítica à ideologia da exclusão.

---

### Palavras-chaves

Filosofia da Libertação. América Latina. Ideologia da Exclusão.

---

### Abstract

Even with many scientific and technological advances, the life of every human being seems to emerge in the third millennium as a mere disposable object. Perceives a shameful gap between rich and poor, between the included and excluded. At this juncture, the philosophy of Enrique Dussel calls a critical and liberating praxis, while producing a critique of the ideology of exclusion. Indeed, the article aims to understand the philosophy of Latin America by Enrique Dussel taking his criticism of the ideology of exclusion as a parameter guiding the same. This time, we tried to organize into three thematic sections: For a Philosophy of Liberation, Philosophical Topics of thought Dussel, and Latin America and a critique of the ideology of exclusion.

---

### Key words

Philosophy of Liberation. Latin America. Ideology of Exclusion.

Forma sugerida de citar: CAVALCANTE, José. 2012. "A perspectiva filosófica de Enrique Dussel". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 207-218.

---

\* Graduando em Filosofia pela Faculdade Salesiana Dom Bosco – FSDB. Professor do Colégio Dom Bosco – CDB, Manaus/AM e do Programa de Formação do Magistério Indígena - PROIND da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

## Introdução

Em pleno século XXI, vive-se numa sociedade que preza o consumismo, idolatra o cientificismo e transforma o ser humano, em simples “coisa” ou “objeto”. Em nossa sociedade moderna ou “pós-moderna”, encontra-se uma forte tendência em banalizar a vida de cada um. Ela é tratada como algo “descartável”, que pode ser excluída.

O sentido da vida e de viver se tornam secundários frente a busca pelo lucro e o “status”. O “Leviatã”, imagem bíblica que representa uma grande fera que aterroriza e aniquila a vida humana, concretiza-se na onda neoliberal que abocanha e devora a vida humana, espoliando os “não-aptos” ao sistema de produção capitalista e transforma em ídolos uma elite “benévola” que se ostenta no ato hipócrita de ajudar milhares de famintos que se degladiam pela sobrevivência, através de eventos, organizações e planos ditos solidários.

Imerso nessa conjuntura, como pensar filosoficamente nossa realidade circunscrita, de forma mais específica, como pensar de forma latino-americana a realidade? Ou ainda, como a filosofia compreende a dinâmica latino-americana? Para enveredar em tais questionamentos, faz-se lúcido lembrar que a referida temática fundamenta sua reflexão tendo por base o pensamento de Enrique Dussel, que teoriza uma filosofia distinta da epistemologia europeia centrada numa reflexão ontológica, mas privilegia uma atenção ao aspecto antropológico.

Neste sentido, o referido artigo objetiva compreender a filosofia latino-americana de Enrique Dussel acerca de nossa própria realidade, destacando algumas discussões que gravitam em torno de sua compreensão do que seja filosofar. Para tanto, destaca-se, ainda, que tal concepção de filosofia organiza-se enquanto uma dinâmica de libertação.

Assim, o presente artigo está organizado em três tópicos. No primeiro momento, destacar-se-á a fundamentação teórica de uma Filosofia da Libertação. No segundo ponto, versará sobre alguns pontos reflexivos da filosofia de Enrique Dussel, destacando seu pensamento e sua crítica acerca do filosofar. Por fim, no último ponto, pensar filosoficamente a realidade latino-americana tendo a compreensão dusseliana, a qual revela a necessidade de incluir as ações e reflexões daqueles que historicamente estão excluídos.

## Por uma Filosofia da Libertação

Preliminarmente, nota-se que embora muito tenha se discutido acerca da legitimidade de uma Filosofia Latino-americana é notório perceber, ainda hoje, uma expressiva discussão acerca do fazer filosófico

realizado aqui, realidade latino-americana. Para alguns teóricos como Bornheim (1980) é impossível querer tecer uma filosofia que leve em consideração às singularidades regionais, uma vez que filosofar, necessariamente, reveste-se o aspecto da universalidade.

Essa condição dimensiona a reflexão filosófica a partir da transregionalidade, logo, a produção de uma filosofia que leve em consideração a peculiaridade local esbarra em si numa dificuldade de validar sua universalidade.

Sofiste (2005) recorda, no entanto, que são

... altamente pertinentes as observações do professor Gerd Bornheim e totalmente justificáveis a partir do ponto de vista de sua abordagem, no caso a da “leitura oficial”, ou seja, a filosofia é um quefazer universal não especificável com assuntos regionais. O mais interessante e significativo de tal conceituação é o fato de que a mesma seja uma elaboração deles, isto é, dos europeus. Radicalizando tal perspectiva, o que nos parece ser levado muito a sério nessa parte do planeta, é que para fazer filosofia temos que pedir licença, em um primeiro momento, e depois submeter tal filosofia às credenciais da “leitura oficial” para saber se tal “filosofia” é de fato filosofia. Ou, ainda, numa perspectiva mais simples, que nos parece também ser levada muito a sério nessa parte do planeta, nos contentar apenas em estudar e de nos especializar em um filósofo europeu. Não é isso que os estudantes de filosofia aprendem em seus cursos de graduação e não é essa a exigência e critério fundamental para os cursos de pós-graduação? (2005: 03).

Revestido desse caráter a filosofia seria um fazer que brota a partir do caráter europeu, daí dizer que é uma filosofia NA América Latina. É uma leitura do entendimento europeu de compreender o exercício filosófico. É a prevalência da dimensão ontológica sobre a antropológica. Radicalizando, é a manutenção teórica e ideológica do colonizador sobre o colonizado.

Nota-se, no entanto, em que se tratando da América Latina para muito pensadores, como Enrique Dussel, Leopoldo Zea e Leonardo Boff, dizer que há uma Filosofia Latino-americana tenciona um fazer filosófico não apenas moldado pelo pensar eurocêntrico, mas um fazer filosófico que reivindica para si um fazer consciente e crítico, que possui método e epistemologia própria.

Dessa forma, partindo da concepção de tais teóricos afirma-se que há uma Filosofia DA América Latina. Uma filosofia específica, forjada na singularidade latino-americana de conceber e vivenciar a história, a vida. É uma filosofia que brota do olhar do colonizado, daquele que historicamente foi oprimido e excluído. Organiza-se a partir do lado que

foi negado. É uma filosofia que constringe o discurso da ordem, sendo, portanto, libertadora.

Constitui-se, desta forma, como uma Filosofia da Libertação, a qual busca mostrar a possibilidade do diálogo mediante a afirmação da diferença e da alteridade numa perspectiva do diferente. Daquele que ficou a margem das construções ideológicas sociais.

O fazer filosófico é uma práxis que vai além da construção de um sistema filosófico. Ser filósofo é engajar-se no desvelamento dos mecanismos sociais, através dos quais se produzem as legitimações ou invalidações das práticas cotidianas, que, como tais, favorecem ou mutilam o pensar autônomo e consciente.

A Filosofia da Libertação é uma forma de fazer filosofia construída e evidenciada na América Latina nos anos de 1960 e 70, como contrapondo ao discurso ontológico eurocêntrico e correlato a Teologia e Pedagogia da Libertação.

Neste período, a população latino-americana é marcada pela pobreza, exclusão, marginalização e grande porcentagem de analfabetos. Uma profunda ideologia de submissão estava instaurada. Partindo destas condições, filósofos como Dussel, trilham pela construção de uma nova concepção filosófica, onde a libertação substituiria a exclusão e a dominação.

É com essa perspectiva que Enrique Dussel organiza seu filosofar. Nascido na Argentina em 1934, estuda filosofia em seu país e nos anos de 1959 a 1961 vive como carpinteiro em Israel. Continua seus estudos na Europa até conseguir o título de doutor na França em 1965. Regressa a Argentina para trabalhar, 1968, na Universidad Nacional de Cuyo, mas passa a ser hostilizado pela ditadura reinante nesse país, que vê em sua obra ligações com o marxismo. Nas palavras de Dussel

la situación política desmejoraba a finales de la década del sesenta. Los alumnos exigían a los profesores mayor claridad política. La dictadura del general Onganía en Argentina tenía cada vez mayor oposición entre los grupos populares (2011: 20).

Nesse ínterim há o encontro com a obra de Emmanuel Lévinas que lhe desperta do modo ontológico de pensar o mundo. Lévinas parte da ideia de que é no contato face a face que se irrompe o sentido da vida. Para tanto, utiliza em seu exercício filosófico categorias como outro, infinito, totalidade e exterioridade, só para exemplificar alguns. Com base nessas categorias, Dussel procura construir seu itinerário filosófico.

No entanto, não se prende ao pensamento levinasiano, pois, o considera um equívoco quando se refere ao entendimento do outro.

Lévinas fala sempre do outro como o ‘absolutamente outro’. Tende, então, para o equívoco. Por outro lado, nunca pensou que o outro pudesse ser um índio, um africano, um asiático. O outro para nós, é a América Latina em relação a totalidade européia; é o povo oprimido da América Latina em relação as oligarquias dominadoras e, contudo, dependentes (1986: 196).

Desta feita, o outro se configura como necessidade fundamental que reivindica dignidade mediante a concretude de uma vida negada. A Filosofia da Libertação, nesse sentido, expressa o desejo e a luta por viver a partir do re-conhecimento da dignidade da vítima como o outro pleno que o ideário dominador visa negar e excluir.

## Tópicos do pensamento filosófico de Dussel

211



Dussel, ao iniciar o seu processo filosófico, nota que há novos elementos que possibilitam uma autêntica e verdadeira identidade latino-americana. Uma outra concepção de outro que em si é totalizante. Não mais aquela baseada na relação opressor-oprimido instituída pela Europa junto a América Latina desde a colonização. Segundo Oliveira (2011) Dussel procura

[...] oferecer os instrumentos reflexivos para a construção da crítica às cadeias que há séculos dominam os latinoamericanos, travestidas de belas ciências, filosofias profundas e tecnologias avançadas. Será a denúncia do caráter fetichista e fetichizante dessas sabedorias elaboradas em outros contextos e a serviço dos projetos de violência colonial e opressora, perante as quais a maioria dos latinoamericanos é considerada ignorante (s/p).

A expressão daquele que outrora esta fora do centro reflexivo possui uma condição que necessita ser levada em consideração. Relembrando o seu fazer, Dussel afirma que

a experiência inicial da Filosofia da Libertação consiste em descobrir o ‘fato’ opressivo da dominação, em que sujeitos se constituem ‘senhores’ de outros sujeitos, no plano mundial. (desde o início da expansão européia em 1492; fato constitutivo que deu origem à ‘Modernidade’), Centro-Periferia; no plano nacional (elite-massas, burguesia nacional-classe operária e povo); no plano erótico (homem-mulher); no plano pedagógico (cultura imperial, elitista, versus cultura periférica, popular etc.); no plano religioso (o fetichismo em todos os níveis) etc... Esta ‘experiência’ inicial vivenciada por todo latino americano [...] – se expressaria melhor dentro da categoria ‘Autrui’ (outra pessoa tratada como outro), como pauper (pobre). O pobre, o dominado, o índio

massacrado, o negro escravo, o asiático das guerras do ópio, o judeu dos campos de concentração, a mulher objeto sexual, a criança sujeita a manipulações ideológicas (também a juventude, a cultura popular e o mercado subjugados pela publicidade) não conseguirão tomar como ponto de partida, pura e simplesmente, a ‘estima em si mesma’. O oprimido, o torturado, o que vê ser destruída a sua carne sofredora, todos eles simplesmente gritam, clamando por justiça: - Tenho fome! Não me mates! Tem compaixão de mim! – é o que exclamam esses infelizes (1995: 18-19).

É a consciência do sujeito que se desvela com um olhar de reconhecimento. O olhar consciente sobre o mundo amplia o meu “olhar” diante da existência e suas singularidades humanas, considerando os aspectos que envolve as circunstâncias que fomentam “minha” ação. Considera-se, então, tratar a vida em uma dinâmica de interação que possibilita reconhecer a si como sujeito autônomo da existência.

Nesta perspectiva, a perspectiva filosófica é um processo que possibilita uma nova leitura da realidade, onde surge uma nova práxis fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia da pessoa. Essa autonomia possibilita ao sujeito constatar, reconstruir e transformar as ideologias massificantes e vigentes.

