

SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 15 / julio-diciembre de 2013

Indexada en LATINDEX ISSN: 1390-3861



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 14, julio-diciembre de 2013. 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

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

Rómulo Sanmartín (Director)
Floralba Aguilar Gordón (Editora)
Verónica Di Caudó
Dorys Ortiz
Guillermo Urgilés
Dennis Schutijser
Elizabeth Montenegro

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

GUISEPPE ABBA

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia
abba@unisal.it

ELSA BEATRIZ CÁRDENAS SEMPÉRTEGUI

Universidad Técnica Particular de Loja - Ecuador
ebcardenas@utpl.edu.ec

FABIÁN CASTIGLIONE

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

CARLOS DELGADO

Universidad de La Habana - Cuba
cdelgado2001@gmail.com

ELENA GARAYZABAL HEINZE

Universidad Autónoma de Madrid - España
elena.garayzabal@uam.es

SAMUEL GUERRA BRAVO

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

MERCEDES GÓMEZ GAYO

La Rioja, Madrid - España
misiana60@hotmail.com

JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR

Universidad Pontificia de Salamanca - España
jlguzon@salesianos-leon.com

KUREETHADAM JOSHTROM

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia
joshtrom@unisal.it

RAMÓN LUCAS LUCAS

Pontificia Universidad Gregoriana de Roma - Italia
lucas@unigre.it

NICOLÁS MALINOWSKI

Universidad Edgar Morin - México
nmalinowski@multiversidadreal.org

MAURO MANTOVANI

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia
mantovani@unisal.it

MAURIZIO MARÍN

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia
marin@unisal.it

JAIR MIRANDA DE PAIVA

Universidade Federal do Espírito Santo
Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Sao Mateus, Es - Brasil
jmipaiva@gmail.com

JUAN ANTONIO NICOLÁS MARÍN

Universidad de Granada - España
jnicolas@ugr.es

RIGOBERTO PUPO

Universidad de La Habana - Cuba
rigobertopp3@yahoo.com.mx

LUIS ROSÓN GALACHE

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia
roson@unisal.it

MARÍA JOSÉ RUBIO

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra - Ecuador
mjrubio@pucesi.edu.ec

DAMIAN SALCEDO MEGALES

Universidad Complutense de Madrid - España
dsalcedo@filos.ucm.es

SANDRA SIQUEIRA

Facultad Salesiana Don Bosco
Manaus - Amazonas - Brasil
sandraelaine_sc@hotmail.com

EFREN SANTACRUZ

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

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
Turuhayco 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. Turuhayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla postal 2074
Cuenca, Ecuador.
PBX: (+593 7) 2 050 000 - Ext. 1182
Fax: (+593 7) 4 088 958
Correo electrónico: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec
Cuenca - Ecuador

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 15,
julio-diciembre de 2013.

Editora responsable: Floralba Aguilar Gordón.

Diseño: Editorial Universitaria Abya-Yala. Av. 12 de Octubre N22-22 y Wilson UPS-Bloque A.

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

Correo electrónico: editorial@abyayala.org

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

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

Correo electrónico: centrograficosalesiano@lms.com.ec

SOPHIA

HERMENÉUTICA DEL CONCEPTO:
MODALIDADES Y ACCIONES EDUCATIVAS

SUMARIO

EDITORIAL	11
-----------------	----

ARTÍCULOS/ARTICLES

FUNDAMENTOS, CONCEPCIONES, DILEMAS Y PROYECCIONES DE LA HERMENÉUTICA Basics, concepts, dilemmas and projections of Hermeneutics

LA HERMENÉUTICA SEGÚN HANS-GEORG GADAMER Y SU APORTE A LA EDUCACIÓN Hermeneutics as Hans-Georg Gadamer and his contribution to education <i>Jos Demon.</i>	33
--	----

LA HERMENÉUTICA Y SUS IMPLICACIONES EN EL PROCESO EDUCATIVO The implications of hermeneutics in the educational process <i>Luis López.</i>	85
--	----

LA HERMENÉUTICA, ENTRE EL LENGUAJE, LA CRÍTICA Y LA SUBJETIVACIÓN Hermeneutics, between the language, the critic and subjectivation <i>Marcelo Rodríguez Mancilla</i>	103
---	-----

HERMENÉUTICA ACERCA DE LA CAÍDA DE LOS CUERPOS: UN MODELO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO PARA EXPLICAR EL VACÍO TECNOLÓGICO Debate about the falling bodies phenomena; philosophical and pedagogical model to explain the technological vacuum <i>Franklin Erazo</i>	125
---	-----

MODALIDADES DE LA HERMENÉUTICA EN LA ACCIÓN EDUCATIVA Modalities of Hermeneutics in educational

HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y EDUCACIÓN SUPERIOR Analog Hermeneutics and higher education <i>Mauro Avilés.</i>	149
---	-----

PROCESOS HERMENÉUTICOS EN LA LECTURA LITERARIA: UNA REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE Hermeneutical processes in the literary reading a reflection from teaching practice <i>Sandra Carbajal y Verónica Simbaña</i>	165
---	-----



LA EDUCACIÓN COMO UN CONSTRUCTO EN SU PRAXIS INTERPRETATIVA/APLICATIVA
Education as a construct in its interpretative / applicative praxis

EL SIGNIFICADO DE UNA PRAXIS PARA LA EDUCACIÓN EN LÍNEA: EL ASPECTO PSICOLÓGICO
 DE LA MOTIVACIÓN

A meaningful praxis for online education: the psychological aspects
 of motivation

Giancarlo De Agostini Solines 187

ADULTOCENTRISMO Y JUVENTUD. APROXIMACIONES FOUCAULTEANAS

Adultcentrism and youthfulness: Foucauldian approximations

Jorge Daniel Vásquez 217

EL ENTRAMADO SOCIO TÉCNICO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO
 EN LA SOCIEDAD RED

The lattice sociotechnical construction company knowledge network

Andrés Hermann Acosta 235

LA RECEPCIÓN DE LA HERMENÉUTICA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS
The reception of hermeneutics in education

CONSIDERACIONES HERMENÉUTICAS Y METODOLÓGICAS PARA LA ELABORACIÓN
 DE MATERIAL EDUCATIVO EN LA MODALIDAD A DISTANCIA

Hermeneutical and methodological considerations for the elaboration of
 printed educational materials in distance learning studies

Elsa Cárdenas y otros 251

IDENTIDAD PERSONAL Y GENÉTICA; REFLEXIÓN SOBRE LA CRISTALIZACIÓN
 DE UNA ESTRATEGIA

Personal and genetic identity: crystallization of a strategy under
 consideration

Mariana Córdoba y Paula Lipko 267

LA RELEVANCIA DE LEER, ESCRIBIR Y PENSAR DESDE EL ESPACIO EDUCATIVO

The relevance of reading, thinking and writing from the learning space

Omar Espinosa Cisneros 289

PEDRO GONÇALVES: UNA HISTORIA DE INCLUSIÓN ESCOLAR

A history of educational inclusion

Maria Roseane Gonçalves de Menezes 303

Hermeneútica del concepto: modalidades y acciones educativas

El tema que en esta ocasión nos convoca a la reflexión es: “*Hermeneútica del concepto, modalidades y acciones educativas*”, con este tópico se pretende re-pensar acerca de diferentes aspectos y realidades inmediatas referentes al ámbito educativo.

El número 15 de Sophia, se propone bosquejar de manera dinámica una serie de ideas provisionales acerca de las concepciones, acciones y modalidades de la hermenéutica; en este sentido, se discute los principales fundamentos de la interpretación y su incidencia en la educación y en sus procesos.

Antes de proceder con la explicación de la estructura y del contenido que conforma el presente volumen de Sophia, es necesario realizar una breve explicación del significado del concepto hermenéutica, objeto de la reflexión que orienta esta antología de artículos. En tal virtud, resulta procedente revisar el origen etimológico y bosquejar de modo ligero la evolución histórica por la que ha pasado la hermenéutica.

¿Qué se entiende por Hermenéutica?

Es de conocimiento general que el término hermenéutica procede del griego *hermeneutikos*, que a su vez se conforma por la unión de las siguientes tres “partículas”:

Es el resultado de la suma de la palabra *hermeneuo* que suele traducirse como “yo descifro”, de la palabra *tekhné* que significa “arte”, y del sufijo *-tikos* que es sinónimo de “relacionado a”. Por consiguiente, se puede sostener que el término hermenéutica es el arte de explicar, declarar, anunciar, esclarecer y, por último, traducir o interpretar textos o escritos u obras artísticas.

Además, el término originalmente significaba que alguna cosa se vuelve comprensible o se lleva a la comprensión; expresaba la comprensión y explicación de una sentencia oscura y enigmática que requería de una interpretación correcta. En este sentido, la hermenéutica se presenta como comprensión, comunicación e interpretación. Por lo antes manifestado, se ha concebido la existencia de distintos tipos de hermenéutica. Se la ha entendido como la interpretación de textos en la teología, lo que

dio lugar al surgimiento de la denominada “hermenéutica bíblica” de los siglos XVII y XVIII, misma que tenía como propósito lograr una adecuada, objetiva y entendible interpretación de la Biblia; la interpretación de textos en filología y en la crítica literaria, una variante que se originó en Alejandría a fin de determinar el carácter auténtico de los escritos antiguos; y la “hermenéutica de perfil filosófico”, entendida como una modalidad que no depende de la lingüística sino que más bien busca fijar las condiciones relevantes de toda interpretación.

Desde esta directriz, en la filosofía, la hermenéutica ha sido entendida al menos de dos maneras:

1. ***Como una doctrina idealista.*** Considera que los hechos sociales y por extensión los naturales, son símbolos o textos que deben interpretarse, en lugar de describirse y explicarse objetivamente. En este sentido, la hermenéutica se presenta como un saber explicativo o interpretativo de los símbolos y de los signos; es el estudio del significado de cualquier símbolo oculto detrás de algo: un estudio que intenta descifrar el significado existente detrás de cada palabra. Es con Schleiermacher y con Dilthey que la hermenéutica adquiere una dimensión específicamente filosófica. La hermenéutica en los últimos tiempos, ha sido considerada como una escuela de pensamiento opuesta al positivismo.
2. ***Cómo método.*** Desde la filosofía expuesta por Hans-Georg Gadamer, la hermenéutica describe a la denominada teoría de la verdad y constituye el procedimiento que permite expresar la universalización de la capacidad interpretativa desde la personal y específica historicidad. En este sentido, la hermenéutica se convierte en una herramienta del intelecto ligada a la razón y a la palabra. La hermenéutica, como método, ha sido empleada por la teología, la filosofía, la historia, la jurisprudencia, la lingüística, el psicoanálisis, etc.

Breve reseña histórica de la hermenéutica

A modo de recorrido histórico de la hermenéutica, se puede manifestar que durante la edad antigua, el ejercicio de la hermenéutica estuvo fuertemente ligado a la interpretación de los oráculos y de los signos ocultos.

A partir de la edad media, las técnicas y los métodos de interpretación se volcaron hacia los textos bíblicos. A su vez esa hermenéutica

medieval de la Biblia era una ciencia que podía ser ejercida como interpretación literal del texto (análisis lingüístico) o como interpretación simbólica (lo ponía en contacto con otros textos y contextos que permitían y enriquecían su interpretación).