Segundo Dussel

a única maneira de levar o oprimido a tomar consciência da opressão que pesa sobre todas as estruturas de sua existência é que descubra, previamente a dialética da dominação concretamente, em todo e em cada momento de seu ser (1977: 191).

Com efeito, a reflexão dusseliana se aporta no âmbito da dialética, não para se apropriar e tomá-la como método indiscutível, mas para pensá-la, repensá-la e instalar uma nova compreensão do que a mesma seja. Recorrendo a Aristóteles, passando por Hegel, Marx e Heidegger, Dussel compreende que o “âmbito próprio da dialética é o ontológico; isto é, a passagem de um horizonte de entes a outro até seu fundamento” (Idem: 162).

Nesse sentido, o pensar crítico e reflexivo de Dussel busca romper o modo dialético de compreender o outro totalizante que historicamente foi situado como modelo universal. A dialética Hegeliana, Heideggeriana e a Levinasiana concebe o outro como redução de uma totalidade metafísica que é exterior por si própria.

Dussel pretende edificar uma percepção da alteridade que impossibilite reduzir o outro a totalidade. Para tanto, transpõe a dialética (falsa) enquanto método e intenta-se pela analética.

O método do qual queremos falar, o *ana-lético*, vai mais além, mais acima, vem de um nível mais alto (*aná -*) que o do mero método *dialético*. O método dialético é o caminho que a totalidade realiza em si mesma: dos entes ao fundamento e do fundamento aos entes. Trata-se agora de um método (ou do domínio explícito das condições de possibilidade) que parte do outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade; que parte, então, de sua palavra, da revelação do outro e que comfiado em sua palavra atua, trabalha, serve, cria. O método dia-lético é a expansão dominadora da totalidade desde si; a passagem da potência para o ato de “o mesmo”. O método analético é a passagem do justo crescimento da totalidade desde o outro e para “servi-lo” criativamente. A passagem da totalidade a um novo momento de si mesma é sempre dia-lética; tinha, porém, razão Feuerbach ao dizer que ‘a verdade *dialética*’ (há, pois, uma *falsa*) parte do diálogo do outro e não do ‘pensador solitário consigo mesmo’. A verdadeira dialética tem um ponto de apoio ana-lético (é um movimento ana-dia-lético); enquanto a falsa, a dominadora e imoral dialética é simplesmente um movimento conquistador: *dialético* (1986: 196-197).



Verifica-se que a analética enquanto método é radical (de raiz, do latim). Sua base é o outro livre, não dominado, não oprimido, não violentado em seus direitos. A analética organiza-se a partir do diferente e não reconhece a legitimação do discurso dominador. Por fim, o outro não se reduz a um ente individualizado, mas pressupõe um fazer ante a coletividade, aquilo que se configura como comunidade.

A consciência analética crítica instaura uma condição crítico-reflexiva. Ou seja, como sujeito que se dá nas relações, constrói-se tendo a experiência como fundamento, onde a dinâmica a ser percorrida é a história. Sinaliza, ainda, um perceber a dinâmica excludente, que não leva em consideração o sujeito autóctone como aquele que atua e pode provocar modificações e não simplesmente como objeto. Eis o papel do filósofo.

O filósofo ou sujeito do pensar filosófico não é um “Eu absoluto” como pretendia Fichte, mas um sujeito finito, condicionado, relativamente determinado pelo mundo cotidiano ou pela práxis fundamental, articulado necessariamente a um sujeito histórico, a uma classe social, a um povo, a um sujeito de práticas fundantes (1977: 243).

A filosofia é uma prática de libertação, portanto. Por sua vez, ser filósofo é se comprometer com o resgate da vida dos oprimidos, que historicamente travaram lutas de resistência e libertação. Filosofar é buscar uma eticidade baseada na solidariedade e na escuta discipular do outro.

A filosofia latino-americana é o pensar que sabe escutar discipularmente a palavra analética, analógica do oprimido, que sabe comprometer-se com o movimento ou com a mobilização da libertação e, no próprio caminhar, vai pensando a palavra reveladora que interpela à justiça; isto é, vai acendendo à interpretação precisa de seu significado futuro. A filosofia, o filósofo, desenvolve ao outro sua própria revelação como renovada e re-criadora, crítica, interpretante. O pensar filosófico não aquieta a história ex-pressando-a pensativamente para que possa ser arquivada nos museus. O pensar filosófico, como pedagogia analética da libertação latino-americana, é um grito, um clamor, é a exortação do mestre que faz reincindir sobre o discípulo a objeção que antes havia recebido; agora, como revelação reduplicadamente pro-vocativa, criadora (1986: 211).

214



Nota-se, então, que o fazer filosófico de Dussel é um exercício consciente e crítico do sujeito pode haver uma emancipação dos homens, isto é, da condição de mero espectador do mundo, onde a submissão é uma característica, para agente ativo e transformador. Nesse sentido, o local privilegiado e oportuno para começar a mudança é a própria realidade latino-americana.

## A América Latina e uma crítica à ideologia da exclusão

A consciência parida na experiência do outro diferente orienta uma nova práxis, demonstrando, assim, a construção de uma nova história. A consequência desta perspectiva é a formatação de um estado social democrático, livre, atuante e, acima de tudo, autônomo. A atuação do ser humano na história é como sujeito participante de uma fazer histórico que ocasiona a desalienação.

Como entender a América Latina, então? O sociólogo brasileiro Octávio Ianni afirma que a América Latina é um enigma, que possui uma série de nuances, as quais ele aponta. Diz ele:

Este é o enigma: a América Latina se configura como uma realidade geohistórica, político-econômica e sócio-cultural complexa, heterogênea, contraditória e errática. A despeito dos diferentes nomes que tem recebido, ou ostente, continua parecendo volátil, atravessada por situações e acontecimentos que não cabem neste ou naquele conceito, ou que o extrapolam: América Latina, Ibero-américa, Indo-américa, Afro-américa, Hemisfério Ocidental, Nuestra América; depois de ter sido Índia Ocidental, Novo Mundo, Paraíso, Eldorado, América. Chamou-se América em homenagem a Américo Vespúcio, quem teve a clareza sobre o descobrimento que Cristóvão Colombo não soube nomear; descobrimento do continente que faltava no mapa do mundo, para compor os quatro con-

tinentes e a cartografia indispensável para a dinamização do mercantilismo e cristianismo, contribuindo assim para a gênese do ocidentalismo. São muitas as denominações com as quais se busca constituir esse “continente”. Multiplicam-se os nomes, no infindável esforço de taquigrafar e constituir um ente geo-histórico simultaneamente evasivo e evidente; que ainda parece tão incógnito que para ser nomeado precisa ser apontado com o dedo. Um ente simultaneamente real, rebelde e fugaz, sempre transbordando deste ou aquele nome; evadindo-o (2011: 7).

Um continente enigmático! Um laboratório de culturas e civilizações! Um labirinto! Um continente marcado por tantas fisionomias que chega ser difícil falar de um rosto em comum. Inventada pelo mercantilismo europeu para sua própria exploração colonial. Reconfigurada pelo processo de globalização neoliberal. Eis a América Latina! Enfim, um continente contraditório!

Diante desse contexto, como pensar a realidade latino-americana? Embora inúmeros atravessamentos constituem nossa peculiaridade, é fato que a marca de uma ideologia baseada na exclusão fomenta nossa realidade. A exclusão daqueles que ficaram sempre à margem das decisões e construções sociais.

A América Latina é o filho da mãe ameríndia dominada e do pai hispânico dominador. O filho, o outro, oprimido pela pedagogia dominadora da totalidade européia, incluindo nela como bárbaro, o *bom sauvage*, o primitivo ou subdesenvolvido. O filho não respeitado como outro, mas negado enquanto conhecido (1986: 210).

Imerso nessa perspectiva, o fazer filosófico dusseliano não está contida apenas em idéias e orientações rígidas, determinadas em um certo tempo. Sua concepção não é diacrônica, mas sincrônica. Isto é, em si possui uma dinamicidade, que se adequa e sofre constantes modificações históricas que busquem alcançar a autonomia das classes oprimidas.

Dussel afirma que,

[...] estrategicamente o que se deve alcançar é a libertação dos oprimidos em seu sentido forte e inequívoco; o que se deve buscar é a libertação das ‘classes trabalhadoras’, camponesas, operárias ou de qualquer outro tipo de trabalhador assalariado (1986: 244).

Quem seria o oprimido? Dussel responde:

O oprimido é o pobre na política (pessoa, classe, nação); a mulher na erótica machista; a criança, a juventude, o povo na pedagógica da dominação cultural. Todos os problemas e temas [...], assumem nova luz e novo sentido a partir do critério absoluto e contudo concreto (o con-



trário do universal), de ser a filosofia arma de libertação dos oprimidos (1986: 248).

Nesse processo de desalienação o outro não pode ser entendido como mero instrumento de realização de projeto libertador. O oprimido, enquanto outro, é em si um mistério e uma fonte de criatividade que transpõe toda e qualquer forma de objetificação, que visa enquadrar e formatar estereótipos que devem coadunar de acordo com o sistema vigente.

É inegável o fato de que em nossa atual conjuntura social reina o domínio do consumismo, do hedonismo e do relativismo. O ser humano, na maioria das vezes, é transformado em um objeto descartado e seus reais valores são espoliados, através da propagação da idéia do poder e do ter como as bases fundamentais da vida e de todo e qualquer relacionamento. Ter e poder configura-se como via indelével para uma melhoria de vida.

A “máquina” produtiva do neoliberalismo cria uma dinâmica social que prima o lucro, efetivando um “excedente social”, que só acena com uma cidadania possível, quando é utilizado como peça de manobra, onde a sociedade parece ser uma enorme peça da engrenagem da manipulação.

Essa perspectiva, “cavou” um abismo ainda maior entre àqueles que podem e àqueles que ficam a mercê da benevolência; entre ricos e pobres; entre os países do norte e os países do sul; entre os desenvolvidos e os subdesenvolvidos; entre a maioria e as minorias; entre a direita e as esquerdas.

Esse processo ideológico excludente desmorona numa nova concepção que leva em consideração o clamor do excluído e não a voz impiedosa sobrepujante da produtividade econômica. A experiência do diferente adentra no campo da complementação e da revelação daquilo que a vida de cada um pode ser. Esse prisma esmaga a concepção individualista e egocêntrica que se tem da vida.

As várias formas de negação e exclusão só se tonificam quando sai de cena o companheirismo e adentra o egoísmo. Hoje, diante de tantas formas de exclusão deve-se ficar atentos as pseudo-solidariedade, isto é, formas de encontro com o outro que se dão apenas na esteira da assistência o objetivo maior é o lucro. Cria-se, desta forma uma “indústria da pobreza”, que assim como no passado, com a comercialização dos escravos, hoje se reproduz através da exploração da miséria humana, tendo o “social” como publicidade de Ong’s e políticos.

Há muita gente que se preocupa com a miséria hoje, contudo, sua preocupação é a camuflagem da real intenção de tirar proveito do sofrimento. Neste tipo de preocupação solidarizar-se com os pobres significa dar uma assistência imediatista que possibilite lucro.

Como contraponto a exclusão que encaminha a humanidade para um abismo de separação social, o reconhecimento do outro humano deve nos guiar para uma nova perspectiva de mundo, onde a solidariedade seja feita não por falsos moralismos, mas por uma consciência de que faço por que sou gente e o outro também é.

No desejo de viver sem a ambivalência e ambigüidade da vida, as pessoas e sociedades acabam criando uma fortaleza ou um muro em volta do seu mundo e projetando para fora os seus medos. Os inimigos, neste caso, não são outra coisa que a “encarnação” dos seus medos, os seus demônios interiores.

Em uma cultura de consumo, como a nossa, o desejo de viver uma vida humana sem se submeter aos limites e ambigüidades da vida humana faz pessoas e sociedades verem nos excluídos do consumo os seus inimigos. Pois, elas com os seus sofrimentos as fazem lembrar da sua condição humana e, com isso, os seus medos, inseguranças e sofrimentos que querem esquecer (Sung, 2001: 96).

Neste sentido, o outro convoca a reflexão leva também a prática. A contradição existente em nossa condição humana nos leva a perceber que mesmo entre os erros o que nos resta é a perspectiva de que o que somos e o que fazemos, necessariamente, partem e são executados por que acreditamos no outro (no humano) e não porque não nosso ego precisa ser massageado.

## Considerações finais

Nesta conjuntura vive-se numa sociedade onde a exclusão social é peça da engrenagem que marginaliza àqueles que não co-dividem a distribuição do poder e da riqueza. Diariamente, reportagens, artigos e dados estatísticos revelam que no mundo mais pessoas vivem na faixa da pobreza, em contrapartida aumenta, também, o número daqueles que ficam milionários e bilionários (inclusive no Brasil). Entretanto, parece que estes dados não chocam. Por quê? Será que vivenciamos uma insensibilidade social frente ao fenômeno da massiva exclusão social? Ou será que não temos mais saída, restando-nos apenas o individualismo como proposta existência de uma vida.

Não cabe neste artigo responder tais questionamentos. Mas, a ideia é levantar questões que nos interpelem e removam de nossa reflexão uma atenção e práxis que vislumbre a vida humana como um valor absoluto em si. O valor inalienável da vida, bem como sua beleza que se dá na diferença é imprescindível para compreender a perspectiva do outro e da nossa realidade Latino-americana. Nada é tão radical na Filosofia da

Libertação que o respeito à vida. Vida concreta, plena, total em si mesma. É nela e para ela que devem convergir nossas ações e reflexões.

Faz-se mister observar que a Filosofia da Libertação enquanto pensar autóctone e crítico à ideologia da exclusão não postula um pensar baseado em assistencialismo. O acesso individual/comunitário a uma consciência crítica serve para empoderar as pessoas, ou seja, fazer com que elas sejam as donas de suas próprias histórias para serem as protagonistas das suas próprias existências.

Desta feita, cabe ao fazer filosófico e aos filósofos um importante papel neste processo: engajar-se no desvelamento dos mecanismos ideológicos através dos quais se produzem e reproduzem as legitimações ou invalidações das práticas sociais, que, como tais, mutilam ou excluem o outro de sua plena totalidade.

Por fim, aqui, fica mais um questionamento para mexer com nossa reflexão e práxis: até que ponto o que fazemos para ajudar aqueles que precisam não reforçar nossas ideologias de exclusão?

218



## Referências Bibliográficas

BORNHEIM, Gerd A.

1980 *O Idiota e o espírito objetivo*. Porto alegre: Globo.

SUNG, Jung Mo.

2001 “Solidariedade e a Condição Humana”. In.: *Convergência*. Nº. 340. Ano XXXVI - Março.

DUSSEL, Enrique

1995 *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus (Coleção pesquisa & projeto).

1986 *Método para uma filosofia da libertação*. São Paulo: Loyola.

1980 *Filosofia da libertação: na América Latina*. São Paulo: Loyola; Unimep.

2011 “Una búsqueda del sentido (origen y desarrollo de una filosofía de la liberación)”. In.: <http://www.enriquedussel.org/txt/biografia.pdf>. (Acessado no dia 06 de set de 2011).

IANNI, Octávio

s.f. *Enigmas do pensamento Latino-Americano*. In.: <http://www.enriquedussel.org/txt/biografia.pdf>. (Acessado no dia 06 de set de 2011).

SOFISTE, Juarez

2005 *Filosofia Latino-americana: filosofia da libertação ou libertação da filosofia?* In.: Revista Ética & Filosofia Política (Volume 8, Número 1, junho).

Fecha de recepción del documento: 16 de enero de 2012

Fecha de aprobación del documento: 18 de marzo de 2012

Contribución especial / Special contribution



# EN BUSCA DE CAMINOS PARA ESPERAR\*

---

## In search of ways to wait

EDGAR MORIN \*\*

Multiversidad Mundo Real / Hermosillo-Sonora-México

Forma sugerida de citar: MORIN, Edgar. 2012. "En busca de caminos para esperar". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 221-234.

---

\* Traducido del francés por el Departamento Lingüístico de la Multiversidad Mundo Real.

\*\* Filósofo y sociólogo francés, nacido en 1921. Doctor Honoris Causa en más de 14 universidades de todo el mundo. A lo largo de su vida ha escrito decenas de obras traducidas a más de dieciocho idiomas. Fue director del Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNRS), de Francia y del centro de estudios interdisciplinarios de la Escuela Superior de Ciencias Sociales. En 1999 la UNESCO abrió la Cátedra Itinerante Edgar Morin para la enseñanza del pensamiento complejo. Entre sus trabajos más sobresalientes se encuentran: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, *El paradigma perdido*, *Educación para la era planetaria*, *Introducción al pensamiento complejo*, *Sociología* y los seis tomos de *El método*.

No dejo de recibir nuevas pruebas de que un gran potencial de buena voluntad está en nosotros, solo se encuentra atomizado, paralizado, aterrorizado por siglos de acondicionamiento y autismo disciplinario. En esta situación, es el deber de los hombres políticos devolver la vida a este potencial tímido y durmiente, proponer una vía, abrir un paso a nuestra creatividad latente, darle seguridad, oportunidad de realizarse, esperanza a fin de cuentas.

## Primera Parte

### Las crisis improbables del mundo moderno

222



En este siglo todavía naciente, cuatro crisis se yuxtaponen:

#### *La dificultad de pensar en el presente*

Vivimos en un mundo de cambios apresurados donde las dinámicas socioculturales, económicas, tecnológicas y políticas se aceleraron como nunca antes en la historia humana, y nos exigen elevar nuestros niveles de comprensión.

Ortega y Gasset decía “no sabemos lo que pasa y eso es precisamente lo que pasa” y parece que nunca tuvo tanta razón: siempre hay un retraso de la conciencia con relación a los acontecimientos inmediatos, y este desajuste se va profundizando mientras la globalización provoca una aceleración de todas las dinámicas (económicas, sociales, demográficas, políticas, ideológicas, religiosas...) y una multiplicación de interacciones innumerables entre estos procesos extremadamente diversos.

Desde el Renacimiento, que representó un punto de inflexión formidable para el ser humano en la operacionalización de sus propias capacidades de crear o conocer (Galileo, Gütemberg, Leibnitz, Copérnico), la evolución del conocimiento se fue profundizando en esa manera de hacer ciencia: para conocer más profundamente era necesario atomizar aún más la observación fenoménica, especializarse en cada aspecto, porque el método era bueno y el problema residía necesariamente en la falta de profundización. En este camino de conocer se descubre que modificando determinados elementos que conforman un fenómeno, este cambia en su totalidad; se comienza entonces a controlar al entorno en nuestro beneficio.

El hombre se separa de la naturaleza, la subyuga. Se verifica un cierto grado de complejidad en ella, pero en lugar de entenderla holísticamente se la atomiza aún más. La ciencia se separa en ramas específicas que simplifican a esas partes (perspectivas) de la realidad que observan

(excluyendo o minimizando cualquier interacción con las demás ramas) y las modelizan. Parece obvio que modificar parámetros de la realidad desde una perspectiva parcial no solo logrará un resultado diferente en el fenómeno (el buscado), sino un sinnúmero de otros efectos en la compleja trama de imbricación con el resto del cosmos (en el que estamos nosotros también). Digo parece obvio, pero eso fue lo que se hizo por dos siglos y buena parte del siglo XX y lo que va del XXI.

## La paradoja de la universalización

La universalización presenta indudablemente una vertiente positiva mediante el fortalecimiento de las inter-solidaridades, una mejor comprensión de nuestra comunidad de destino, las dinámicas de simbiosis y mestizajes culturales. Pero sus degradaciones ya no solo equilibran un balance, sino plantean amenazas mortales para la especie humana.

La idea de crecimiento indefinido —que unificó una gran parte del mundo durante décadas y lo sigue haciendo a pesar de la crisis de 2008— se debe abandonar absolutamente. Se trata de una locura colectiva que no se ha diagnosticado todavía. Una nueva economía nos permitiría desintoxicarnos de costumbres desastrosas y reducir el peso del capitalismo. Me siento en oposición tanto hacia el proteccionismo como hacia el neoliberalismo. Pero pienso que debemos volver a implementar las economías de proximidad, como la agricultura biológica, los jardines periurbanos, las artesanías, las pequeñas y medianas empresas: la economía social y solidaria, que encuentra sus raíces en el siglo XIX, tiene un papel fundamental que desempeñar.

### *La tensión planetaria entre egoísmos y altruismos*

La situación actual del mundo es caótica desde el punto de vista de la multiplicidad de naciones y de la multiplicación de los conflictos étnico-político-religiosos, los cuales intensifican las contradicciones entre soberanías nacionales-absolutas y la necesidad urgente de una autoridad supranacional consciente y equipada para resolver los problemas vitales del planeta.

El hecho de poder decir “yo”, de ser sujeto, implica ocupar un sitio, una posición en la cual uno se pone en el centro de su propio mundo para poder tratarlo y tratarse a sí mismo. Eso es lo que uno puede llamar egocentrismo. Pero la complejidad individual es tal, que al ponernos en el centro de nuestro mundo también ponemos a los nuestros (padres, hijos y conciudadanos) e incluso somos capaces de sacrificar nuestras vidas por ellos, lo que significa que nuestro egocentrismo puede englobarse en



una subjetividad comunitaria más amplia, producto de una concepción compleja del sujeto. De la misma forma, no podemos seguir compartiendo tan elevada comunidad de destino planetario, sin ser capaces de incluir nuestro “yo” nacional en una perspectiva más amplia.

## Hacia el abismo

La nave espacial está propulsada por cuatro motores incontrolados: Ciencia/Técnica/Economía/Provecho. Estos, indudablemente, permitirían producir formidables cantidades de riqueza, reduciendo la pobreza y creando una clase media. Pero el capitalismo financiero que domina esta mundialización contribuyó también a degenerar estos estados de pobreza en verdadera miseria –como en muchos países del sur– provocando destrucciones culturales y la caída de las antiguas solidaridades.

El conjunto de estas crisis múltiples e interrelacionadas que se auto-agravan recíprocamente, constituye la crisis planetaria, la crisis de una humanidad que no logra acceder plenamente –todavía– a la humanidad.

### *La necesidad de cambiar de vía*

Pero cuando un sistema es incapaz de concebir y solucionar sus problemas vitales o bien se degrada y termina por desintegrarse o bien se revela capaz de iniciar una metamorfosis... lo probable, en este sentido, sería la regresión o la desintegración nuestra, mientras lo improbable sería la metamorfosis.

La metamorfosis es común en el reino animal, por ejemplo, con muchos insectos que aprendieron a auto-destruirse para mejorar y al mismo tiempo auto-re-construirse con su identidad mantenida en la alteridad.

De la misma forma, el nacimiento de la vida es la metamorfosis de una organización químico-física. Las sociedades históricas también son metamorfosis a partir de un agregado de sociedades arcaicas.

El problema que surge en la metamorfosis hacia una sociedad-mundo es que esta debería englobar los Estados nacionales sin suprimirlos. Existen, para pensar dicha metamorfosis, una variedad de razones que nos invitan a esperar y seguir buscando huellas para hallar la vía del futuro:

- Las virtudes generadoras-creativas son inherentes a la humanidad.
- Las crisis siempre son también periodos de oportunidad mediante el despertar de las fuerzas innovadoras en las sociedades en crisis.

- Que tome forma de un paraíso, de una utopía política o de una revuelta juvenil, pues la humanidad conserva vivaz esta aspiración multi-milenaria hacia la armonía.
  - También recordemos que todos los grandes movimientos de transformación en la historia, siempre comenzaron de manera marginal, modesta, incluso invisible (Buda, Jesús, Mohamed, el capitalismo, la ciencia/universidad moderna, el socialismo y el alter-mundialismo...).
- “Para preparar la Metamorfosis, necesitamos cambiar de Vía”

## Segunda Parte

### Las siete reformas necesarias para el futuro de la humanidad

225



La idea central de esta segunda parte consiste en sugerir la importancia –para preparar la metamorfosis necesaria de la humanidad– de asociar siete vías reformadoras que se revelan altamente interdependientes.