En la modernidad, junto a esta hermenéutica teológica empiezan a constituirse otras de diferente tipo. Así entre los siglos XVI y XVII surgirá una hermenéutica profana, ligada a la interpretación de los textos clásicos, griegos y latinos; una hermenéutica jurídica, dedicada al estudio e interpretación de las leyes y los códigos y una hermenéutica histórica que se abocará al análisis de los hechos y del sentido humano y divino de la temporalidad.

La modernidad implicaba una ruptura con el mundo antiguo y medieval, una verdadera revolución copernicana en materia de conocimiento y de interpretación de la realidad; esto condujo a redireccionar el sentido y significado de lo que había sido hasta entonces, la hermenéutica.

Entre los autores más relevantes de la hermenéutica de los últimos tiempos (fines de la época moderna y durante la época contemporánea) se destacan Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Paul Ricoeur, Mauricio Beuchot, Hans - Georg Gadamer; figuras representativas que serán consideradas como referentes de la reflexión del presente volumen de Sophia y de las que, en una apretada síntesis, presentaremos sus aportes.

Se ha señalado que durante muchos siglos, la hermenéutica permaneció recluida en el campo de la Teología y solamente a partir de la época del romanticismo, se abrió a todo tipo de escritos. Es Friedrich Schleiermacher (1768-1834), quien marca el inicio de la hermenéutica filosófica y llega a nuestro presente reivindicado y valorado primero por Wilhelm Dilthey (1768-1831) y luego por Martín Heidegger (1889-1976) y por Han-George Gadamer (1900-2002). Los dos últimos, han sido considerados como los verdaderos “padres fundadores” de la hermenéutica del siglo XX. Schleiermacher opera cambios fundamentales en el estilo de la interpretación, los que marcarán un camino diferente para la comprensión de la hermenéutica. Schleiermacher, define la hermenéutica como «reconstrucción histórica y adivinatoria, objetiva y subjetiva, de un discurso dado» (Cfr. Schleiermacher, 1999: 51-83). Con esto, en la tarea hermenéutica, observa un proceso de reconstrucción del espíritu de nuestros antepasados; postula que la correcta interpretación debe tener una *dimensión objetiva*, relacionada con la construcción del contexto del autor (intelección o comprensión comparativa), y otra *dimensión subjetiva*, intuitiva (comprensión adivinatoria), que consiste en trasladarse al lugar del autor; es la comprensión de la individualidad del autor de un texto; plantea un círculo hermenéutico para poder interpretar los tex-

tos¹. La hermenéutica para este filósofo es “comprender en la lengua y comprender en la persona que habla” (Schleiermacher, 1805: 76); no es un mero saber teórico sino que es un saber eminentemente práctico, la praxis o la técnica de la buena interpretación (entendida como comprensión) de un texto hablado o escrito.

Con su pensamiento surge una teoría general de la interpretación, aplicable a todo tipo de texto. Los núcleos centrales de esta teoría podrían sintetizarse en los siguientes puntos:

- 1º) La necesidad de no limitar la interpretación al aspecto puramente filológico del texto en cuestión. Schleiermacher se orienta por la interpretación simbólica;
- 2º) La idea de que la interpretación no es algo “exterior” al texto, una especie de agregado posterior sino que el “texto”, es el producto de una interpretación. Interpretación y texto forman entonces una unidad indisoluble (Cfr. Schleiermacher, 1999: 86-99).

14
S

De lo anterior surge su tesis central sobre la hermenéutica: los datos históricos y filológicos deben considerarse sólo como el punto de partida de la interpretación ya que ésta no se funda en el “objeto” sino en el sujeto que interroga. El núcleo de la interpretación se desplaza así del objeto (el “texto”) al sujeto (su intérprete) y es en él en donde reposa la verdad sobre el objeto. En la prioridad del sujeto en materia de interpretación, se visualiza su admiración por el pensamiento kantiano de quien recibió influencia que le permitió renovar los estudios hermenéuticos. El giro hacia el sujeto que Kant intenta en filosofía, será el mismo que Schleiermacher da en la hermenéutica, haciendo recaer la primacía de la interpretación sobre el intérprete, antes que sobre el objeto interpretado.

De aquí que, el trabajo hermenéutico sea ahora concebido como la reconstrucción de la génesis del texto, a partir de una profunda identificación entre el intérprete (el sujeto que lo interroga en este presente) y el autor propiamente dicho (actualmente “ausente”). Tal reconstrucción no debe entenderse como el mero conocimiento de textos, sino como comprensión del todo que lo origina y en el cual se sustenta. En este sentido, el intérprete llega a conocer el texto mejor que su propio autor; es capaz de remontarse al origen, a la totalidad de sentido, del cual el texto es sólo una concreción fragmentaria que la lectura completa, reintegra y comprende.

La comprensión será la condición fundamental de toda hermenéutica auténtica y ésta –proyectada ahora desde Schleiermacher hacia

Dilthey- hará el ingreso renovador al pensamiento del siglo XX, en el cual una ilustración devenida al positivismo, amenazaba con destruir todo lo logrado hasta entonces.

Por su parte, Wilhelm Dilthey (1833-1911), continuador del pensamiento de Schleiermacher y primero en advertir la importancia de esta nueva forma de entender la hermenéutica y los servicios que ella podía prestar a unas ciencias humanas dominadas por las ciencias de la naturaleza, considera que toda manifestación espiritual humana (no sólo los textos escritos), tiene que ser comprendida dentro del contexto histórico de su época. Si los acontecimientos de la naturaleza deben ser explicados, los acontecimientos históricos, los valores y la cultura deben ser comprendidos también.

Para Dilthey hay oposición entre explicación y comprensión. Para el filósofo, las ciencias naturales se explican y utilizan el método analítico esclarecedor mientras que, las ciencias del espíritu o ciencias humanas se comprenden y usan el procedimiento de comprensión descriptiva. En este sentido, Dilthey es el primero en formular la dualidad entre las «ciencias de la naturaleza» (que buscan el conocimiento de los fenómenos naturales) y las «ciencias del espíritu» (que buscan el conocimiento de los fenómenos humanos). Los fenómenos naturales se “explican”, se rigen por el principio de causalidad; mientras que los humanos se “comprenden”, se rigen por el principio de finalidad e intencionalidad, apuntan a un “fin” (telos) determinado y están siempre direccionadas por la subjetividad. Sólo se puede determinar la comprensión por el sentido y el sentido por la comprensión (Cfr. Dilthey, 1944: 282-296). Toda comprensión es aprehensión de un sentido, por ello para Dilthey, todo conocimiento de las ciencias del espíritu es una comprensión y un conocimiento histórico. Dicha comprensión, se fundamenta en la conciencia histórica, la cual se presenta en las objetivaciones de la vida que pueblan nuestro mundo (arte, textos, religión, ciencia, filosofía, etc.) y que serán ahora los “objetos” inmediatos de la comprensión humana.

Todos estos “residuos de la vida”, deben ser comprendidos como signos de un proceso vital y espiritual donde es posible la interpretación. Este conocimiento es dable porque la vida, objeto de estudio de las ciencias del espíritu, genera estructuras que son interpretadas por la hermenéutica. Comprender es también reconstruir las vivencias del otro (del autor “objetivado” en una obra o en un texto concreto y presente) y en esa empatía la interpretación es posible (Cfr. Dilthey, 1944: 323-345).

Continuando con este recorrido, es Martín Heidegger, en el siglo XX, el filósofo que propone nuevos rumbos para la hermenéutica; deja de considerarla como un simple modo de comprensión del espíritu de otras épocas y propone pensarla como el modo fundamental que tiene el ser

humano para situarse en el mundo: existir es comprender. En su análisis de la comprensión, Heidegger sostiene que ésta siempre presenta una «estructura circular»: Toda interpretación, para producir comprensión, debe ya tener comprendido lo que va a interpretar.

Esta hermenéutica de la facticidad propuesta por Heidegger se convierte en una filosofía que identifica la verdad con una interpretación históricamente situada al estilo del pensamiento propuesto por Hans-Georg Gadamer, quien postula que la interpretación debe relacionarse con los problemas actuales, reconstruye la historia de la hermenéutica siguiendo de cerca el pensamiento de Heidegger y sienta las bases filosóficas de las ciencias humanas. Para ello, cuestiona el moderno concepto de ciencia como seguridad metódica en la verdad, arranca del saber-hacer de la historia, el derecho, la filología, la teología o la filosofía y demuestra que las ciencias humanas no aplican una verdad descubierta previamente, sino que la verdad acontece en el propio momento de la aplicación.

Este hecho permite la recuperación hermenéutica de Aristóteles para presentar su modelo de razón prudencial como fundamento de todo saber humanístico, que a diferencia del conceptualismo, el convencionalismo o el positivismo, el saber moral no es una técnica de aplicación de normas ajenas a la situación o experiencia histórica del intérprete. Además, la hermenéutica tiene un alcance universal porque se trata de un saber que es un saber-ser, un conocerse que es un hacerse y determinarse (no es un saber técnico que valga para un momento concreto o un área determinada de la vida moral). Siguiendo el modelo de la filosofía práctica de Aristóteles, los problemas clásicos de la hermenéutica metódica se transforman. La historia y el lenguaje son condiciones de posibilidad de todo conocimiento humano y no son simples preocupaciones metodológicas. Además de histórica, la experiencia está lingüísticamente constituida, y por ello los conceptos de prejuicio, tradición, historia efectiva y fusión de horizontes, no indican únicamente el carácter finito del comprender, sino su estructura dialógico-existencial; es decir, su apertura estructural a un mundo compartido. Comprender es estar abierto al otro, sentirse en comunidad con el otro. El hombre comprensivo juzga desde la afectación y la pertenencia a un mundo compartido. Así, la hermenéutica se convierte en el arte de la prudencia y del buen juicio como bases universales, se convierte en un saber-estar compadeciendo (Cfr. Gadamer, 1977: 145-162).

Hans-Georg Gadamer se apoya en el círculo hermenéutico² y en su obra *Verdad y Método*, plantea que comprender es ponerse de acuerdo con alguien sobre algo donde el lenguaje es el medio universal para realizar el consenso o comprensión; y el diálogo, un modo concreto de alcanzar la comprensión. Todo comprender viene a ser un interpretar;

la comprensión, que se realiza en el diálogo por medio del lenguaje, se mueve en un círculo encerrado en la dialéctica de pregunta y respuesta; la dimensión lingüística de la comprensión, indica que es la concreción de la conciencia de la historia efectual; y la tradición consiste en existir en el medio del lenguaje, en cuanto el pasado se actualiza, se reconoce su sentido a menudo con nuevas iluminaciones (Cfr. Gadamer, 1977: 128-139). De allí que, Gadamer proponga que:

“La comprensión sólo se convierte en una tarea necesaria de dirección metodológica a partir del momento en que surge la conciencia histórica, que implica una distancia fundamental del presente frente a toda transmisión histórica... toda comprensión de la tradición opera el momento de la historia efectual, y sigue siendo operante allí donde se ha afirmado ya la metodología de la moderna ciencia histórica...” (Gadamer, 1977: 173).

Esta idea sobre la comprensión, Gadamer la aplica a la acción de traducir textos. El alcance de la hermenéutica va ligado a los alcances de la ciencia, en donde existe un lenguaje que transmitir y comprender, o textos que traducir, se hará evidente la necesaria presencia de la hermenéutica.

En defensa de la hermenéutica, a la que se acusa de carecer del rigor metodológico de la ciencia moderna, Gadamer (1977) afirma que la ciencia siempre buscará apoyarse en una especie de profilaxis metodológica y, detrás de cualquier nuevo procedimiento metodológico, siempre existirá la fantasía creadora del que investiga.