Las reformas políticas, económicas, educativas, consideradas de manera aislada, están condenadas al fracaso. Las reformas deben ser correlativas, interactivas e interdependientes. Más profundamente todavía, la conciencia de la necesidad vital de cambiar de vía es inseparable de la conciencia de que el gran problema de la humanidad es el estado a menudo monstruoso y miserable de las relaciones entre individuos, grupos y pueblos. La pregunta muy antigua sobre mejoramiento de las relaciones entre humanos, que suscitó tantas aspiraciones revolucionarias y tantos proyectos de reforma política, económica, social y ética, es atada ahora y de forma indisoluble a la pregunta vital del siglo XXI: ¿cuál es la Nueva Vía y la Metamorfosis?

En todas las sociedades civiles hay una multiplicidad de iniciativas dispersas, ignoradas por los partidos, las administraciones y los medios de comunicación, pero que contienen los desarrollos y las convergencias que permitirían abrir vías hasta formar la Vía.

#### *Reforma política: política de la humanidad y política de civilización*

En esta reforma se distinguen cuatro dimensiones:

1. Regeneración del Pensamiento Político. En este nuevo contexto, la política debe obedecer a una orientación doble: la de una política de la humanidad y la de una política de la civilización. Debemos ocuparnos de pensar permanente y simultáneamente lo planetario, continental, nacional y local.



2. Política Planetaria. La “tierra patria”, heredera concreta del internacionalismo todavía en germen en el seno del altermundialismo, implica la preocupación de salvaguardar indisolublemente la unidad/diversidad humana (el tesoro de la unidad humana es la diversidad, el tesoro de la diversidad es la unidad). De ahí se impone la necesidad de instituciones planetarias que salvaguarden esta humanidad, con las competencias y los recursos necesarios para tratar los problemas vitales y mortales de la economía, la biosfera y las armas de destrucción masiva.

El desarrollo de una conciencia planetaria –ahora embrionaria y dispersa– es inseparable de una conciencia del destino común de la humanidad. Ambas son indispensables para poder elaborar –a partir de una ONU reformada– las primeras instituciones de una sociedad-mundo dotada de un sistema jurídico, una gobernanza y una conciencia común, con miras a una democratización del planeta.

3. Rebasamiento o Desarrollo de la Idea de Desarrollo. La carencia de esta idea se funda en el carácter estrechamente racional de su núcleo tecno-económico: el desarrollo, concebido como locomotora que arrastra democracia y mejor vida, aumenta paralelamente las corrupciones, destruye la solidaridad tradicional, exacerba los egoísmos e ignora los contextos humanos y culturales.

La noción verdaderamente humana de desarrollo debe referirse a su fuente antro-po-biológica: el desarrollo a partir de un embrión hasta la edad adulta constituye un progreso no solo en extensión (cuantitativo), sino también en calidades, en complejidad y en solidaridad.

El desarrollo, tal como está concebido, se aplica de modo indiferenciado a sociedades y culturas diversas, sin tomar en cuenta sus singularidades, saberes, destrezas, artes de vivir, e ignorando las riquezas de las culturas orales tradicionales.

El nuevo desarrollo significa respeto a las culturas, escritas u orales, pues todas implican supersticiones, ilusiones, errores, saber, saber hacer –en medicina por ejemplo–, artes de vivir, etc. Este nuevo concepto debe integrar lo que es válido en la noción actual de desarrollo, pero para aplicarlo a los contextos singulares de cada cultura o nación.

La economía verde, por ejemplo, representa un desafío formidable y múltiple, susceptible de reorientar y reconvertir la economía mundial de manera profunda. El desarrollo y los

principios de esta economía verde, una vez generalizados, podrían difundirse en toda la sociedad planetaria y aplicarse al área industrial, rural o urbana. También permitiría compensar el decrecimiento programado de las energías contaminantes, multiplicando en paralelo los nuevos empleos necesarios y las transferencias de tecnología para realizar la transición a otro tipo de energía. Sin embargo, para tender hacia estas reformas se requerirá, obviamente, superar el economicismo actual.

4. Política de Reforma de la Civilización. La política de reforma de la civilización se ejercería contra los crecientes efectos negativos del desarrollo de nuestra civilización occidental –de los cuales hice un diagnóstico en *Política de civilización*–, pues contempla una restauración de la solidaridad, una re-humanización de las ciudades, una re-vitalización de los campos. Esta reforma volcaría la hegemonía de lo cuantitativo en beneficio de lo cualitativo, de la calidad de vida. Se reconsideraría, necesariamente y en paralelo, la noción de crecimiento, sobrepasando la alternativa crecimiento/disminución, para respetar lo que debe crecer, disminuir o quedar estable. Tal reforma, siendo de alcance planetario, podría y debería ser emprendida a escala de una nación, para rápidamente contagiarse a las organizaciones continentales como la Unión Europea o los mercados comunes de América Latina.



### *Reformas económicas*

La crisis económico-financiera de 2008, con sus prolongaciones cotidianas, nos hizo olvidar frecuentemente que una sociedad solo puede evolucionar en complejidad –al mismo tiempo en autonomía y en comunidad–, si se eleva en solidaridad, fomentando un sentido vivo de pertenencia.

Estas reformas podrían propiciarse mediante diferentes tipos de acciones:

- El establecimiento de una institución permanente dedicada a las regulaciones de la economía planetaria y al control de las especulaciones financieras.
- El desarrollo de una economía plural, que implique el desarrollo de las mutuales, las cooperativas, las empresas ciudadanas, la agricultura granjera, la agricultura biológica, la alimentación de proximidad (y al mismo tiempo una regresión de la agricultura y la ganadería industrializadas), el microcrédito, el comercio equitativo... creo en el desarrollo de la economía solidaria

capaz de prolongar, de alguna forma, la economía mutualista, con las iniciativas de creación o aumento de apoyo local.

- La conservación o resurrección de los servicios públicos nacionales: educación, telecomunicaciones, ferrocarriles...
- Un “New Deal” caracterizado por grandes obras de salvación colectiva: energías renovables, cinturón de estacionamientos alrededor de las ciudades para favorecer las costumbres peatonales, transportes públicos no contaminantes...

### *Reformas sociales*

El progreso nos aportó el individualismo, el cual se revela ambivalente. Sin duda permitió afirmar el sentido de la responsabilidad, pero aceleró al mismo tiempo un fenómeno de vuelta sobre sí mismo, incluso de cierre. En efecto, el individuo-sujeto contiene dos programas, el programa del «Yo» y el programa del «Nosotros». El «Yo» es vital para alimentarse, defenderse, desarrollarse. El «Nosotros» inscribe el yo en una relación de amor o de comunidad en el seno de su familia, de su patria, de su pertenencia religiosa, de su partido. Sin embargo, la metamorfosis de la sociedad será difícil pues nuestra civilización sobredesarrolló el programa individualista, mientras el segundo programa parece a veces estar durmiendo. ¡Hay que despertarlo!

De la misma manera, este cambio esencial podría propiciarse mediante diferentes tipos de acciones:

- En respuesta al crecimiento de las desigualdades podría instituirse un Observatorio de las Desigualdades, que estudiaría las regresiones progresivas de las desigualdades, desde arriba y desde abajo.
- En respuesta al crecimiento de la miseria, una política de ayuda oficial para la vivienda y alimentación de los despojados.
- Una des-burocratización de las administraciones que se volvieron sub-eficientes e inhumanas.
- Una regeneración de la solidaridad a través de la institución de casas de la solidaridad y de un servicio cívico de solidaridad obligatoria.

### *Reforma del pensamiento*

La forma de adquirir conocimiento ha ido evolucionando de tal forma que se ha asociado a la ciencia y la tecnología, y estas se construyen mediante un proceso de hiperparcelación de los objetos de estudio. Los

problemas que se consideran y las soluciones que se proponen son cada vez más artificialmente simples; consecuentemente, somos más incapaces de abordar los problemas fundamentales de la humanidad, que son más complejos y globales. Encerrarnos en las disciplinas nos hace ineptos para percibir y concebir los problemas fundamentales del mundo.

Hoy emerge la necesidad de un pensamiento complejo que pueda relacionar los conocimientos, que pueda relacionar las partes desde el todo y el todo desde las partes, que pueda concebir la relación desde lo global a lo local y desde lo local a lo global, simultáneamente. Si nuestros espíritus quedan dominados por un modo mutilado y abstraído de conocer, por la incapacidad de concebir las realidades en su complejidad y en su carácter global, si el pensamiento filosófico en lugar de afrontar el mundo se queda encerrado en preciosidades, entonces vamos hacia las catástrofes. Solo un pensamiento apto para captar la complejidad (no solo de nuestras vidas, sino también de nuestros destinos), la relación individuo/sociedad/especie, la era planetaria... puede operar el diagnóstico de la corriente actual del mundo, de la carrera actual hacia el abismo, y definir las orientaciones que permitirían cebar en conjunto las reformas vitalmente necesarias. Solo un pensamiento complejo puede armarnos para preparar la metamorfosis social, individual y antropológica.



### *Reforma de la educación*

Relata un viejo cuento europeo que un anciano rabino, en medio del fragor de la Segunda Guerra Mundial, reunía a los niños de su comunidad en un oscuro sótano para enseñarles sus primeras letras. Los infantes solo contaban con pequeños pedazos de madera mal pintados de negro que hacían las veces de cuadernos. El viejo profesor se paseaba entre los infantes con su roído traje oscuro, sus enormes barbas blancas y un tarro de miel, y mientras caminaba, iba dibujando en cada tablilla, con su dedo índice y un poco de miel, la primera letra del alfabeto hebreo (Aleph). Al terminar, les pidió a los chiquillos que lamieran lo que había escrito. Los niños mal nutridos y hambrientos lo hicieron con avidez. Cuando terminaron, el noble maestro sentenció: “Han aprendido la lección más importante de todas para el resto de sus vidas: el conocimiento es dulce”.

Como los presenté en *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*, nuestros sistemas educativos deben reintroducir el valor de la propedéutica, apoyándose en los medios de comunicación, la familia, las relaciones entre generaciones, el acceso progresivo a la autonomía de los adolescentes.

Aplicada a las cuestiones de la pedagogía y el aprendizaje, la transdisciplinariedad aparece como una mirada alternativa para superar las simplificaciones de un pensamiento demasiado caracterizado aún por el determinismo y el positivismo. Pero si el edificio teórico se revela denso y estimulante, una verdadera operacionalización en las ciencias de la educación debe establecerse con la participación de todos los maestros, estudiantes e investigadores.

### *Reforma de la vida*

Se trata del núcleo concreto del problema hacia el cual deberían converger todas las demás reformas. Nuestras vidas son degradadas y contaminadas por el estado monstruoso de las relaciones entre los individuos y los pueblos, por la incomprensión generalizada hacia el otro, por lo prosaico de nuestras existencias consagradas a tareas obligatorias que no dan satisfacción, por la oposición del mundo ante la poesía de la existencia, que es congénita al amor, la amistad, la comunión, el juego.

La búsqueda de un arte de vivir es un problema muy antiguo, abordado por las tradiciones de sabiduría de las diferentes civilizaciones —en Occidente, por la filosofía griega. La reforma de vida pretende regenerar el arte de vivir como un arte de vivir poéticamente. Esta reforma se presenta de manera particular en nuestra civilización occidental, caracterizada por la industrialización, la urbanización, la búsqueda del provecho, la supremacía de lo cuantitativo... una civilización que hoy en día se expande sobre el planeta, con sus virtudes, vicios y degradaciones innegables.

Así, entre más triunfa cierta mecanización de la vida (la hiperespecialización, la cronometrización, la aplicación del cálculo y la lógica artificial a la vida de los individuos), más se reafirma una reacción que aspira a la “verdadera vida”.

Esta aspiración se manifiesta en la búsqueda de los antídotos al dolor moral y espiritual (psiquiatras, psicoanalistas, psicótopos, adicciones y también en las necesidades espirituales ahogadas por una civilización consagrada a los bienes materiales, la eficacia y el poder). Pero la reforma de la vida debe conducirnos, ante todo, a vivir las calidades de la vida, a reencontrar un sentido estético a través del arte, de la relación con la naturaleza y con el cuerpo: inscribirnos en comunidades sin perder nuestra autonomía.

Existen hoy, un poco por todas partes, gérmenes de esta reforma: aparecen a través de la aspiración a otra vida, la renuncia a una existencia lucrativa por una vida de abertura, la elección de una vida que pretende estar mejor con uno mismo y con el otro, la búsqueda de un acuerdo

interior y con el mundo (yoga, zen, sabidurías orientales, alimentación saludable a través de la agricultura granjera y la agricultura biológica).

Una reforma que se manifiesta en las búsquedas múltiples y balbucientes a las que asistimos: hay miles de bosquejos de reforma de vida, de aspiraciones a vivir bien, a practicar la nueva convivencia. Si se consideran juntos estos elementos que, por separado, parecen insignificantes, es posible mostrar que la reforma de la vida está inscrita en las oportunidades de nuestra civilización. El común denominador es: la calidad prima sobre la cantidad, la necesidad de autonomía es atada a la necesidad de comunidad, la poesía del amor es nuestra verdad suprema.

La “reforma de vida” es una de las aspiraciones fundamentales de nuestras sociedades. Es una palanca que puede poderosamente ayudarnos a abrir la Vía.

### *Reforma moral*

La barbarie forma parte de nuestras vidas. No somos civilizados interiormente: la posesividad, los celos, la incomprensión, el desprecio, el odio... la ceguera sobre sí mismo y sobre los demás aparecen como un fenómeno general y cotidiano.

Volvemos aquí sobre una preocupación muy antigua, ya que los principios morales están presentes tanto en las grandes religiones universalistas como en la moral laica. Pero las religiones que predicaron el amor del prójimo desencadenaron odios espantosos y nada fue más cruel que estas religiones de amor.

La moral debe ser repensada y una reforma debe inscribirla en lo vivo del sujeto: si se define lo humano como la sustancia que vive capaz de decir “yo”, es decir, capaz de ocupar una posición que lo pone en el centro de su mundo, resulta que cada uno de nosotros lleva en ella un principio de exclusión (nadie puede decir “yo” en mi lugar). Este principio actúa como un software de auto-afirmación egocéntrica, que le da prioridad al “sí” sobre diferentes personas y favorece los egoísmos. Pero al mismo tiempo, lo humano lleva un principio de inclusión que nos da la oportunidad de incluirnos en una relación con otros, con los “nuestros” (familia, amigos, patria), y que aparece desde el nacimiento, cuando el niño siente una necesidad vital de afecto. Este principio casi es un programa de integración que a veces nos lleva hasta sacrificar la vida. El ser humano se caracteriza por este principio doble, un software doble: uno incita al egocentrismo, a sacrificar a los demás; el otro incita al altruismo, a la amistad, al amor. El problema es que en nuestra civilización todo tiende a favorecer el programa egocéntrico. El programa altruista y soli-



dario está presente por todas partes, pero inhibido y durmiente, y puede despertarse.

En este sentido, debemos concebir una ética en tres direcciones, en virtud de la trilogía humana: Individuo/Sociedad/Especie:

1. La Ética Individual. La reforma moral necesita la integración, en su propia conciencia y su propia personalidad, de un principio de auto-examen permanente, porque, sin saberlo, nosotros mismos nos mentimos, nos engañamos sin cesar. Nuestras memorias se transforman, tenemos una visión de nosotros mismos y de los demás que es totalmente pervertida por el egocentrismo. No podemos, entonces, practicar el auto-examen y la auto-crítica.

En nuestra civilización parece que hemos olvidado completamente esta oportunidad, prefiriendo confiarle la búsqueda de la solución a nuestros dolores morales y psíquicos a terceros, a psiquiatras y psicoanalistas. El otro es importante para conocernos a nosotros mismos, pero solo el auto-examen nos permite integrar la mirada del otro en nuestro esfuerzo para comprendernos mejor, con nuestras carencias, nuestras lagunas, nuestras debilidades...

Comprenderse es indispensable si queremos comprender al otro. Esta capacidad de comprender la tenemos todos en estado potencial. La expresamos cuando estamos en el teatro, el cine o cuando leemos una novela. Somos entonces capaces de comprender a personajes totalmente alejados de nuestra realidad, que viven en mundos exóticos, a personajes ambiguos y a veces criminales, como el Padrino de Coppola o los personajes de Shakespeare. Comprendemos la miseria del vagabundo (Chaplin), pero cuando regresamos a la vida cotidiana perdemos esa capacidad de comprender a otros; mientras la tenemos en lo imaginario, la perdemos en la realidad.

La reforma moral debe desarrollar dos características fundamentales en todo ser humano: el auto-examen permanente y la aptitud para la comprensión del otro. La reforma moral debe ser conjugada, evidentemente, con la reforma de la educación y con la reforma de vida, las cuales finalmente deben conjugarse con las otras reformas.

2. La Ética Cívica. Es la ética del ciudadano que, en una sociedad donde dispone de derechos, debe asumir sus deberes para la colectividad.

3. La Ética del Género Humano. Tanto una ética universal –que concernía a todos los hombres– fue abstraída antes de la era planetaria como una comunidad de destino de todos los humanos. Pero hoy podemos intentar actuar para la humanidad, es decir, primero contribuir a la conciencia de la comunidad de destino humano y a nuestra inscripción como ciudadanos de la tierra-patria.

Las reformas son interdependientes: la reforma moral, la reforma del pensamiento, la reforma de la educación, la reforma de civilización, la reforma política y la reforma de la vida se interpelan entre sí y sus desarrollos también tienden a entre-dinamizarse.

Pero debemos ser conscientes del límite de las reformas. El *homo* es no solo *sapiens, faber, economicus*, también es *demens, mythologicus, ludens*. Nunca podremos eliminar la capacidad delirante, nunca podremos racionalizar la existencia ni lograr la utopía de la armonía permanente, de la felicidad asegurada y eterna. Lo que se puede esperar ya no es el mejor de los mundos, sino un mundo mejor. Solo la Vía de las siete reformas regenerará lo suficiente el mundo como para hacer posible la metamorfosis. Solo la metamorfosis podrá mejorar el mundo.

A diferencia de todas las demás preguntas, la pregunta por lo humano no tiene ningún experto: es asunto de ellos, de cada uno de nosotros; es un asunto de experiencia de vida, de sensibilidad, de conciencia. Cada uno tiene que aprender del otro. Es un camino largo que vale la pena explorar para seguir esperando...

Fecha de recepción del documento: 16 de enero de 2012  
 Fecha de aprobación del documento: 6 de marzo de 2012





### Organismo regulador del proceso de publicación

El organismo encargado de realizar el seguimiento, control y ejecución de la publicación de los números de *Sophia* es el Consejo Editorial Interno, el cual se encarga de la operación regular de la revista.

### Funciones y obligaciones del Consejo Editorial Interno

1. Su función principal es determinar la política editorial de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, conforme a los objetivos establecidos.
2. Planificar, analizar, evaluar y aprobar el contenido y la estructura general de cada uno de los números de *Sophia*.
3. Establecer y ejecutar las normas de calidad y/o los criterios para la evaluación técnica y académica de los trabajos propuestos para la publicación en *Sophia*.
4. Definir y aprobar el grupo de árbitros conformado por personas destacadas en el campo de su especialización. Este grupo estará compuesto por académicos internos y externos a la institución.
5. Asignar árbitros o evaluadores para cada uno de los trabajos propuestos para su publicación en los números de *Sophia*.
6. Aprobar el informe final o la validación de cada artículo, a partir de los dictámenes solicitados y de la evaluación general a la que sean sometidos los trabajos.
7. Organizar la edición y distribución de cada número, de acuerdo a las disposiciones establecidas por el Consejo de Publicaciones de la UPS.
8. Proponer modificaciones a la línea editorial y a las políticas de difusión y distribución.
9. Contribuir a la promoción de la revista en ámbitos externos a la institución y a la localidad, a través del intercambio editorial con otras publicaciones e instituciones.
10. Fortalecer mecanismos para promover las colaboraciones de académicos externos a la institución, tanto para la presentación de trabajos a publicarse como para el arbitraje de artículos.
11. Propiciar acuerdos de publicidad y promoción con revistas e instituciones relacionadas con los temas de interés de *Sophia*.

## Política editorial

### *Contenido*

El contenido de los trabajos presentados para la publicación en *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* deberá ser original e inédito. Los artículos<sup>1</sup> no deben haber sido publicados con anterioridad. Podrán incluirse trabajos de investigación, comunicación científica, informes técnicos, ponencias, artículos breves, trabajos teóricos, artículos monográficos de revisión y/o estados del arte, que contribuyan a re-pensar la educación.

Dependiendo de la relevancia y pertinencia del artículo, se considerarán como contribuciones especiales y ocasionalmente se publicarán:

1. Trabajos que superen la extensión manifestada
2. Trabajos que no se correspondan con el tema objeto de la reflexión para el número respectivo
3. Trabajos de traducción de obras que originalmente se encuentren en un idioma diferente al español y que todavía no hayan sido publicadas
4. Recensión o reseñas de textos recientes

236



### *Extensión y formato*

Los trabajos tendrán una extensión de 15 a 20 páginas, en hojas A4, a espacio interlineal de 1,5 y en tipografía Times New Roman tamaño 12. La mencionada extensión no incluye notas al pie de página, bibliografía, cuadros, gráficas estadísticas y/o anexos, que irán al final de cada artículo.

Se aceptan trabajos en los idiomas: español, inglés y portugués.

### *Propiedad intelectual*

Las ideas y opiniones expresadas en los artículos publicados en *Sophia* son de exclusiva responsabilidad del autor, en tal sentido, tanto el Comité Editorial como la Universidad Politécnica Salesiana declinan cualquier responsabilidad sobre el mencionado material.

---

1 Existen diferentes tipos de artículos, a saber: • Investigación: describe un trabajo de investigación realizado por uno o varios autores. • Revisión: analiza críticamente el estado de conocimiento en un área o un tema concreto a partir de la bibliografía publicada. • Retracción: un autor corrige o retira un trabajo propio anterior debido a factores como: imposibilidad para replicar los resultados, denuncias de fraude, errores cometidos, dificultades en el equipo de trabajo, etc. • Comentarios y críticas: un autor comenta o critica un trabajo anterior publicado por otros investigadores. • Trabajo teórico: se plantea un modelo, una teoría o un sistema para entender un fenómeno o conjunto de fenómenos, una realidad concreta o un dominio de conocimientos (Campanario en: López Santos, 2010: 2).

Todas las personas e instancias encargadas de llevar adelante los procesos de publicación de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* no garantizan ni apoyan las afirmaciones realizadas en cada uno de los artículos.

### *Calidad*

Los artículos presentados para la publicación deberán tener un alto nivel académico, producto del análisis crítico y reflexivo que cumpla con las exigencias propias de evaluación internacional. Esto implica que los trabajos deberán aprobar el proceso de dictaminación técnica y científica que realizará el Consejo Editorial, así como la dictaminación académica que realizarán los especialistas externos nombrados por el mismo consejo.

### *Recepción de artículos y cierre de edición*

La recepción de artículos es permanente, sin embargo, considerando que por su periodicidad semestral de la publicación, los números de *Sophia* aparecen en los meses de enero y julio, el envío de los trabajos originales y sus resúmenes deberá efectuarse en archivo electrónico (formato digital en procesador Word, sin ningún tipo de formato automático como sangrías, listas numeradas, saltos, etc.) hasta el 15 de septiembre y el 15 de marzo, respectivamente.

Los artículos deberán enviarse a la dirección electrónica de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*: revista-sophia@ups.edu.ec.

### *Responsabilidad del autor*

El autor es el responsable absoluto del contenido y se obliga a entregar su artículo de acuerdo a los lineamientos emitidos por el Consejo Editorial.

El autor deberá tener presente que su artículo será revisado y aprobado por un Consejo Editorial Interno, que luego será dictaminado por un Consejo Editorial Externo y que finalmente será validado por un Consejo de Publicaciones; en tal sentido, el autor se compromete a realizar los ajustes que sean requeridos por los editores en el tiempo establecido para el efecto.

Asimismo, el autor se compromete a entregar artículos inéditos y originales.

### *Arbitraje*

Los árbitros son el conjunto de especialistas seleccionados para realizar el dictamen de cada uno de los artículos que formarán parte de cada número de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. Estarán in-

tegrados por especialistas nacionales e internacionales que forman parte del Consejo Editorial Externo. Su participación tendrá un carácter rotativo dependiendo de las necesidades temáticas de cada número.