Estos aportes de Gadamer han generado nuevas direcciones de la hermenéutica; así, en el ámbito de la fenomenología ha sido sobre todo Ricoeur quien ha desarrollado una hermenéutica personalista y narrativa. En el ámbito de la hermenéutica jurídica Emilio Betti es quien ha sentado las bases de una hermenéutica más técnica y menos prudencial. En la crítica literaria, Jauss ha desarrollado las implicaciones de la teoría de la experiencia hermenéutica de Gadamer en las narraciones literarias; en la ética filosófica y de la pragmática trascendental, ha sido Otto Apel quien ha revisado algunas tesis centrales de Gadamer y la hermenéutica anterior. También a partir de las consideraciones de Gadamer, Habermas afirma que el hermeneuta necesariamente debe tomar en cuenta las circunstancias de enajenación y de dominación institucional en el análisis de su posición y la del autor-texto, evidenciando la distancia existente entre la situación histórico-social del propio intérprete y la correspondiente a la del autor-texto. Se trata de recuperar la comprensión del mundo del autor-texto, y aún superarla por medio de la reflexión. Se podría manifes-

tar que la hermenéutica ha sido el nuevo nombre de la filosofía, al final de siglo.

Continuando con este proceso histórico, Paul Ricoeur supera las posturas antes mencionadas (especialmente la historicista y la existencialista) y propone una «hermenéutica de la distancia», considera que lo que hace que surja una interpretación es el hecho de que haya una distancia entre el emisor y el receptor. De esta hermenéutica surge una teoría cuyo paradigma es el texto; es decir, todo discurso fijado por la escritura que sufre un desarraigamiento de la intención del autor y cobra independencia con respecto a él. El texto ahora se encuentra desligado del emisor y es una realidad transmutada en la cual el lector, al tomar la obra, se introduce. Pero esta misma realidad transmutada propone un «yo», un «Dasein», que debe ser extraído por el lector en la tarea hermenéutica. Para Ricoeur interpretar es extraer el ser en el mundo que se halla en el texto; con ello se propone estudiar el problema de la «apropiación del texto»; es decir, de la aplicación del significado del texto a la vida del lector; uno de los principales aportes de la teoría de Ricoeur es la reelaboración del texto por parte del lector (Cfr. Ricoeur, 1986: 73-79).

Ricoeur (1986) considera que la interpretación del comportamiento humano, remitiéndose a la historia, no se contrapone con las de las finalidades que persigue el ser humano, ambas se complementan aunque dialécticamente se unen y se niegan, se integran y se transforman. El entendimiento de esto, la comprensión, se consolida solamente mediante la interpretación de la dialéctica entre arqueología y teología. No hay dos hermenéuticas, una de la historia y otra de la aspiración, del deseo; solamente es necesaria una hermenéutica filosófica, una hermenéutica reflexiva sobre lo concreto, que una las concepciones antagónicas dialécticamente. Con la finalidad de ilustrar los dos momentos de arché y telos en un sólo proceso, Ricoeur dice:

“El hombre es el único ser que es presa de su infancia; un ser siempre en retroceso hacia su infancia; incluso atenuando el carácter demasiado histórico de tal interpretación pretérita, resulta que seguimos emplazados frente a una anterioridad simbólica;... digamos, pues... el espíritu es el orden de lo terminal, el inconsciente es el orden de lo primordial. Para explicar esta antítesis... yo diría: el espíritu es historia, mientras que el inconsciente es destino; destino hacia atrás de lo infantil, destino detrás de unos símbolos que ya están allá y se reiteran independientemente...” (Ricoeur, 1998: 154).

En síntesis, según Ricoeur, durante la infancia se van adquiriendo símbolos que se asientan en el inconsciente, para manifestarse en cada momento de la historia del individuo. Esta dialéctica entre espíritu e

inconsciente, es el objeto de la filosofía reflexiva que actúa como una hermenéutica filosófica. La solución entre la confrontación de las hermenéuticas, como principio, está en la dialéctica entre arqueología y teología. Por tanto, la dialéctica se coloca en el centro de la hermenéutica para comprender el símbolo (Cfr. Ricoeur, 1986: 57-68).

En los últimos tiempos, cobra especial importancia la propuesta innovadora de la Hermenéutica Analógica o Hermenéutica Analógico-Icónica elaborada por Mauricio Beuchot, influenciada por el método analéctico formulado por Enrique Dussel y por las ideas de la analogía expuestas por Charles Peirce. La Hermenéutica Analógica, basada en el concepto de analogía, se estructura como intermedia entre la univocidad y la equivocidad. La univocidad tiende a la identidad entre el significado y su aplicación, es una idea positivista que pretende objetividad; por ejemplo, la hermenéutica de Emilio Betti. Mientras que la equivocidad es la diferencia del significado y de aplicación, tiende al relativismo y subjetivismo, al estilo de la filosofía de Richard Rorty. La hermenéutica analógica trata de evitar posturas extremas y abre el margen de las interpretaciones, jerarquizándolas de una manera ordenada de modo que exista una interpretación que sea el analogado principal y otras interpretaciones, que sean analogados secundarios. Se plantea como una postura moderada, que recupera nociones aristotélicas y puede plantearse como la interpretación de textos que permite una postura intermedia que no es ni equivocista (lo que no es) ni univocista (lo que es).

Fases básicas de la hermenéutica. Desde el punto de vista de la Editora, se considera que las fases elementales de los procesos hermenéuticos serían las siguientes:

1. **Fase preliminar**, determinada por la ejecución de una investigación histórica entendida como un proceso que permite determinar la génesis o causas primeras de los hechos (diacronía) y a su vez permite revisar los textos y sucesos culturales suscitados de manera simultánea o sincrónicamente.
2. **Fase retrospectiva e introspectiva**, dada por el uso de métodos, técnicas y estrategias que permitan retornar al pasado para comprender el hecho en su totalidad, dejando a un lado la precomprensión, los preconceptos y categorías, la subjetividad, los prejuicios, preferencias, intereses, mitos e ideologías propias: tratar de mirar el hecho por el hecho. Determinar el grado de afinidad del intérprete con el texto o hecho interpretado, como lo planteaba Dilthey. Establecer el nivel de asimilación del hecho o texto para determinar analítica y reflexivamente el orden

cronológico de los sucesos, problemas y conflictos y para comprender las circunstancias, causas, situaciones y justificaciones que lo motivaron.

3. **Fase de conciliación o de síntesis**, que permita exponer la comprensión integral de la realidad; una interpretación que dé cuenta de la intencionalidad, de la forma de ser, pensar, sentir y actuar de los sujetos involucrados en el hecho o en el texto; y que permita una adecuada relectura del contexto y las circunstancias que lo promueven o lo limitan.
4. **Fase de predominio de la racionalidad**, que permita determinar el verdadero sentido y significado de los textos y de los hechos; una racionalidad que además de intérprete sea objetiva, una racionalidad teórica-práctica, una racionalidad dialéctica que permita la realización de una adecuada interpretación.
5. **Fase proyectiva**, que permita la comprensión total del suceso o del texto y genere un redireccionamiento de la existencia que, a partir de nuestro presente oriente la mirada hacia el futuro para determinar el *telos* que dirige el accionar propio de la existencia en la que confluyen las otras dimensiones del tiempo.

Lo antes expuesto implica interpretar el hecho o el texto desde varios horizontes de comprensión para llegar a una fusión de los mismos y comprenderlos como si fuesen una totalidad concreta, pero a la vez abierta y dinámica, que se presta a nuevas interpretaciones.

Todo esto mediado por la observación y por el lenguaje como puente fundamental establecido entre el pasado y el presente. No olvidemos que la reconstrucción del pasado es posible solamente desde el propio presente: un presente en el que confluyen las contradicciones, por excelencia un tiempo dialéctico, dinámico y proyectivo; un presente lleno de sentido y de significado sin el cual no podrían explicarse las otras dimensiones del tiempo. La hermenéutica quiere captar correctamente todo cuanto acontece en este proceso vital de la existencia humana.

El hermeneuta o intérprete no puede salirse del campo de la historia, pues requiere de ella, se encuentra en ella y se dirige a ella; es en ella donde está situado al igual que el objeto de la interpretación, pero es el sujeto quien tiene la posibilidad de emplear instrumentos, recursos, técnicas y estrategias para acercarse, aprehender y comprender al objeto de la interpretación.

Aportes al debate:

Como aporte al debate en torno a esta temática, se presenta una exposición de los rasgos más significativos de la hermenéutica, que bien la podríamos catalogar como una especie de “paradigma interpretativo”, que tiende a imponerse como un concepto de realidad, como algo construido en el que predomina lo cualitativo, la subjetividad, la visión dialéctica superadora de todo dualismo cognoscitivo y en el que subsiste los criterios de credibilidad y la necesidad de redireccionar los horizontes de comprensión, con miras a lograr una plena integración dialéctica entre teoría y práctica.

En los últimos tiempos se ha evidenciado un creciente interés por lo cualitativo e interpretativo; se ha superado la vieja discusión acerca de la legitimidad y validez académica e investigadora de las propuestas interpretativas; y, se ha motivado la búsqueda de los fundamentos epistémicos y metodológicos de la hermenéutica en sus diversas formas de presentarse.

Vista a la hermenéutica como un paradigma interpretativo, se podrían considerar los siguientes rasgos característicos:

- Aproximación a la realidad objeto de la interpretación.
- Comprensión y elaboración de la concepción de la realidad³.
- Comprensión real del sujeto que interpreta y determinación de todos los horizontes de posibilidades de la interpretación.
- Análisis de los nexos existentes entre el sujeto que observa y el objeto observado y determinación de toda posibilidad de nexos causales.
- Comprensión de la función de los valores en la interpretación.
- Determinación de las posibilidades de generalización de la teoría.
- Presentación del informe de los resultados de la interpretación.
- Determinación de los criterios de confiabilidad indispensable en la investigación interpretativa.

Es necesario considerar que la interpretación es realizada por un sujeto humano que comprende, que es instrumento fundamental de la investigación y de la interpretación, es quien utiliza todo cuanto conoce para proyectarlo en los procesos interpretativos; es quien describe, comprende y explica la realidad plural en la que se encuentran los fenómenos estudiados y, partiendo de la observación concreta, establece la teoría gene-

ral sobre los resultados obtenidos, negocia los significados y las interpretaciones con los sujetos que configuran la realidad investigada, contrastando con ellos su propia visión del proceso y finalmente comunica los resultados de la interpretación.

Lo anterior no significa ignorar los aspectos situacionales, sociales y culturales que limitan a los individuos concretos; todo esto es producto de la praxis humana que no puede escapar de la subjetividad. El paradigma interpretativo postula la búsqueda de la comprensión y de significado. Acudiendo al pensamiento de Gadamer, la comprensión es una estructura ontológica del ser del hombre en cuanto ser histórico, es el diálogo inserto en una tradición, pues el lenguaje es el puente con ella.

Entre las teorías que han influido determinantemente en la configuración de este paradigma interpretativo podríamos citar al historicismo, la hermenéutica y la fenomenología, construcciones filosóficas, el interaccionismo simbólico, etc.

El denominado paradigma interpretativo se apoya en cuestiones como: el concepto de realidad, el concepto de comprensión (en el marco de la polémica comprensión/explicación); el carácter cualitativo de este enfoque (en el marco del debate cualitativo/cuantitativo); el tipo de conocimiento generado; las implicaciones metodológicas; los argumentos relativos a la credibilidad y el papel de la teoría.