Los artículos enviados deberán pasar por los siguientes filtros previos a su publicación:

1. Recepción de trabajos
2. Revisión preliminar y preselección por parte de la editora responsable
3. Evaluación por parte del Consejo Editorial
4. Preaprobación de trabajos
5. Dictamen por parte de dos especialistas externos<sup>2</sup>
6. Recepción del dictamen por parte del Consejo Editorial
7. Aprobación o rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editorial
8. Aprobación de trabajos por parte del Consejo de Publicaciones

238



*Guía básica para la dictaminación*

<b>Título del artículo:</b>		
<b>Autor:</b>		<b>Fecha de recepción del artículo:</b>
<b>Arbitro o Dictaminador:</b>		<b>Fecha de evaluación del artículo:</b>
Instrucciones para la evaluación: El cumplimiento de cada uno de los ítems será valorado con un punto La suma total de los ítems determinará la aprobación del artículo El puntaje mínimo para que el artículo sea aprobado será de 17/20		
<b>ASPECTOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>VALORACIÓN</b>
<b>1. Contenido</b>	a. Pertinencia del título de acuerdo a la naturaleza y el contenido del artículo	
	b. Presentación del tema	
	c. Actualidad e importancia del tema	

2 Como parte del procedimiento empleado para la selección y aprobación de los artículos, será imprescindible acudir al criterio de especialistas externos a la institución editora, quienes serán responsables de evaluar, validar y emitir su dictamen sobre la calidad de los trabajos presentados.

	d. Planteamiento del problema u objeto de estudio	
	e. Planteamiento de objetivos	
	f. Formulación de la idea a defender o de la hipótesis central	
	g. Desarrollo de argumentos (relación con los objetivos planteados, fundamentación teórica y contextualización)	
	h. Adecuada redacción (articulación coherente de ideas)	
<b>2. Aspectos Formales</b>	a. Extensión del artículo de acuerdo a lo estipulado (15 a 20 páginas)	
	b. Título (en castellano y en inglés), subtítulos, incisos y subincisos marcados con claridad	
	c. Autor (nombres y apellidos)	
	d. Datos de identificación del autor del artículo (títulos de mayor jerarquía, ocupación, institución a la que pertenece, país y dirección electrónica)	
	e. Resumen (no mayor a 10 líneas)	
	f. Palabras Clave (5 o 6 términos)	
	g. Abstract (no mayor a 10 líneas)	
	h. Key Words (5 o 6 términos)	
	i. Estructura general del cuerpo del artículo. Se identifican claramente sus partes constitutivas: introducción, desarrollo del tema con sus subdivisiones, conclusiones y bibliografía	
	j. Presentación de las referencias bibliográficas, al final del artículo o en el cuerpo del texto, de acuerdo a las normas Harvard-APA, indicando apellido del autor, año de publicación y número de página	



	k. Presentación formal de la bibliografía, de acuerdo a las normas Harvard-APA establecidas			
	l. Tipo de letra (Time News Roman, tamaño 12), espacio interlineal (1,5) y tamaño de página (A4)			
<b>PUNTAJE TOTAL</b>				<b>/20</b>
<b>OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS (optativo):</b>				
<b>RECOMENDACIÓN PARA SU PUBLICACIÓN EN SOPHIA</b>				
<b>Criterio</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>¿Por qué?</b>	
Ampliamente recomendado				
Recomendado solo si se mejora su calidad (ver observaciones y/o sugerencias)				
No se recomienda su publicación				
.....				
<b>f: Dictaminador/evaluador</b>				

### *Aprobación de los artículos*

Si el artículo es aceptado para la publicación, los editores combinarán los comentarios de los evaluadores o dictaminadores con sus propios comentarios editoriales y regresarán el documento al autor principal para su revisión final. El autor deberá realizar las correcciones y los cambios necesarios. Dictaminadores y autores se mantendrán en el más completo anonimato.

### *Negación o postergación de los artículos*

El Consejo Editorial se reserva el derecho de rechazar o posponer la publicación de artículos que ameriten ser mejorados en su calidad. La editora responsable se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo y los cambios editoriales que estime necesarios para mejorar la calidad del trabajo.

En caso que un artículo no sea aprobado por el Consejo Editorial, este será devuelto al autor, lo cual no implica que el artículo no pueda ser mejorado y presentado para un nuevo dictamen, en una próxima publicación.

### *Corrección de pruebas*

Luego de la aprobación de los artículos, estos pasarán a la fase de edición y diseño. La prueba de composición del artículo será enviada al autor para la revisión correspondiente. En un plazo de cinco días, y para avanzar con el proceso de publicación, el autor deberá regresar el trabajo con sus observaciones, posibles modificaciones y/o la aprobación respectiva. Por su parte, los responsables de la redacción se reservarán el derecho de admitir o rechazar las correcciones realizadas por el autor en este proceso de revisión y de ser necesario, se acudirá a una segunda prueba.

### *Diversificación*

*Sophia* promueve la publicación de trabajos con enfoques teóricos, analíticos, criterios y opiniones plurales sobre el tema objeto de cada uno de los números. *Sophia* privilegia el rigor científico, la creatividad analítica, crítica, reflexiva, interpretativa, argumentativa y propositiva, reflejados en cada uno de los artículos.

### *Criterios editoriales*

Los criterios editoriales aquí establecidos responden a los requerimientos académicos y editoriales de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) del Ecuador.

## **Instructivo para los autores**

### *Aspectos formales y metodológicos*

Extensión aproximada:	Los trabajos tendrán una extensión de 15 a 20 páginas
Formato de la hoja:	A4
Espacio interlineal:	1,5
Tipo de letra:	Times New Roman, tamaño 12
Notas y referencias:	Colocadas al final del artículo
Tipo de artículo.	De carácter científico

### *Características del contenido*

El contenido de los trabajos presentados para la publicación en *Sophia Colección de Filosofía de la Educación* deberá cumplir con las características propias de una investigación científica:



1. Ser original, inédito y relevante
2. Abordar temáticas que respondan a problemáticas y necesidades actuales
3. Aportar para el desarrollo del conocimiento científico
4. Responder a los requerimientos del estado de conocimiento vigente
5. Utilizar un lenguaje adecuado, claro, preciso y comprensible

### *Estructura del artículo*

1. **Título:** indica la denominación del trabajo. El título del artículo deberá ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. Deberá describir el contenido del artículo y deberá estar formulado en dos idiomas: español e inglés.
2. **Autor y afiliación:** señala al responsable del artículo. El autor deberá adjuntar un breve currículum en no más de 4 líneas y deberá considerar los títulos de grado y postgrado más relevantes. Además deberá explicar la actividad laboral actual y su lugar de trabajo principal.
3. **Resumen:** deberá ser claro y deberá sintetizar el contenido de todas las secciones del artículo. No podrá exceder 10 líneas.
4. **Palabras clave:** el autor deberá identificar entre 5 y 6 palabras o conceptos clave que describan con claridad el contenido abordado en el artículo, para lo cual deberá evitar términos muy genéricos, muy específicos y/o palabras vacías.
5. **Abstract:** es un requisito indispensable de los artículos científicos, consiste en un resumen en inglés que no podrá exceder 10 líneas.
6. **Key words:** son las palabras clave ya seleccionadas, en inglés.
7. **Introducción:** presenta el tema, su importancia, relevancia y actualidad, y los objetivos planteados al inicio del proceso investigativo. Ofrece una visión general del texto: plantea el problema que se pretende enfrentar, explica las aportaciones que hace el artículo, el marco conceptual del problema o de la idea a defender, expone brevemente el marco metodológico –en el caso de ser necesario– y las partes que conforman el texto.
8. **Desarrollo o cuerpo del artículo:** 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.

9. Conclusiones: expone de manera objetiva los resultados y hallazgos, ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema y las posibles líneas de continuidad (para cumplir con este objetivo se sugiere no incluir todos los resultados obtenidos en la investigación). Las conclusiones deberán ser debidamente justificadas de acuerdo a la investigación realizada.
10. Bibliografía: es el conjunto de obras utilizadas en la estructuración del artículo. Deberá incluir únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. La elaboración de las referencias bibliográficas deberá ordenarse alfabéticamente y ajustarse a las normas internacionales Harvard-APA.

La Carrera de Filosofía y Pedagogía está conformada por tres ejes básicos: Filosofía, Pedagogía y Psicología. Estos ejes deben ser tomados en cuenta en mayor o menor medida, según la temática de cada tomo, sin embargo, nunca debe olvidarse que *Sophia* es una colección de filosofía de la educación y por lo tanto no puede faltar la reflexión filosófica sobre el tema abordado.

### *Citas textuales y referencias bibliográficas*<sup>3</sup>

Son copias textuales de fragmentos de libros, artículos o cualquier tipo de publicación. Estas citas deberán ir entre comillas y en la misma línea del párrafo cuando tenga una extensión de cuatro líneas o menos. Cuando las citas superen las cuatro líneas deberán escribirse en un párrafo aparte, sin comillas y con márgenes más amplios.

El sistema Harvard-APA no utiliza notas al pie de página para las referencias bibliográficas de las citas. Las notas al pie deberán ser empleadas, según el criterio de los autores, para ampliar explicaciones, definir conceptos, ofrecer información adicional, realizar acotaciones o digresiones, entre otros fines pertinentes.

Las referencias bibliográficas de las citas textuales en el sistema Harvard-APA se escriben entre paréntesis luego del texto citado. Si el autor no es mencionado directamente antes o durante la cita, se incluyen en el paréntesis el apellido o apellidos del autor, el año de la edición utilizada y la página o rango de páginas citadas; en cambio, si el autor ya ha sido



<sup>3</sup> Este apartado es una síntesis sobre las formas de citar bajo el sistema de Harvard, estilo APA. Para obtener ejemplos a este respecto se recomienda revisar los artículos publicados en el presente número de *Sophia*.

mencionado directamente, dentro del paréntesis solo se incluye el año y las páginas.

Por ser *Sophia* una revista de carácter filosófico, generalmente sus artículos contarán con citas de autores clásicos, cuyas obras han sido editadas en gran cantidad de ocasiones. En dichos casos se recomienda escribir entre corchetes, junto al año de la edición utilizada, el año original de publicación de la obra citada. Entiéndase por “obras clásicas” a los textos publicados antes del siglo XX y a los textos que, habiendo sido publicados durante el siglo XX, cuentan con un sinnúmero de ediciones de libre reproducción. Sin embargo, cuando se trate de referencias bibliográficas a las obras de autores de antes de nuestra era (por ejemplo: Aristóteles, Lao-tsé, Platón, etc.) o cuando su año original de publicación no ha sido determinado, puede omitirse esta información.

244



### *Paráfrasis*

Al no ser copias textuales, sino apropiaciones de ideas con palabras propias, no necesitan ir entre comillas ni en un párrafo aparte y su referencia bibliográfica se deberá incluir donde la paráfrasis termine o al final del párrafo que la contenga, siguiendo las mismas reglas del enunciado anterior.

Ejemplo 1: según Kierkegaard, la filosofía por primera vez establece la relación del hombre con lo Absoluto (Buber, 2000).

Ejemplo 2: de acuerdo con Buber (2000), con el pensamiento de Kierkegaard la filosofía por primera vez establece la relación del hombre con lo Absoluto.

Sin embargo, la paráfrasis puede convertirse en una cita dentro de otra cita, cuando la copia es textual.

Ejemplo 3: “la filosofía por primera vez establece la relación del hombre con lo Absoluto” (Kierkegaard en: Buber, 2000: 52).

### *Referencia directa al autor dentro del texto*

Cuando el nombre del autor aparezca en el cuerpo del escrito, la referencia se deberá escribir inmediatamente después, entre paréntesis, incluyendo el año de la publicación y de ser necesario el número de página.

Ejemplo: Los irónicos interludios finales de Kierkegaard (1999 [1845]: 73-96) enfatizan la desesperación del hombre estético frente a las exigencias de un mundo que le rebasa.

### *Referencia indirecta al autor dentro del texto*

Cuando se toma la idea de un autor sin mencionar su nombre, se debe colocar la referencia ya sea antes o después de exponer la idea (dependiendo del estilo de redacción).

Ejemplo 1: otros pensadores (Simmel, 2002: 87), miran a la sociología más como a un método que como a una disciplina constituida.