Pautas para la reflexión hermenéutica

- Considerar que la interpretación tiene como prerrequisito la comprensión y que la comprensión es infinita (todo es infinitamente interpretable), es interminable, inconclusa e incompleta (sigue siendo más allá de una interpretación).
- Aceptar que lo comprendido tiene realidad empírica en la medida en que se manifiesta en hechos típicos objetivos significativos, de la expresión, de las acciones, de las obras; y considerar que, todas las relaciones comprensibles tienen el criterio de su realidad. Lo comprensible es la relación interpretable entre hechos significativos.
- Asumir que la comprensión se realiza dentro del círculo hermenéutico. Lo comprensible no es aislable de lo comprendido y lo contrapuesto es al mismo tiempo comprensible. Lo que es comprensible y el comprender mismo están en movimiento.
- Considerar que comprender es clarificar, esclarecer poner en evidencia.

Estructuras básicas de la comprensión

Siguiendo a Manuel Baeza (2002), la comprensión se basa en estructuras, entre ellas se mencionan:

- **Estructura de horizonte**, que hace referencia al contenido singular y aprendido en la totalidad de un contexto de sentido, que es preaprendido y coaprendido.
- **Estructura circular**, que refiere a la comprensión que se mueve en una dialéctica entre la precomprensión y la comprensión de la cosa; es un acontecimiento que progresa en forma de espiral, en la medida que un elemento presupone otro y al mismo tiempo hace como que va adelante.
- **Estructura de diálogo**, en cuanto en el diálogo mantenemos nuestra comprensión abierta, para enriquecerla y corregirla.
- **Estructura de mediación**, que se interpreta como comprensión en nuestro mundo y en nuestra historia, se presenta y se manifiesta en todos los contenidos (Cfr. Baeza, 2002: 3-4).

23



Sobre la estructura de Sophia 15:

Para ubicar textual y contextualmente al lector, los contenidos propuestos por los articulistas han sido estructurados de acuerdo a los siguientes enfoques, ejes y líneas de investigación:

1. Fundamentos, concepciones, dilemas y proyecciones de la hermenéutica;
2. Modalidades de la hermenéutica en la acción educativa;
3. La educación como un constructo en su praxis interpretativa/aplicativa; y,
4. La recepción de la hermenéutica en los procesos educativos.

1. Fundamentos, concepciones, dilemas y proyecciones de la hermenéutica

En esta línea de investigación se presentan los fundamentos filosóficos, una diversidad de enfoques y concepciones; se plantean dilemas e incluso se presentan algunas proyecciones de la hermenéutica.

Es así como, iniciamos el proceso de reflexión con los artículos de Jos Demon y Luis López. Los autores realizan una aproximación conceptual a la hermenéutica filosófica, revisan sus fundamentos, presentan un breve recorrido de la hermenéutica a través del tiempo, identifican los

principales hitos de este tipo de pensamiento y establecen las implicaciones y nexos de ésta con los procesos propios de la acción educativa.

Dentro de esta misma línea de investigación, Marcelo Rodríguez avanza con la discusión presentada en el artículo: “La hermenéutica, entre el lenguaje, la crítica y la subjetivación”; en él se debate acerca del estatus ontológico y epistemológico de las premisas de la posmodernidad, que han generado nuevas estrategias de construcción de la crítica. El autor sostiene que, la hermenéutica y el giro lingüístico muestran un desplazamiento de la filosofía de la conciencia y una vuelta al ser de las cosas.

Por su parte, Franklin Erazo, en el artículo “Hermenéutica acerca de la caída de los cuerpos: un modelo filosófico-pedagógico para explicar el vacío tecnológico”, presenta una alegoría en donde los filósofos Galileo y Aristóteles, debaten ante un tribunal científico moderno para dilucidar quién tuvo más certeza al juzgar la caída de objetos. Desde su punto de vista, el autor analiza los aciertos y los fracasos de cada uno de los filósofos.

2. Modalidades de la Hermenéutica en la acción educativa

En este eje de pensamiento se visualiza la presencia de la hermenéutica analógica y de la hermenéutica literaria, como principales referentes en la acción educativa.

A esta línea de investigación pertenece: “Hermenéutica analógica y educación superior”, de Mauro Avilés. El autor considera que una de las urgencias de nuestros tiempos es procurar una reflexión de la educación superior desde la hermenéutica analógica, con la finalidad de proponer espacios alternativos para la comprensión actual de la educación antes referida. La reflexión debe llegar al currículo y, a su vez, ofrecer horizontes para la investigación.

También se ubica dentro de este eje, el artículo: “Procesos hermenéuticos en la lectura literaria: una reflexión desde la práctica docente”, de Sandra Carbajal y Verónica Simbaña. El documento aborda los procesos hermenéuticos de la lectura literaria; hace énfasis en la funcionalidad del discurso literario y en los aportes más significativos de la teoría literaria; explica los principales postulados del estructuralismo, de la hermenéutica o teoría de la recepción, y del psicoanálisis como elementos que orientan el proceso de interpretación y significación del texto.

3. La educación como un constructo en su praxis interpretativa/aplicativa

Se ha considerado necesario comprender a la educación como un verdadero constructo de significados y de significantes en su praxis

interpretativa/aplicativa, como un corpus en el cual la hermenéutica desempeña un papel trascendental en cada uno de sus procesos de configuración y consolidación.

La hermenéutica al preocuparse por la interpretación, también se preocupa por comprender, por buscar el sentido y el significado del concepto; a este cometido responden los artículos que vienen a continuación:

“El significado de una praxis para la educación en línea: el aspecto psicológico de la motivación”, de Giancarlo De Agostini Solines, hermenéuticamente se preocupa por determinar el aspecto motivacional, comunicacional y psicológico del aprendizaje dentro de un curso en línea.

En esta misma línea investigativa, aparece el artículo: “Adultocentrismo y juventud. Aproximaciones foucaulteanas”, de Jorge Daniel Vásquez. En este documento, el autor propone referentes teóricos para el análisis y la interpretación de la categoría de adultocentrismo desde los planteamientos conceptuales formulados por Foucault en el análisis genealógico de las formas de producción de la verdad y las normatividades. El autor establece el adultocentrismo como la articulación de saberes y prácticas en varios niveles: la conformación de regímenes de verdad, el disciplinamiento en las instituciones, la colonialidad adultocéntrica, y la biopolítica de la industria cultural, a los que hace referencia. Considera que tal articulación deviene en representaciones sobre la juventud que demandan de una adecuada interpretación y de una crítica elaborada desde la pedagogía como posibilidad de diálogo en torno a saberes y sensibilidades emergentes.

En el artículo: “El entramado socio técnico en la construcción del conocimiento en la sociedad red”, de Andrés Hermann, se considera que lo tecnológico y lo social no operan de manera aislada. Según la visión hermenéutica del autor, los pensadores de la nueva sociología, tecnología y sociedad son parte de un solo entramado sociotécnico; es decir, que la sociedad se construye tecnológicamente y la tecnología se construye socialmente. Desde esta perspectiva se hace una interpretación crítica al determinismo tecnológico que coloca a las funciones de la tecnología por encima de aspectos como lo social, cultural, filosófico y educativo.

4. *La recepción de la hermenéutica en los procesos educativos*

Hay quienes consideran que los procesos educativos son *a priori*, existen antes de que entre en juego, quien los interpreta y los aplica a los casos; pero otros, sostienen que dichos procesos educativos son consecuencia directa de la interpretación y la aplicación, son el resultado de la producción misma del objeto de estudio: la educación, vista como una realidad constitutiva. En general, independientemente de estas dos ma-

neras de entender a los procesos educativos, se considera que las dos confluyen en un solo horizonte de comprensión, en un solo escenario donde los procesos educativos y los procesos hermenéuticos, coexisten de forma dinámica, recíproca e interactiva; ningún proceso educativo puede subsistir aislado de la interpretación y no puede existir interpretación sin un objeto concreto al que haga referencia. Los dos se necesitan y auxilian mutuamente, de allí que todo proceso educativo acoge los fundamentos y los procesos propios de la hermenéutica.

La hermenéutica también nos sugiere un posicionamiento distinto respecto a la realidad que se presenta como multisignificante a la mirada del intérprete; nos sugiere adoptar una actitud diferente, de empatía con el texto y con el contexto. Con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje y con lo que se encuentra presente de manera mediata e inmediata, se trata de asumir la realidad tal y cual se nos presenta, se trata de caminar objetivamente tras la búsqueda de sentido en los documentos y en los contextos.

Los siguientes artículos son un claro ejemplo de lo antes manifestado, son el resultado de la influencia de los procesos hermenéuticos en la mente del sujeto que piensa, que siente y que actúa.

Así, el colectivo docente de la UTPL, liderado por Elsa Cárdenas, en: “Consideraciones hermenéuticas y metodológicas para la elaboración de material educativo en la modalidad a distancia”, interpreta su contexto inmediato para lo cual reflexiona acerca de los materiales y recursos utilizados en cada uno de los componentes educativos que orientan el proceso de aprendizaje de quienes estudian en la modalidad a distancia, concentra su atención en la guía didáctica a la que la considera también como el medio de comunicación didáctica entre profesores y alumnos.

En el artículo: “Identidad personal y genética: reflexión sobre la cristalización de una estrategia”, Mariana Córdoba y Paula Lipko, presentan una hermenéutica del problema filosófico de la identidad personal y analizan el enfoque genético de la misma; alertan sobre la extrapolación de la estrategia política de las Abuelas de Plaza de Mayo, que apela a una noción de identidad anclada en los genes y el origen, a otros contextos; alertan acerca del riesgo del determinismo genético al que puede conducir una concepción genetizante sobre la identidad personal.

En: “La relevancia de leer, escribir y pensar desde el espacio educativo”, Omar Espinosa, considera que la educación no puede prescindir de la lectura, de la interpretación de uno mismo, del diálogo y de la escritura. El autor manifiesta que no hay educación auténtica sin discernimiento crítico y sin comprensión; propone que es necesario dirigirnos, en la práctica pedagógica, hacia la restitución de la lengua materna como instrumento central para la reflexión y la re-creación de la propia realidad.

Así mismo en el artículo: “Pedro Goncalves: una historia de inclusión escolar”, de Maria Roseane Goncalves de Menezes, se aborda el tema de la educación especial en perspectiva de la educación inclusiva; presenta una interpretación acerca de un estudio de caso de un alumno autista de tercer año de educación fundamental de una escuela pública de la ciudad de Manaos.

El contenido expuesto en este volumen tiene un carácter introductorio que, lejos de agotar el tema, pretende generar nuevos cuestionamientos en el lector con miras a seguir profundizando con una mayor rigurosidad y exigencia científica, intenta seguir convocando a otros autores y autoras para que se involucren en el tema y complementar aquellos procesos aún no concluidos. Es necesario que nos coloquemos a nosotros mismos en el centro del problema: la interpretación y sus intérpretes.



Notas

- 1 Cada intérprete necesita introducirse en la dimensión social y la dimensión individual del autor para comprenderlo. En esta tarea, el intérprete deberá identificarse con las intenciones, con las formas de pensamiento, con la situación histórica y con el contexto histórico del autor; mientras mejor se produzca la identificación lector-autor, mejor será la interpretación.
- 2 Este círculo de la intelección no es una esfera en que se mueve cualquier modo de conocimiento, sino que es la expresión de la preestructura existencial de la misma existencia. El círculo no puede rebajarse a círculo vicioso, aunque sea a un vicioso tolerado. En él se oculta una posibilidad positiva del conocimiento más originaria. Con ello esta posibilidad es dada en cuanto se plantea la tarea de iluminar la intelección misma en su estructura y peculiaridad originarias, de convertir en expresas la autocomprensión y la comprensión del mundo originariamente humanas, que preceden a cualquier conocimiento objetivo y singular científico, que lo comprenden y lo posibilitan, en cuanto aquella posibilidad se plantea la tarea: ...remontar al horizonte de comprensión determinada cada vez históricamente, en el que una afirmación se mueve y a partir del cual debe ser entendida en su sentido” (Coreth, 1972:112-113). Lo anterior invita a apreciar al círculo hermenéutico como contenedor del proceso en sí. En y a partir de él, se desarrollan los procesos interpretativos. Así, el reconocimiento del mundo es inevitablemente subjetivo, al menos en el nivel de sentidos que otorgamos a las experiencias significativas.
- 3 Para ello, ontológicamente hablando, se puede diferenciar entre los conceptos de realidades objetiva, percibida y construida. La realidad objetiva coincide con la existencia de una realidad social, física y temporal tangible, que se puede llegar a conocer de una manera completa. La realidad percibida admite la existencia de una realidad objetiva pero de la cual sólo podemos conocer aspectos limitados. Ninguna persona o grupo puede facilitar un retrato completo de dicha realidad. La realidad construida es un concepto defendido por quienes enfatizan el papel de los indi-

viduos y de los grupos en la consideración de la realidad como una construcción mental y cognitiva de los seres humanos.

Bibliografía

GADAMER, Hans-Georg

- 1977 *Verdad y método*. (Traducción de Agapito Serrano y Ana Agud), Salamanca-España, Editorial Sígueme.

SCHLEIERMACHER, Friedrich.

- 1999 *Sobre los diferentes métodos de traducir*. (Traducción de Valentín García Yebra), Madrid-España, Editorial Gredos.

DILTHEY, Wilhelm

- 1944 *Introducción a las ciencias del espíritu. Vol. 1*. (Traducción dirigida por Eugenio Ímaz), (México), Editorial Fondo de Cultura Económica.

RICOEUR, Paul

- 1986 *Del Texto a la Acción. Ensayos de Hermenéutica II* (Traducido por Pablo Corona), México, Editorial Fondo de Cultura Económica.

- 1998 *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*, 3 volúmenes: I. Hermenéutica y psicoanálisis, II. Hermenéutica y estructuralismo, III. Introducción a la simbólica del mal, Buenos Aires-Argentina, Editorial Fondo de Cultura Económica.

BAEZA, Manuel

- 2002 *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*, Concepción-Chile, Editorial de la Universidad de Concepción.



Fundamentos, concepciones, dilemas y
proyecciones de la Hermenéutica

*Basics, concepts, dilemmas
and projections of Hermeneutics*

LA HERMENÉUTICA SEGÚN HANS-GEORG GADAMER Y SU APOORTE A LA EDUCACIÓN

Hermeneutics as Hans-Georg Gadamer and his contribution to education

JOS GERARDUS HERMANUS DEMON *

jos-demon@hotmail.com

Asesor de la Asociación de Organizaciones campesinas de Atacames (OCAME) - Esmeraldas.

Asesor de las Organizaciones de migrantes kichwa en Quito

Resumen

En este artículo se resume la historia intelectual de la corriente filosófica de la hermenéutica, como fue concebido por el filósofo Hans-Georg Gadamer en su estudio *Verdad y Método*. Aclara algunos conceptos claves de la filosofía hermenéutica de Gadamer, enfoca la articulación del conocimiento humano que se apoya en la teoría aristotélica del conocimiento, para cuestionar la influyente obra de síntesis del conocimiento de Immanuel Kant. Desde la articulación de conocimientos de Gadamer se ofrecen algunas sugerencias para la concepción y para la práctica de la educación.

Palabras clave

Gadamer, Kant, Aristóteles, Hermenéutica, Conocimiento, Ciencia, Educación.

Abstract

In this article the intellectual history of philosophical hermeneutics is summarized, as conceived by the philosopher Hans-Georg Gadamer in his study *Truth and Method*. Clarifies some key concepts of the hermeneutic philosophy of Gadamer, focus articulation of human knowledge that is based on the aristotelian theory of knowledge, to question the influential work of synthesis of knowledge of Immanuel Kant. Since the articulation of knowledge of Gadamer some suggestions for the design and practice of education offered

Keywords

Gadamer, Kant, Aristotle, Hermeneutics, Knowledge, Science, Education.

Forma sugerida de citar: DEMON, Jos. 2013. "La hermenéutica según Hans-Georg Gadamer y su aporte a la educación". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

* Máster en teología por la Universidad Radboud Nimega, Holanda. Candidato a PhD en Ciencias Sociales en el Centro de Estudios y Documentación para América Latina en Ámsterdam. Se desempeñó como pastor laico y profesor de colegio en Holanda. Cooperante en América Latina de Gente con Misión, instancia católica de cooperación internacional de Holanda.

Introducción

Este artículo tiene doble finalidad:

1. Introducir al lector en la corriente de la filosofía hermenéutica, contribuyendo a la elucidación de los demás aportes que ofrece este número de la revista Sophia, dedicada a “*Hermenéutica del concepto: modalidades y acciones educativas*” para lo cual, se hará un breve recorrido histórico de su desarrollo.
2. Explorar cómo esta particular rama de la filosofía puede incidir en la concepción y práctica de la educación.

34


En primera instancia, en una resumida exposición de los trasfondos históricos, en este caso europeos, mayoritariamente alemanes, de esta corriente filosófica. Se trata de explicar cómo y por qué el antiguo arte de la interpretación de los textos clásicos, adquirió tanta importancia, llegando a ser una de las corrientes más sustanciales del actual espectro filosófico. Este análisis se apoya en un estudio clásico, *Verdad y Método* de Hans-Georg Gadamer (2003, 353-360, 1960) con el que además queremos introducir al aporte particular a la hermenéutica de su autor¹. En la segunda parte se aclara algunos conceptos claves de la filosofía hermenéutica de Gadamer, y se enfoca en su articulación del conocimiento humano que se apoya en la teoría aristotélica del conocimiento, para cuestionar la influyente obra de síntesis del conocimiento de Immanuel Kant.

Desde la articulación de conocimientos de Gadamer se ofrecen, en la tercera parte, algunas sugerencias para la concepción y la práctica de la educación, tomando como referencia al Ecuador. Esta última parte será respondida en forma resumida, como una propuesta que se pueda elaborar en otro momento, en un sequito a este artículo.

La finalidad de esta exposición nos permite entrar en detalles sobre debates y cuestionamientos que se hayan levantado respecto a los aportes de la hermenéutica de Gadamer. En las citas de la literatura se dará preferencia a las traducciones en español y se adjuntará nociones en alemán, solo cuando sea preciso introducir estas aclaraciones.

I Trasfondo histórico de la corriente filosófica de la hermenéutica

1 Tradición e identidad

Por largo tiempo, desde los griegos hasta el siglo XVIII se consideró a la hermenéutica como una disciplina de ayuda para la comprensión y explicación de los textos antiguos, textos de cualquier índole: textos médicos, de ciencias naturales, pero sobre todo, documentos literarios, de historia, de filosofía y de religión. Para explicar lo que decían los antiguos filósofos o los padres de la iglesia y los teólogos de las grandes síntesis del medioevo, lo que nos heredaron los poetas y los literatos de antaño, a menudo en lenguas que ya no se hablan, fue, precisamente, la tarea de literatos que solían leer y descifrar la herencia de los antiguos. En los comienzos de la civilización occidental, cuando las personas que sabían leer y escribir conformaban una pequeña élite, esta tarea fue encomendada a monjes y monjas que se preocuparon de salvar y rescatar la sabiduría de los antepasados romanos, griegos y de los padres de la iglesia, en las salas de copiado y en las bibliotecas de sus conventos. Es útil recordar, como indica Paul Ricoeur (2003: 9), que el problema hermenéutico se plantea ante todo dentro de los límites de la exégesis, en otras palabras en el marco de una disciplina que se propone comprender un texto. Ricoeur añade que si la exégesis suscita un problema hermenéutico; es decir, un problema de la interpretación, es porque toda lectura de un texto se hace siempre dentro de una comunidad, de una tradición o una corriente viva; donde la interpretación, a pesar de regirse según ciertos presupuestos y exigencias, suele producir diferencias.

El problema de interpretación se da en comunidades que se esfuerzan por mantener sus tradiciones, en comunidades académicas preocupadas por la innovación y transmisión de sus disciplinas académicas, pero aún más fundamental, digamos existencialmente, en las comunidades de fe que quieren mantenerse fieles a las enseñanzas de sus fundadores y precursores. Esto se evidencia en el rescate de la civilización clásica por parte de los monjes, que se adjunta a la transmisión de la débil fe cristiana en un contexto medieval, donde las costumbres y la religión originales de los diferentes pueblos europeos seguían ejerciendo su influencia. Un ejemplo excepcional de transmisión y de continuidad de la identidad religiosa es la de las comunidades judías que se dispersaron por el Mediterráneo y el Medio Oriente antes de la destrucción de su templo en Jerusalén, y después, en toda Europa desde el medioevo hasta la modernidad. Allí fueron, sobre todo, los rabinos quienes mantuvieron la transmisión de la fe judía, mientras que sus debates se sedimentaron en la *Halajá* (la recopilación

de la Tora y las leyes talmúdicas y rabínicas, así como de sus tradiciones y costumbres) y la *Hagadá* (la recopilación de conjunto de elementos literarios no legalistas del Talmud y de la literatura rabínica). Estos ejemplos de comunidades religiosas, cristianas y judías, nos señalan la importancia de la tradición, de su correcta interpretación y transmisión en el contexto de la convivencia humana.

2 *Artes prácticas*

Pero el problema de la tradición y su correcta transmisión o interpretación es omnipresente: lo encontramos en varios niveles de la convivencia humana como es la discusión académica, o cuando nos dedicamos a la interpretación del arte o de las leyes; en la aplicación de sanciones en caso de infracciones y crímenes, pero también en tareas más técnicas o prácticas como la construcción de una vivienda o de una máquina.

En Holanda hace unos diez años atrás, surgió el interés por construir barcos como solían hacerlo en los astilleros en el siglo XVIII, cuando este pequeño país contaba con un importante poderío naval. En este intento, historiadores, expertos navales y artesanos carpinteros se vieron obligados a reunirse a menudo para solucionar problemas técnicos y prácticos de una tradición de construcción, cuyos conocimientos y destrezas ya no dominaban. Otros ejemplos de la tradición en la sociedad que nos exige una correcta interpretación, son las dimensiones de la ética, del (buen) gusto y de la etiqueta; es decir, de cómo debemos comportarnos en la sociedad humana en general o en situaciones más específicas, como cuando nos encontramos con familia, compañero/as de trabajo, en fiestas, durante una comida, en encuentros con autoridades, o en conflictos con personas extranjeras, vecinos o colegas. En estos ejemplos prácticos de la vida diaria se observa que la correcta interpretación de la tradición se conecta inmediatamente con la perspectiva, con la necesidad de una acción, digamos, una correcta intervención, una satisfactoria práctica, que se impone como desafío o imperativo de la convivencia humana.