Ejemplo 2: en algunos momentos de su historia, la sociología ha sido vista más como un método que como una disciplina constituida (Simmel, 2002: 54).

Cuando se utilicen obras de un mismo autor publicadas en un mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año.

### *Referencia a una obra de dos autores*

Cuando se utilice una obra escrita por dos autores se colocará en la referencia el apellido de ambos separados por la conjunción “y”. Esta regla se aplica tanto a las referencias directas como a las indirectas.

Ejemplo: en *El arte del cambio* (Watzlawick y Nardone, 2000) se desarrolla esta idea con mayor profundidad.

### *Referencia a una obra con más de dos autores*

En el caso de obras de más de dos autores se colocará después del apellido del primer autor la abreviatura “et al.”.

Ejemplo: el axioma de acuerdo con el cual es imposible no comunicar (Watzlawick et al., 2002: 49-52) es uno de los puntos de partida más revolucionarios de la nueva psicología cognitiva.

Cuando se trata de varios autores, con obras diferentes pero que se refieren al mismo tema, es necesario separar a cada uno de ellos.

Ejemplo: tanto Kuhn (1971) como Popper (1972) y Tarski (1956) plantean el problema de la ciencia llegando cada uno a conclusiones distintas.

Diagramas, gráficos e ilustraciones. Las referencias para los diagramas o ilustraciones sigue la misma forma utilizada para las citas textuales. Diagrama 1. Relación entre el medio teórico y el empírico. (Berthier, 2004: 65).

### *Estructura de la bibliografía<sup>4</sup>*

Estructura de la bibliografía cuando se trata de libros:

AUTOR (todo el apellido con mayúsculas y el nombre con minúsculas, a excepción de la primera letra) año (en una línea aparte, con sangría e incluyendo, si es necesario, entre corchetes el año original de la publicación, de acuerdo a las normas dispuestas en los incisos anteriores). *Título de la obra* (en cursivas, con mayúsculas solo en la primera letra y en los nombres propios que pueda contener el título). Ciudad o

4 Para obtener más ejemplos de este apartado se recomienda revisar las bibliografías de los artículos publicados en el presente número de *Sophia*.



País (lugar donde ha sido editado el libro): Editorial (no necesita incluir la palabra “Editorial” antes del nombre propio de la casa editora).

Cuando el libro tiene dos autores, los nombres del segundo autor se escriben de forma ordinaria: primero el nombre y luego el apellido, y con mayúsculas solo en la primera de cada uno.

Asimismo, cuando se citan varias obras del mismo autor, se escribe el nombre del autor solo ante el primer libro, mientras los restantes se ordenan cronológicamente de acuerdo al año de edición, sin necesidad de volver a escribir el nombre del autor.

Estructura de la bibliografía cuando se trata de artículos de revistas:

AUTOR (todo el apellido con mayúsculas y el nombre con minúsculas, a excepción de la primera letra) año (en una línea aparte y con sangría). “Título del artículo” (entre comillas, con mayúsculas solo en la primera letra y en los nombres propios que pueda contener el título). En: *Nombre de la Revista* (en cursivas, con mayúsculas en la primera letra y en todos los términos significativos: verbos, sustantivos y adjetivos). Número del volumen (Vol.). Número de la revista (Nº). Ciudad o País. Editorial (no necesita incluir la palabra “Editorial” antes del nombre propio de la casa editora), mes y año, número de páginas entre las que se encuentra el artículo ().

Ejemplo:

RIELO, Fernando

1990. “Concepción genética de lo que ‘no es’ el sujeto absoluto y fundamento metafísico de la ética”. En: *Raíces y Valores Históricos del Pensamiento Español*. Nº 7. Sevilla. Fundación Fernando Rielo, junio de 1990, 25-45.

Estructura de la bibliografía cuando se trata de recursos electrónicos (libros y revistas electrónicas y páginas web):

Se siguen las mismas normas estipuladas en los incisos anteriores para libros y revistas, pero atendiendo a las siguientes particularidades: 1) los títulos tanto de libros como de artículos de revistas van entre comillas; 2) luego del título del libro o del nombre de la revista o del nombre del sitio web consultado, se escribe entre corchetes la leyenda: [En línea]; 3) no es necesario el lugar de edición, la editorial ni el número de páginas; 4) al final de la referencia se escribe la leyenda: “disponible en:” y se transcribe la dirección electrónica completa, seguida por la leyenda “Accesado el” entre corchetes, para citar la fecha de consulta del mencionado sitio web.

Ejemplo 1:

ARNOLD, Mario y Fernando Osorio

1998. “Introducción a los conceptos básicos de la teoría general del sistemas”. En: *Revista Cinta de Moebio*. [En línea]. Nº 3. Abril de 1998. Universidad de Chile, disponible en: <http://rehue.csociales>.

uchile.cl/publicaciones/moebio.htm [Accesado el 20 de enero de 2005].

Ejemplo 2:

FREIRE, Paulo

[1967]. “La educación como práctica de la libertad” en Links Olé. [En línea], disponible en: <http://www.linkssole.com/k0gbzu> [Accesado el 31 de diciembre de 2010].

### IMPORTANTE

Considerando que por su periodicidad semestral de la publicación, los números de *Sophia* aparecen en los meses de enero y julio, el envío de los trabajos originales y sus resúmenes deberá efectuarse en archivo electrónico (formato digital en procesador Word, sin ningún tipo de formato automático como sangrías, listas numeradas, saltos, etc.) hasta el 15 de septiembre y el 15 de marzo, respectivamente.

Los artículos deberán enviarse a la dirección electrónica de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*:

revista-sophia@ups.edu.ec.

El autor deberá tener presente que su artículo será revisado y aprobado por un Consejo Editorial Interno, que luego será dictaminado por un Consejo Editorial Externo y que finalmente será validado por un Consejo de Publicaciones.

Se sugiere que antes de enviar el artículo, el autor revise cuidadosamente su texto. Este proceso es indispensable para asegurar la calidad de la publicación.

Una vez publicada la revista, la institución editora le hará llegar un ejemplar del número respectivo.

## PUBLISHING BASIC PROCEDURE

---

### Regulatory Body and Publishing Procedure

The body in charge of controlling and following the volumes of *Sophia* is the Internal Editorial Counsel, which is fully responsible for the smooth running of the compendium.

### Functions and Obligations of the Internal Editorial Counsel

1. Its principal function is to determine the editorial policy of *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education*, in agreement with the pre-established objectives.
2. To plan, to analyse, to evaluate and to approve the content and the general structure of each one of the numbers of the compendium.
3. To establish and to execute quality guidelines and/or the criteria for technical and academic evaluation of proposed articles for publication in the compendium.
4. To define and to approve a group of referees conformed by highly regarded persons in the field of their specialisation. This group will be integrated by internal academics from the university or visiting academics from other institutions.
5. To assign referees and examiners for each one of the selected works for publication in the volumes of *Sophia*.
6. To approve the final report and the validity of every article from the requested guidelines for participation and general evaluation to which every academic piece of investigation must be submitted.
7. To organise the edition and distribution of every number of the Compendium in agreement with the dispositions established by the Publishing Counsel of UPS.
8. To propose modifications to the editorial line and to the policies of distribution and marketing.
9. To contribute to the marketing of the Compendium in external areas to the institution and through the publishing exchange with other publications and institutions.
10. To strengthen mechanisms to promote external academic collaborations not only for the presentation of works for publication, but in the evaluation of articles.
11. To propitiate agreements of advertising and marketing with magazines and institutions related to topics of interest for the Compendium.

## Editorial policy:

1. Content. The content of the works presented for publishing in *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education* must be original and unpublished. The articles must not have been published previously. The Compendium of the Philosophy of Education will be able to include works of investigation; scientific communication; technical reports; presentations; brief articles; theoretical works; monographic articles, of review and / or conditions of the art which enable the rethinking of education. Depending on its relevance and pertinence, some articles will be considered as special contributions and published occasionally such as:
  - a. Works that overcome the demonstrated extension.
  - b. Works that do not correspond with the object topic of reflection of the foreseen number.
  - c. Translations of works which originally are found in a foreign language which is not Spanish and thus, have not been published yet.
  - d. Reviews of recent textbooks.
2. Length and format. The works will have a length of 15 to 20 pages; A4 size; 1,5 line spacing; Times New Roman font, size 12. The length does not include foot notes, bibliography, charts, statistic graphs and / or annexes which should go at the end of every article. Works are accepted in the following languages: Spanish, English and Portuguese.
3. Intellectual copywrite. The ideas and opinions expressed in the articles published in *Sophia* are of exclusive responsibility of the author, to this respect, both the Publishing Counsel and Salesian Polytechnic University are not liable for the content expressed. All the persons and instances entrusted to take forward the processes of *Sophia's: Compendium of the Philosophy of Education*, neither guarantee nor support the affirmations made in each of the articles.
4. Quality. The articles presented for publication should be of high academic achievement, being a product of critical and reflexive analysis in order to comply with the standards of international evaluation. Every piece of academic work must undergo thorough technical and scientific examination by the Publishing Counsel as well as by any other body of examination that the aforementioned counsel assigns.





5. Submission of articles and closing of edition. The submission of articles is permanent, nevertheless, considering this is a half-yearly publication, edited numbers of *Sophia* will appear each January and July. Submission of original works should be made in electronic file ( digital format in Word processor, without any automatic format such as tabulations, numerated lists, page breaks, etc.) until September 15th and March 15th, respectively. Articles should be send to Sophia's e-mail address:  
revista-sophia@ups.edu.ec.
6. Author's Liability. The author is solely responsible for the content and is obliged to submit any article in line with the parameters requested by *Sophia's* Publishing Counsel. The author should be made aware that by presenting an article, it will be checked and approved by the Internal Editorial Counsel; who will then passed it onto the External Editorial Counsel and finally be approved by the Publishing Counsel. The author is obliged to make any changes suggested by the editors and to re submit any article within the specified time in order to meet publication deadlines.
7. Selection. The referees are a set of specialists who will deliberate on which article will form a part of every number of *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education*. It will be integrated by national and international specialists who form part of the External Editorial Counsel. Their participation will be on a rota basis depending on the thematic of the volume to be published.

System of arbitration. - Selected articles will undergo the following protocols:

- a. Admission of articles.
- b. Preliminary review and preselection by the responsible publisher.
- c. Evaluation by the Editorial Counsel.
- d. Pre-approval of articles.
- e. Observations made by external examiners.
- f. Editorial Counsel approves observations made by external examiners.
- g. Approval or rejection of articles by the Editorial Counsel.
- h. Approval of articles by the Publishing Counsel.