¿Por qué nos referimos a estos diarios desafíos de la interpretación o a la satisfactoria y justa implementación de tareas que nos doblegan y esfuerzan en la convivencia? Digamos que es debido a que ilustran la omnipresencia de la tarea de la interpretación de la vida diaria en su dimensión ética, que podemos extenderla a los campos ideológico y religioso; que abarca el ámbito social, político y jurídico, la dimensión cultural y artística, la etiqueta y del buen gusto, así como la dimensión de procedimientos técnicos y artesanales. Todas estas dimensiones están, por sí mismas, involucradas en lo que se puede denominar la adecuada formación del ser humano. Se aborda así, la interrelación e interacción

que existe entre filosofía y educación. En la tradición del humanismo, que se cimienta en la tradición griega y latina, la religión, la ética, la etiqueta y el arte; fueron considerados como parte de la buena formación. En la medida que el ser humano lograba manejarse y comportarse en los problemas que se le presentaban en tan variados contextos, se le consideraba como un hombre culto o una mujer sabia. El manejo del sentido común, se relacionaba con la antigua *phronesis* de Aristóteles, que orientaba a la persona educada en aquellos tiempos, con excepcionales eventos de la vida humana, por ser precisamente esta instancia la que facilitaba a la persona manejarse con medida y prudencia.

En su obra, *Verdad y Método*, Hans-Georg Gadamer (2003:31-74) nos presenta las actividades de interpretación e intervención en la vida diaria como orgánicamente relacionadas al principio de la formación humana (*Bildung*) de la tradición humanista. Las que heredaron este ideal de la formación humanista son las “ciencias del espíritu” (*Geisteswissenschaften* en alemán), que podemos traducir como ciencias humanas, el conjunto de las disciplinas que se preocupan del valor y la comprensión de la historia, de la literatura, y de las bellas artes en las que podemos incluir la música y la teología (2003: 31-37).

3 Ciencias Naturales y Ciencias Humanas

El advenimiento y el aumento de la potencia explicativa de las ciencias naturales y la utilidad de sus métodos exactos y empíricos de prueba y validación para los avances científicos, tecnológicos y médicos, obligaron a que las ciencias humanas se cuestionaran sobre el beneficio de su propia empresa; es decir, los objetivos particulares de su actividad, y la medida en que sus métodos les permitían alcanzar estos objetivos. El debate filosófico se centraba, necesariamente, en la revisión de diferentes formas de conocimiento y aprehensión humana, siguiendo el fuerte impulso de la emancipación de las ciencias naturales y la experimentación empírica que comenzó con filósofos como John Locke, George Berkeley y David Hume, en el siglo XVII y XVIII, integrado en la síntesis del conocimiento humano, elaborado por Emmanuel Kant (1724-1804), que dividió el conocimiento humano en tres apartados, que corresponden a sus tres obras fundamentales (las tres *críticas*); una dimensión del intelecto: el de la razón teórica; otra de la razón práctica: todo lo que se relacionaba a la ética y la justicia; y, una dimensión del juicio estético (*Urteilkraft*), que se ocupa del buen gusto y de la belleza, refiriéndose al arte y la literatura.

En su *primera crítica*, de la razón teórica, intentó integrar al enfoque empirista de la escuela inglesa dentro de un esquema más bien

racionalista de la Europa continental (que continuaba la herencia de Descartes) a lo que denominaba la “deducción trascendental” de conceptos puros de la razón (*die transzendente Deduktion der reinen Verstandesbegriffe*). En este ámbito de la razón teórica predominan la matemática y las ciencias naturales, con que se adquiere el conocimiento de verdad; es decir, para Kant ciencia es el conocimiento que puede ser comprobado por el procedimiento de una evaluación de la experiencia empírica, registrados por los sentidos humanos, por parte de los modelos *a priori* de la razón.

A la ética, que subsume también la religión, con la jurisprudencia, y el juicio estético, que se ocupará Kant en su segunda y tercera críticas, respectivamente; las deriva tan solo del lado de la dimensión *a priori* de la razón humana, con lo que las desliga del ámbito de la experiencia y de la comprobación, cuya integración con la razón como ciencia, había sido identificada como la característica de la razón teórica. Con esta síntesis de conocimiento, Kant intenta rescatar la ética y la religión que le importaban sobremanera, de las críticas del empirismo y del relativismo de la filosofía inglesa. Pero con la amplia difusión de su obra filosófica ocurrió precisamente lo contrario: las ciencias naturales encontraron su oportuna legitimación en la síntesis de Kant (que fue debidamente inspirada por las teorías de Isaac Newton) del empirismo y racionalismo; y cimentaron mejor su *estatus* de ciencias “de verdad”.

La religión y la ética siguieron debilitándose como dimensiones especulativas de la razón humana en las que no se podía llegar a las certezas que lograron establecer las ciencias naturales. La síntesis de Kant, que innovó la percepción filosófica del mundo occidental, consideró una tercera dimensión del conocimiento humano: la relacionada con el juicio estético (*Urteilkraft*). Desde Kant se valorará al arte como algo extraordinario que pertenece al genio creativo; visión que se difundió, sobre todo, por la tan popular corriente del romanticismo, con la que se le separó de su relación con otras artes más artesanales y populares; y, la perfección que se puede alcanzar en la tecnología o la ética (véase Hirschberger 267-361).

Gadamer (2003:75-142) confirma que esta operación de Kant, fue un hito en la transformación del ambiente intelectual de su tiempo en que las ciencias humanas y las evidencias antiguas de la tradición del humanismo, como el mencionado significado de la formación, del sentido común, del buen juicio y del buen gusto; y, ante todo, el tema en que Gadamer lo ilustra: el significado del arte, estaban siendo cuestionados por la valoración que se le concedía a las novedosas ciencias naturales y sus métodos. Aquel aprieto fue debidamente sentido por una disciplina científicamente blanda, como la teología, que se veía enfrentada por una

radical crítica a las verdades de la religión y de la metafísica, desde los inicios de la Ilustración; y de un sistemático cuestionamiento de la autoridad eclesiástica en temas de la comprensión y de la explicación de la biblia, por parte de los innovadores resultados de la investigación histórica.

Anotamos que los estudios bíblicos en la época del Humanismo de Tomas Moro y Desiderio Erasmo -que involucró por primera vez las versiones en griego como corrección a la traducción de la vulgata latín-, junto a la invocación del principio de la unidad de la Sagrada Escritura, su explicación sin mediación por parte de la tradición patristica y medieval, y su traducción en las lenguas vernáculas en la Reforma protestante en el siglo XV y XVI, innovaron a la antigua disciplina auxiliar de la hermenéutica. De la mano del renovado interés para la literatura clásica que se había despertado en el renacimiento, con que se inició la filología clásica, estas innovaciones fueron responsables de que la hermenéutica pasara a ser, de un instrumento de explicación, a una disciplina de la filosofía.

La hermenéutica fue, inicialmente, una disciplina auxiliar para la explicación de la Biblia y de los textos clásicos de la historia humana, pero a fines del siglo XVIII se acumularon tantas aporías de la explicación y de la interpretación de la Biblia y de los textos clásicos; que el proceso mismo de adquirir conocimientos se había transformado en su problema principal. Es este el momento en que la interpretación necesitaba de una reflexión crítica alrededor de su teoría y metodología, una reflexión que ya no se podía limitar al marco de la interpretación de la Biblia y los textos clásicos, que se extendía a disciplinas como la literatura, el arte y la historia, podría decirse, a las ciencias humanas en general. En esta innovadora reflexión filosófica alrededor de la interpretación, se destacaron: el teólogo Friedrich Schleiermacher, quien fue el primero en proponer una nueva sistematización y metodología de la disciplina de la hermenéutica, y el filósofo Wilhelm Dilthey, quien la intentó transformar en una teoría y metodología de las ciencias humanas; aunque compartían los métodos y procedimientos de las ciencias naturales, se debería diferenciar de aquellos (Gadamer, 2003:225-237).

4 *Schleiermacher y la escuela de historiadores alemanes*

La síntesis de Kant, que distinguió de forma incisiva entre un campo de conocimiento subjetivo y otro de conocimiento sustancial (que podemos especificar según binomios opuestos como intuición y pensamiento, sensibilidad y entendimiento) religión, ética y ciencia, fue cuestionada por pensadores de la corriente romántica. En la Alemania del siglo XIX esta corriente del romanticismo fue representada por grandes poetas como Goethe, Schiller, Novalis, Hölderlin, y literatos como Frie-

drich Schlegel, Wilhelm von Humboldt y Herder; e influyó profundamente en la nueva escuela del historicismo alemán. La historiografía que experimentó el gran auge en el siglo XIX, fue unas de estas disciplinas que habían sido invalidadas en sus ambiciones, tanto académicas como humanas, por la gran síntesis de Kant, que buscaban una nueva forma y una nueva metodología para poder comunicar la verdad del pasado.

En su filosofía, Kant interpretaba a la historia más bien desde la dimensión del conocimiento subjetivo del juicio estético, afiliado al arte y la literatura. Para comprender bien estas épocas necesitamos introducir a otros actores clave del escenario intelectual: la corriente del idealismo alemán, que se desarrolló como respuesta a la filosofía de Kant, y en particular a su más destacado representante, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 -1831).

La concepción minimalista del significado de la historia humana de Kant, contrasta extremadamente con la visión del desarrollo y el avance progresivo del espíritu en la historia que fue elaborada por Hegel. Con Kant, Hegel se convirtió en el otro gran blanco de la crítica del romanticismo y del historicismo alemán. En evidente oposición al avance progresivo del espíritu en la historia de Hegel, Johann Gottfried (von) Herder (1744 – 1803) propuso que se considere a las épocas históricas y sus civilizaciones como entidades con su propia perfección, épocas que competían en condición de igualdad respecto a la calificación de sus culturas y valores.

El concepto romántico de Herder, de una igualdad valórica de épocas y culturas, correspondía, en su concepción, al propósito del teólogo y filósofo Friedrich Schleiermacher (1768 -1834), de entender al espíritu de personajes de otras épocas y de reconstruir el momento de la creación de su obra literaria. Schleiermacher creía que el espíritu humano disponía de la facultad de poder comunicarse con las huellas de la presencia humana del pasado. Interpretaba a estas huellas como obras estéticas de la creatividad humana que pudieron ser abordadas por un método, que concibió como una psicología, que facilitara el acceso a la creatividad del individuo. La idea romántica de una riqueza panorámica de culturas influyó por sí mismo en la escuela de historiadores alemanes ejemplificados por intelectuales como Leopold von Ranke y Johann Gustav Droysen, otros pensadores que se enfrentaron con el influyente trabajo de Kant y se opusieron al gran esquema del progreso de la humanidad como había sido diseñado por Hegel. Por su oposición a Hegel, la búsqueda de la escuela alemana de historiadores se dirigió a concebir la idea de una diversidad de culturas, en qué se veía la influencia de Herder, dentro de un principio que debía garantizar la unidad y la continuidad de la historia humana (237-267).

El romanticismo alemán, opina Gadamer (2003: 339-344), aportó para una solución de la pregunta del conocimiento particular de las ciencias humanas, o para defenderse del dominio de las ciencias naturales, o para invalidar a los nuevos estándares del conocimiento establecidos por Kant. Desde una perspectiva general, fue nada efectiva en su oposición a lo que declaró ser su adversario principal: la Ilustración. Se complacía en invertir las prioridades de la Ilustración, dándole preferencia a los conceptos de la autoridad y de la tradición, del mito, de la religión, y del genio del literato; confirmaba esta cuestionable ruptura de Kant entre un conocimiento de la razón teórica con que se adquiere conocimiento de verdad en relación a la dimensión ética y religiosa; y la del juicio estético, que tan solo dependerían de opiniones personales y gustos. Así, comenta Gadamer, se explica el concepto y la intención de la hermenéutica de Schleiermacher y de la historiografía alemana del siglo XIX que quisieron conferir el mismo valor, la misma densidad humana, a las culturas del pasado que a su propio presente, como si un encuentro e intercambio entre iguales fuera una real opción de nuestra conciencia histórica. Schleiermacher y la escuela de los historiadores pensaban deshacerse de sus propios prejuicios, de su propia determinación histórica, y se imaginaron poder levantar al conocimiento humano hacia un nivel hasta entonces desconocido.

El esfuerzo realizado por la hermenéutica y por la historiografía en su lucha por la liberación de los últimos reductos del dogmatismo cultural en el ámbito de la historia, confirma que su propósito consistía en llevar a la Ilustración a su perfección. En este sentido, opina Gadamer, son fieles testigos de la cercanía y del compromiso de la corriente romántica alemana al mismo ideal de la Ilustración de liberar al hombre de las cadenas de la ignorancia de la autoridad y de la tradición. Este ideal llevó a sus representantes, y a sus opositores románticos, a posturas idealistas y a-históricas, desde que se imaginaba poder acceder a la historia como si fuera una biblioteca de libros con que el entendimiento y el diálogo se le establezcan sin mayores obstáculos. Esta postura idealista, aún vigente en nuestra coyuntura del siglo XXI en proyectos como el pluri o multiculturalismo, se olvida de que debe rescatar como la primordial, evidencia de la misma conciencia histórica: que la historia no nos pertenece, sino que resulta ser al revés: nosotros pertenecemos a la historia. No somos los seres soñados de la Ilustración; antes de poder acceder a otras culturas y épocas nos vemos determinados y limitados por nuestra propia tradición, por nuestra propia sociedad y los prejuicios que le pertenecen. No tenemos un libre acceso a la psicología del otro. Con la historia y sus representantes, nos entendemos tan solo por una causa, por una búsqueda con que nuestros intereses y prejuicios se encuentran con opiniones

del pasado. Es el diálogo enfocado en una causa, en un interés, el que nos posibilita acceder a la sabiduría del pasado.

Frente a la ilusión de la Ilustración y su cara invertida, la del romanticismo, de tener un acceso inmediato a la historia por medio de la misma *psyche* humana, Gadamer afirma la verdad de la representación hegeliana, en que la recolección de culturas resulta siempre ser parcial y de fractura, cisura que tan solo se compone y que brilla cuando se integran en una nueva síntesis de la cultura y/o de la psicología humana. Hegel no negaba que el diálogo con el pasado² fuera de suma importancia, sino negaba que este diálogo se lo pueda llevar de forma inhibida, como si no existiesen obstáculos que le limitan y le fraccionan, impedimentos insuperables que resultan ser consecuencias de que nuestro propio ser no se pueda escapar de la historia. Hegel supera la idea de la hermenéutica de Schleiermacher, reconoció esta verdad decisiva, que la esencia del espíritu histórico no consiste en la restitución del pasado, sino de la mediación o negociación (*Vermittlung*) de este pasado con la vida (humana) que constituye nuestro presente (Schleiermacher, 1986: 217-222; 169-174).

5 *Dilthey y Husserl*

La descripción de la historia propuesta por Gadamer deja entrever la complejidad de la génesis de la corriente de la hermenéutica y de su intervención en los debates sobre el estatuto epistemológico de las ciencias humanas. Esta complejidad, que fue caracterizada por el debate entre una diversidad de corrientes de la filosofía, se resume en Wilhelm Dilthey (1833-1911) a quien se le considera, comúnmente, como la persona sobresaliente de la investigación hermenéutica del siglo XIX (Ibíd., 277-304, cf. Fernández Labastida). La hermenéutica de Schleiermacher y los problemas que enfrentaba la escuela de historiografía alemana, fueron importantes incentivos para su labor académica. Pero la labor a que se dedicará Dilthey ya no consistirá de una hermenéutica para acceder al espíritu creativo del individuo, según el modelo de Schleiermacher, sino que intentará explicar la fabricación del tejido de la historia y elaborar una teoría general que justifique las tareas de las ciencias del espíritu.

Dilthey compartió con la escuela de historiografía su profunda aversión al idealismo especulativo hegeliano, aunque el mismo Hegel le apoyó en sus investigaciones cuando se acercaba al fin de su carrera académica. Fueron Hegel y Kant que dominaron el espectro de la discusión filosófica, y Dilthey consideraba al filósofo de Königsberg como su mayor desafío, que se tradujo en su objetivo principal de complementar la crítica de la razón pura de Kant con una crítica de la razón histórica.

Dilthey se apoyó en la nueva énfasis de su época en la “experiencia” (die *Erfahrung*) y en el “acontecimiento” o la “vivencia” (*Erlebnis*). Con estos conceptos buscaba aclarar las categorías que determinaban al conocimiento en la historia, con la finalidad de aportar al interrogante del cómo la experiencia histórica se podría convertir en una ciencia. Al mismo tiempo estos conceptos enmarcaron a Dilthey en el enfoque psicológico que ya antes había sido la principal limitación de la hermenéutica de Schleiermacher. Aunque Dilthey rechazó al idealismo de Hegel, seguía manteniendo la noción romántica que el espíritu pueda acceder libremente a toda experiencia humana. Se fundamenta en el concepto clásico (entre otros de Giambattista Vico) que la posibilidad del entendimiento histórico se derivaba de la similitud de la naturaleza humana. Es otro aspecto de su teoría en que se comprueba la cercanía al enfoque psicológico de Schleiermacher.

Pero Dilthey rechazaba la ingenua concepción de que se pueda entender al individuo (o al colectivo) desde sus intenciones. Veía a las proyecciones humanas limitadas por la fuerza propia (*Wirkungsverlauf*) de la historia, no tan solo por las duras murallas de la naturaleza, sino también por las fuerzas colectivas, fuerzas sociales, que proporcionan una particular densidad a la historia humana, y que el historiador Droysen ya había identificado como “fuerzas éticas”. El intento de comprender la historia, arranca, normalmente, de una descripción de intereses personales y de intenciones humanas, pero debe ser complementada por una pertinente explicación de la intervención de las fuerzas de la naturaleza y de las fuerzas colectivas que se originan por la propia convivencia humana, y que pueden obstaculizar tanto las proyecciones humanas como permitir que prosperen. Estos conceptos demuestran cierta cercanía a la descripción del impacto de la dialéctica de las fuerzas de producción y las relaciones sociales de producción de Carlos Marx. El tardío encuentro con Edmund Husserl le impulsa a Dilthey a concebir la historia como una imprenta (*Ausdruck*) y una estructura, que se le puede descifrar en sus significados. Dilthey propuso despegar la concepción hegeliana del espíritu objetivo de su conexión con el espíritu absoluto (qué en la visión de Hegel encamina a una humanidad cada vez más culta) con que en adelante se referiría a las imprentas, (expresiones, huellas, vestigios) de la presencia humana en la historia. En este contexto comparó la historia a un texto que comprueba ser legible, algo que refleja una concepción hermenéutica que se distanció de su concepción del pasado como experiencia y acontecimiento/ vivencia³.

Otra propuesta de Dilthey, que demuestra su preocupación por incluir la historiografía a que estas disciplinas contaban como verdaderas ciencias, fue su intención de abordar las posibilidades de comparación

en las ciencias humanas, es decir, de utilizar métodos de comparación para poder llegar a verdades de una mayor generalidad o universalidad. Tal empresa contrasta con el objetivo mismo de la historiografía cuya vocación se entiende, comúnmente, como el intento de explicar y comprender situaciones únicas, pero tendrá su aplicación en otras disciplinas de las ciencias humanas como son las bellas artes y, es algo que distingue a la metodología de trabajo de las futuras ciencias sociales (compárese Ricoeur, 1995, 169-364; 1999, 83-230). Gadamer (292-304) anota que Dilthey no logró resolver el conflicto que le mantenía dividido entre su entrega a la ciencia y una implícita y romántica filosofía de la vida que no logró fundamentar. Su concepción de la vida como experiencia y acontecimiento/ vivencia no concordaba con su concepción cartesiana de la ciencia, su reflexión epistemológica (*Erkenntnistheorie*), y su propósito de complementar las críticas de Kant con el aporte de las ciencias humanas. Dilthey entendía que el conocimiento de las ciencias humanas no podía ser subordinado a la noción de la objetividad que ya se había asentado como norma en las Ciencias Naturales. Pero su cartesianismo le determinaba de tal manera, que se veía impedido para afirmar la verdadera importancia de la particularidad de la sabiduría de las Ciencias del Espíritu. Se repitió más bien lo que había ocurrido con los propósitos de la escuela de historiografía; en evidente contraste con su oposición al predominio de las ciencias naturales y de su crítica a la obra de Kant, los ideales de Dilthey siguieron apuntando a que la Ilustración se debería consumir con la Ilustración de la historia.

Aunque Gadamer (2003: 305-318) no le concede mayor espacio en su resumen de la génesis de la filosofía hermenéutica, sí reconoce que la investigación fenomenológica de Husserl implicaba la superación de la cuestión epistemológica que desde Kant había dominado los debates de la filosofía alemana. La investigación de Edmund Husserl (1859-1938) le llevó a una primera superación del objetivismo “principal manzana de la discordia en la querella entre ciencias naturales y humanas- en la medida que demostró que el significado de las palabras no puede seguir siendo confundido con el contenido psíquico real de la consciencia, en particular, con las representaciones asociativas que estas palabras despiertan. Con esto inició la idea de una “fenomenología” que implicaba la supresión de la forma irreflexiva de articular nuestra existencia (*Ausschaltung aller Seinssatzung*). Husserl comenzó a investigar los modos subjetivos de nuestra consciencia, lo cual se convirtió en un multifacético programa de trabajo. Implicaba la revisión de todo lo que, comúnmente, se consideraba como objetividad y que Husserl definió como “sentido del existente” (*Seinssinn*). Consideraba la subjetividad humana como otro fenómeno -aparte del mundo de fenómenos relacionado con la objetividad- que re-

clamaba de su existencia (*Seinsgeltung*), y que se transformó en otra dimensión de estudio. Distinguió, finalmente, entre la percepción de fenómenos relacionada a los objetos, el estado de las experiencias intencionales y un estado de fenómenos que se escapan de los actos intencionales, que se establecieron como campos particulares de su investigación. Sus estudios sobre la constitución de la conciencia del tiempo (*Zeitbewusstsein*) le incitaron a definir a la conciencia como un horizonte, es decir, que la corriente continua de experiencias humanas -identificada como conciencia- se puede concebir como un horizonte (*Horizontbewusstsein*), en que tan solo momentos individuales se destacan como experiencias. Lo que distingue a un horizonte es que no representa una frontera fija o rígida sino algo que se desplaza con la persona misma y que invita a la persona a que se adentra más en ello. En esta forma el foco de atención de la conciencia puede acercarse a una(s) experiencia(s) en alejarse de otras. El lado subjetivo de este horizonte de intencionalidad, el lado de la corriente de la percepción, corresponde a otro horizonte de intencionalidad, el de los objetos, que resulta ser tan omnipresente y exhaustivo como el primero. Cualquier ente existente existe en el mundo y es por esta razón portador de aquel horizonte del mundo de los objetos (*Welthorizont*).