## 8. Basic Guidelines for Observations

<b>Article title:</b>		
<b>Author:</b>	<b>Article's date of admission:</b>	
<b>Referee:</b>	<b>Article's date of evaluation:</b>	
<p>Instructions for evaluation:          Thorough satisfaction of every guideline should be awarded one point.          The total sum of awarded points should determine the approval of every article.          An article to pass evaluation should have no less than 17/20 points.</p>		
	<b>CRITERIA OF EVALUATION</b>	<b>POINTS</b>
1.-Content:	a. - Relevancy of the title in agreement with the nature and content of the article.	
	b. - Topic presentation	
	c. - Current importance of the topic	
	d. - Exposition of the problem or object of study	
	e. - Exposition of aims	
	f. - Formulation of central idea and hypothesis for defence	
	g. - Development of arguments (relation with the raised aims, theoretical foundation and contextualization)	
	h. - Suitable editing (coherent articulation of ideas)	
2. - Formal Aspects	a. - Article length in agreement with the requested (15 to 20 pages).	
	b. - Title (in Spanish and in English), subtitles, clauses and subparagraphs clearly marked.	
	c. - Author (names and surnames)	
	d. - Identification information of the author of the article (Academic Titles, occupation, institution to which the author belongs, country and e-mail address)	



	e. - Abstract (should not exceed 10 lines)	
	f. - Key Words (5 or 6 words)	
	g. - Abstract (should not exceed 10 lines)	
	h. - Key Words (5 or 6 words)	
	i. - General structure of the body: All constitutive parts are clearly identified: introduction, development of the topic with subdivisions, conclusions and bibliography.	
	j. - Presentation of bibliographical references: at the end of the article or in the body of the text in agreement with the Harvard-APA referencing system, indicating surname of the author, publication year and page number.	
	k. - Formal presentation of the bibliography in agreement with the Harvard-APA referencing system.	
	l. - Font type (Time News Roman), line space (1,5) and A4 paper format.	
<b>TOTAL SCORE</b>		<b>/20</b>
<b>OBSERVATIONS AND / OR SUGGESTIONS (optional):</b>		
<b>RECOMMENDATION FOR PUBLICATION IN SOPHIA</b>		
<b>CRITERIUM</b>	<b>YES</b>	<b>NO</b>
Highly recommended		
Recommended only if the quality is improved after the following suggestions		
Not recommended for publication		
<p>.....</p> <p><b>f: Examiner/Evaluator</b></p>		

9. Approval of the articles. If the article is accepted for publication, the editors will combine the comments of both the examiners or evaluators adding to their own editorial comments and will return the document for final editing and drafting. The author must make the necessary corrections and changes as requested. The identities of both author and examiner will remain anonymous.
10. Denial or postponement of articles. *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education* reserves the right to reject or postpone the publication of articles which have been referred for quality improvement. The publisher responsible reserves the right to make any corrections of style and editing changes that it may consider necessary to improve the quality of the work. In case an article should not be approved by the Editorial Counsel, this one will be returned to the author. However, this does not mean that the article could not be improved and presented for new evaluation, in the next edition.
11. Correction of tests. Upon approval, articles will enter a phase of editing and design. A sample of the article will be forwarded to the author for corresponding revision. Within a period of five days, and to further progress with the process of publishing, the author must return the document with amendments, observations and if there are not any changes to make with the corresponding approval prior publishing. At this stage, the editorial team reserves the right to admit or reject any observations made by the author, should further disagreement appear, the document should undergo a second test.
12. Diversification. *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education* promotes the publication of works with theoretical, analytical approaches, criteria and plural opinions related to the thematic of the volume. *Sophia* favours scientific rigor, analytical, critical, reflexive, interpretive, argumentative creativity reflected in each of the articles.
13. Editorial Criteria. The editorial criteria here established answer to the academic and publishing requirements of the National Secretariat of Higher Education, Science, Technology and Innovation of Ecuador (SENESCYT).



## Guidelines for Authors

Formal and methodological aspects: All authors must subscribe to the following guidelines:

Approximate Length:	15 to 20 pages only
Interlinear space:	1.5
Font type and Size:	Times New Roman 12
References and Notes:	To be placed at the end of the article only.
Type of Article:	Academic/Scientific character

Content Characteristics: The content of the works presented in Sophia: Compendium of the Philosophy of Education must fulfill with the appropriate characteristics of scientific research.

- a. To be original, unpublished and relevant.
- b. To endeavour topics which offer solution or discussion to present needs.
- c. To contribute to the development of scientific knowledge.
- d. To answer to the requirements of current perspectives.
- e. o use suitable, clear, precise and understandable language.
- f. Article Structure:

1. Title. Indicates the name of the work. The title of the article will have to be brief, interesting, clear, precise and attractive in order to catch the reader's attention. It will have to describe the content of the article and be formulated in two languages: Spanish and English.
2. Author and affiliation. It indicates the person in charge of the article. The author will have to attach a brief curriculum vitae expressed in no more than 4 lines. The author will have to consider the most relevant academic titles at undergraduate or postgraduate level. Moreover, the author should explain his/her current working activity and location of main job.
3. Abstract. It should be clear and succinct - the content of article should be no more than 10 lines.
4. Key words. The author will have to identify between 5 and 6 key words that describe with clarity the content approached in the article, for this it will have to avoid generic, specific terms and / or empty words.
5. Abstract. It constitutes a requirement of scientific articles. It is the summary in English. It should not exceed 10 lines.
6. Key words. Key words (already selected) in English.
7. Introduction. Presents the topic, importance, relevance and current importance of the same one; the aims raised at the beginning of the investigative process; it offers a general vision of the text: it raises the problem that one tries to face; it explains



the contributions that the article does; it explains the conceptual frame of the problem or of the idea for defense; it exposes briefly the methodological frame - should it be necessary - and the parts that shape the text.

8. Development or body of the article. It implies putting into practice, along the whole argument, a critical attitude that will incite attention to the topic and problem treated.

The writer will effect on the reader an ability to identify the proposed argument and to propitiate in him/her critical analysis.

The School of Philosophy and Pedagogy is shaped by 3 basic axes: Philosophy, Pedagogy and Psychology. These axes must be taken in major or minor measure, according to the subject matter of every volume; but always thinking that the article will be published in the Compendium of the Philosophy of Education, for which cannot be absent the philosophical reflection on the approached topic.

Referencing and Quoting.

References and quotations should be applied in conformity with the Harvard style of referencing, as follows:

In the Harvard system, after the paragraph or phrase selected, brackets should be open to key in the surname or surnames of the author/s, followed by a comma, the year of edition, followed by a colon, and the page or mentioned pages followed by a closing bracket. If the author is already mentioned directly in the text, brackets should be open to enter only the year of edition followed by a colon and the page number, followed by a closing bracket. The format to be applied in *Sophia's* articles will be the following one: (author or authors, year: number of page), for example: (Almeida, 2012: 15).

When the quotation has been taken from two or more pages, it is necessary to put a hyphen between the first and last page number, for example: (Almeida, 2012: 15-16).

Paraphrasing. - The act of paraphrasing implies the use of an author's ideas however, explained on paper through the use one's own words. Paraphrasing does not imply straight forward quotation. For this reason, quotes (") are not necessary, nevertheless, credit should be given to the author by following the same referencing system as indicated above.

When the author is not mentioned it will have to follow the rule corresponding to indirect referencing inside the text.

Example 1: According to Kierkegaard, the philosophy for the first time establishes the relation of the man with the Absolute thing ... (Buber, 2000). Example 2: In agreement with Buber (2000), with Kierkeg-



aard's thought, the philosophy for the first time establishes the relation of the man with the Absolute thing ...

Graphs or Illustrations. - References to graphs or illustrations follow the same form used for text referencing.

Graph 1. Relation between the theoretical way and the empirical one. (Berthier, 2004: 65).

Direct reference to the author inside the text.- When the name of the author appears in the body of the text, the reference will have to be placed later inside brackets including the year of the publication and if being necessary the page number preceded by a colon.

Example: Kierkegaard's ironic final interludes (1999: 73-96) emphasise the desperation of the aesthetic man opposite to the requirements of a world that it exceeds.

256



Indirect reference to the author inside the text.- When the idea of an author has been taken without mentioning his/her name, it is necessary to place the reference before or after exposing the idea (depending on the style of writing), inside brackets, including the name, followed by a comma, the year and if being necessary the page number preceded by a colon.

Example 1: Other thinkers (Simmel, 2002: 87) look to Sociology more as a method than as an established discipline.

Example 2: In some moments of its history, Sociology has been seen more as a method than as an established discipline (Simmel, 2002: 54).

When using one or more works by the same author published in the same year, they should be put in alphabetical order and distinguished by a lower case letter after the year of edition.

Examples: "Poetry cannot cash in the repentance, since not well the latter appears, the scene is internal" (Kierkegaard, 1992a: 79) "A moment like that demands tranquility, must not be disturbed for reflection, the storms of the passion nor can interrupt it" (Kierkegaard, 1992b: 100).

When using a work written by two authors, both, their surnames will be written joint by "and". This rule applies for direct or indirect referencing inside the text.

Example: In "The art of the change" (Watzlawick and Nardone, 2000) they develop this idea with major depth. It indexes to a work of two authors.

In case of works of more than two authors the abbreviation "et al." should be placed after the surname of the first author -whether it be placed inside or outside brackets- (with an exception of the first time, in which it will have to mention the names of all the authors). The axiom according to which it is impossible not to communicate (Watzlawick et al., 2002: 49-52) is one of the more revolutionary starting points of the new Cognitive Psychology.

When it is a case of several authors with different works but refer to the same topic, it is necessary to separate each of them, as it is demonstrated in the following example: So Kuhn (1971), as Popper (1972) and Tarski (1956) raise the problem of Science each one reaching to different conclusions.

9. Conclusions. It exposes in an objective manner the results and findings; it offers a view of the implications raised by the work, limitations, a tentative response to the problem and possible lines for continuation (in order to satisfy this requirement, it is suggested not to include all the findings obtained in the research). Every conclusion should be thoroughly backed up within the findings of the research.
10. Bibliography. The set of works used in the creation of the article. It should only include references of textbooks, articles, etc used in the investigation. The references and bibliography should be organised in alphabetical order and in line with the international norms for referencing such as Harvard-APA.
  - a. It should be in alphabetical order
  - b. It should adjust to the international procedure Harvard-APA



### *Structure of bibliography*

The way of indicating the diverse types of sources of information used in the work will have to adjust to the instructions that later are detailed for each of the cases:

#### *Bibliography of books:*

Author (Surname in capital letters and first name in lower case letters with the exception of the first letter), year (date of appearance and distribution). Title (in italics), Edition, City / country (place where it was edited), Publishing house (Entity responsible for the distribution and diffusion of the document). Examples:

CURTAIN, Adela

1986. *Minimal ethics, Introduction to Practical Philosophy*. Madrid: Tecno.

DEZINGER

1999. *Teaching of the Church. Principal documents*. Barcelona: Herder.

GASTALDI, Ítalo

1990. *The Man a Mystery. Philosophical Theological approximations*. Quito: Editions Don Bosco.



### *Articles of Magazines:*

Surnames, Names (surnames in capital letters and first name in lower case with the exception of the first letter). Year (date of appearance and distribution). Title of the article (within quotation marks). Name of the Magazine (in italics). Volume number. Number of the magazine. Edition, City / country (place where it was edited), Publishing house (Entity responsible for the distribution of the magazine), month and year, number of pages from beginning to where the article concluded (preceded by pp.)

RIELO, Fernando

1990. “ Genetic Conception of what ‘ is not ‘ the absolute subject and metaphysical foundation of Ethics “. In: Roots and historical values of the Spanish thought. N. 7. Seville - Spain. Publishing Foundation Fernando Rielo, June, 1990, pp. 25-45.

#### *Electronic resources (Electronic Magazines):*

Surnames, first names (principal person in charge). Title of the article (within quotation marks). Title of the electronic magazine or of the publication in the web (in italics). Number of the magazine, month and year of publication in the web (online date), place of publication, publishing house. Complete electronic link (preceded by the legend: available in: ...). Date of access []. Example:

Arnold, M. and F. Osorio 1998. “ Introduction to the Basic Concepts of the General Theory of Systems “ in Magazine Moebio’s Tape [On line] Not. 3. April, 1998, University of Chile, available in: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio.htm> [Accessed on January 20, 2005]

### *Sites, pages and electronic books*

Surname of the author, publisher or institution responsible for the document in lower case letters, initial of the name., (year of publication in the network - if it does not appear in the document, the year in which the page was updated or the date in which it was accessed should be placed) “ Title of the book, page within quotation marks “. Name of the site in italics [ type: online], volume number, number of the magazine, month or station of the year or equivalent, place of publication, publishing, available in: complete electronic address or link [Date of access]

Example: Underwood, Mick. 2003. “ Reception Studies: Morley “ in Communication, Culture and Happens Studies. [On line]. London, available in: <http://www.cultsock.ndirect.co.uk/MUHome/cshtml/index.html> [Accessed on March 23, 2004]

## IMPORTANT

Considering the half-yearly publication of the numbers of *Sophia*, the submission of original works and summaries should be effected in electronic file, digital format ( Word processor, without any editing or format, tabulations or page breaks, etc.) until September 15th and March 15th respectively. Submission of articles should be forwarded to *Sophia's: Compendium of the Philosophy of Education* electronic addresses as follows:

revista-sophia@ups.edu.ec.

Authors should be reminded that their articles upon submission, will be checked and approved by both an Internal Editorial Counsel and External Editorial Counsel. Only after both bodies have evaluated articles, can a piece of work be admitted by the Publishing Counsel.

It is highly advisable prior to sending any article, that authors check their texts carefully. This is to ensure high standards of quality within the publication.

Once an article has been published, the editors will forward a copy to the author.