Entre Husserl y Dilthey hubo cierta correspondencia en el uso del concepto de ‘vida’ (*Leben*, con su variante ‘vívida’: *belebt, gelebt*) “una noción que, como ya mencionamos, gozaba de cierta popularidad en su época-, con la que se refirieron a un estado de presencia que antecedió a la misma subjetividad y a la misma consciencia del ser humano. Husserl habla de la “conciencia de la vida” (*Bewusstseinsleben*) con que remita, particularmente, a los estados implícitos, ocultos, y anónimos de la conciencia humana que estudió para complementar su panorama del sentido del existente. Así mismo acuñó al término “mundo de la vida” (*die Lebenswelt*) que corresponde al mundo en que estamos en nuestro estado natural, el mundo que no se transforma en algo objetivo, sino que representa al trasfondo existente de toda existencia. El concepto del “mundo de la vida” se refiere a la historicidad del ser humano y se opone abiertamente a todo ideal de objetividad; Husserl lo escogió con esta finalidad, para diferenciarle del universo que se deja objetivar por la ciencia. Es una corrección a su propia investigación que se había enfocada en la suspensión del conocimiento objetivo, es decir que se había limitada en revisar los a-priori del conocimiento que Kant identificó como ciencia. Y fue una evidente crítica al neo- kantianismo que determinaba la agenda científica y filosófica de su tiempo, que se limitó a elaborar en la primera crítica, la crítica de la razón teórica de Kant enfocada en la ciencia, mientras que se descuidó de otros campos del conocimiento humano.

Husserl delineó el concepto, aparentemente, siguiendo a su anterior análisis de los dos horizontes del conocimiento: el horizonte subjetivo de la conciencia y el “horizonte del mundo” de los objetos. “El mundo de la vida” se relaciona esencialmente con la noción de subjetividad, mejor dicho: al estado de subjetividad que antecede cualquier división entre subjetividad y objetividad, y que antecede a toda ciencia. Pero la noción del “mundo de la vida” no coincide con el horizonte del sujeto o el individuo como le solemos concebir hasta nuestros días, es decir, que se opone al yo como fundamento del conocimiento como se la había ideado desde la filosofía de Descartes. Su subjetividad transcendental corresponde a un “yo original” (*Ur-Ich*) que trasciende al yo individual. Husserl lo concibe como un mundo compartido que incluye la presencia de los otros, y que está articulado con el pasado y con el futuro⁴. Veremos, más adelante, como Gadamer se quedó endeudado con este análisis de Husserl y como incorporará los conceptos del “mundo de la vida” y de los horizontes dentro de su teoría de la “historia efectual”.

A continuación se añade un breve comentario al particular aporte de Husserl en lo que atañe a la corriente filosófica de la hermenéutica. Es evidente que la fenomenología no fue diseñada para solucionar los problemas que preocupaban a las ciencias humanas, pero sí incidió en ellas con su propósito general de investigar la amplitud de los fenómenos de la conciencia y del conocimiento humano, en su interacción con el horizonte del mundo de los objetos. Con ello Husserl adquirió un papel privilegiado en el debate que se liberó alrededor de la epistemología de las ciencias. Paulatinamente se transformó en el mayor crítico de su tiempo del empirismo y la división de las ciencias como se lo había concebido desde Kant. Otro influyente filósofo de la hermenéutica del siglo XX, el filósofo Paul Ricoeur, inició su carrera en la fenomenología y siempre le defendió por haberle proporcionado las bases para sus incursiones en la epistemología de las ciencias (Ricoeur, 2000: 39-70; 2003, 11-16, 195-243).

6 *Heidegger y Gadamer*

Heidegger inició su obra filosófica como discípulo de Edmund Husserl pero se desencantó rápidamente de su fenomenología, para dedicarse a atacar frontalmente al predominio de la ciencia moderna, su división entre sujeto (investigador) y objeto (realidad) y su pretensión que la objetividad de sus métodos coincidiera con lo que entendemos como verdad. Con este filósofo se llega a la culminación de la historia de la hermenéutica como nos la presenta Gadamer (Ibíd. 318-330). Con su noción de la “facticidad del estar ahí” (*Faktizität des Daseins*): “la existencia real”, quiso reemplazar la noción epistemológica de la fenomenología

de Husserl. Y terminar, de una vez, con un buen golpe de la hacha, con el nudo gordiano del debate epistemológico entre las ciencias humanas y naturales.

Comprender, en Heidegger, equivale a la condición previa para poder sobrevivir y manifestarse en el mundo; es la forma primordial en que el ser humano se enlaza con el mundo, y con que diseña y proyecta (*Entwerfen*) a su mundo. El comprender se enlaza con el ser capaz, es decir, con el poderío sobre el mundo, que sigue siendo frágil y objeto de preocupación por nuestro natural estado de dependencia frente al mundo que nos rodea. Es de esta base original de la que se deriva toda otra actividad de conocimiento y a la que debemos, según nuestro filósofo, volver para poder entender al conocimiento humano.

Cualquier conocimiento humano se enlaza, obligatoriamente, con este encargo primordial de la comprensión de intentar sobrevivir en el mundo. En este nivel primordial se juega nuestra historicidad: partiendo del hecho de que estamos atados, de que nos encontramos arrojados en este mundo. El “ser arrojado” (*Geworfen sein, Geworfenheit*) corresponde por su parte al diseño de futuras posibilidades (*Entwerfen*), digamos al desciframiento y a la interpretación, de nuestro mundo.

Comprender (*Verstehen*), comenta Gadamer al respecto, no se le puede considerar como un ideal de resignación de la experiencia humana en la edad del apogeo del espíritu, como aparece con Dilthey, ni tampoco con Husserl como un último ideal metódico de la filosofía para resistir a la ingenuidad de la vida fácil del mundo contemporáneo. Todo lo contrario, se le debe considerar como la forma original en que el hombre realiza su existencia en el mundo (*Dasein*).

Como lo anota el mismo Gadamer, desde el punto de vista de la epistemología, la filosofía de Heidegger sigue atada a la de Husserl, y no parece que aporte elementos novedosos que no se hayan dicho ya en su laboriosa fenomenología. Que todo significado de la existencia, incluido la objetividad, se deja comprender desde la temporalidad (*Zeitlichkeit*) y la historicidad, ya fue anticipado en la noción husserliana de una historicidad “original del yo”. Y en cuanto al programa de Heidegger dirigido a la crítica de la “subjetividad transcendental” -que se refiere a las discusiones sobre el a- priori del conocimiento humano que se originaron en la obra de Kant-, le resultará fácil a Husserl contestar que ya había superado a la misma. El enfoque de Husserl del “mundo de la vida” (*Lebenswelt*) como trasfondo de toda la experiencia humana ya había relegado la pregunta sobre la objetividad de las ciencias humanas y de las ciencias en general, a un problema particular, a un problema de reducido interés dentro el espectro general del conocimiento humano. Heidegger siguió a Husserl en esta otra opinión de que no exista ninguna base para suponer,

como hizo Dilthey, que la diferencia entre el conocimiento histórico y el conocimiento de la naturaleza podían legitimar la particularidad de las Ciencias Humanas. Fue gracias a un importante trabajo teórico preparatorio de la fenomenología de Husserl que Heidegger logró responder a estos problemas con una drástica y radical filosofía.

Resulta difícil negar, continúa Gadamer, que todo el programa de la fenomenología de Husserl estuviera orientado para responder a la filosofía de Kant y el espectacular avance de las ciencias naturales. Husserl fue motivado por la filosofía moderna, cuando Heidegger buscaba volver a los orígenes de la filosofía griega. Es evidente que la vuelta hacia los orígenes de la filosofía de la existencia de Heidegger, atribuida a los griegos, su rechazo de los términos establecidos de la epistemología que le precede, y su sustitución por una nueva lengua filosófica que se caracteriza por la invención creativa de neologismos -¿o paleologismos?- germánicos, pretendía dirigir un mensaje a la filosofía contemporánea que le rodeaba y le antecedió. Pero Heidegger ya no deseaba preocuparse de los problemas del historicismo y de las ciencias humanas como habían sido moldeados por la Ilustración y el empirismo. Para esta razón optó para romper con toda la filosofía de la “subjetividad transcendental” que se había desarrollado en el séquito de Kant. Y con ello se transformó en un importante consorte para la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer en su gran empresa de defender a la antigua tradición del humanismo, que en tiempos modernos se había trasladado a las ciencias humanas.

Desde su primer encuentro hasta su muerte, Hans-Georg Gadamer se convirtió en un gran admirador del Martin Heidegger, a tal punto que defendió a Heidegger frente a los ataques que este último enfrentaba por haberse dejado convencer por la incipiente dictadura nazi. Gadamer, sin embargo, escogerá caminos diferentes a una filosofía de la existencia que quiso separarse radicalmente de la filosofía que le había antecedido. Su entrenamiento como filólogo clásico le dará un acceso privilegiado al pasado, y a la misma filosofía griega que había cautivado a Heidegger (Léase la biografía de Gadamer: Grondin 2000). Gadamer se distingue de Heidegger por su detallada exploración de los textos clásicos y su afán de comprender los enigmas de la hermenéutica desde la filosofía, con lo que atará cabos sueltos que le habían sido entregados por filósofos como Schleiermacher, Dilthey, Hegel, Nietzsche y el propio Heidegger. Si revisamos la historia de la hermenéutica, como lo presenta Gadamer y, la parte de *Verdad y Método* que sigue, se comprueba que su interés mayor se sitúa en la defensa de la antigua tradición del humanismo que se ha prolongado y modernizado en el ámbito de las ciencias humanas. Gadamer aparece como uno de los antiguos sabios literatos de la edad del humanismo que logró mantenerse en los pocos reductos del ambiente

universitario europeo, antes de que este fuera alcanzado por la modernidad. Este literato supo defenderse de la modernidad: de ahí nace su extensa obra literaria y el libro que hemos investigado, al que se considera una defensa del conocimiento antiguo que precede a las actuales ciencias humanas.

La inversión de prioridades en el ámbito de la filosofía de Heidegger coincide con nociones fundamentales que Gadamer intenta transmitir desde el inicio de su estudio. Entre ellos, que la utilidad del conocimiento se origina en la lucha por la sobrevivencia del ser humano en este mundo y que sería nefasto si intentamos separar el conocimiento filosófico y científico de otras formas de conocimiento y destrezas de la sociedad humana como son la ética aplicada, la política, el buen gusto y el sentido común. Otra de sus convicciones es que el arte pertenece al dominio del conocimiento y que no se le pueda desligar de actividades prácticas como la decoración, el trabajo técnico y artesanal y la misma perfección a que apunta la tecnología. Gadamer opina que existe una sobrevaloración de las ciencias naturales y sus métodos, como si fueran los únicos valederos en el mundo moderno, y que necesitamos darles su verdadera dimensión dentro del gran espectro de los conocimientos y destrezas de la convivencia humana. En última instancia, la radicalidad de la “facticidad”; del “estar ahí” (*Dasein*), y la aversión a la ciencia y la tecnología moderna en Heidegger, como la defensa de la tradición y de la autoridad por Gadamer, no se relacionan con una defensa del conocimiento de la época clásica en sí, sino con la defensa de la incidencia del conocimiento ético en la práctica de la convivencia humana.

II. En defensa de las Ciencias Humanas

La revisión de Hans-Georg Gadamer de la historia de la hermenéutica y de la particular situación de las ciencias humanas en la época moderna, nos fue útil para reconocer la complejidad de los debates epistemológicos en que se originó y en los que sigue estando involucrada la corriente filosófica de la hermenéutica, como para entender qué está en juego en esta defensa del particular conocimiento de las ciencias humanas. Al mismo tiempo esta revisión nos dejó una primera impresión del posicionamiento y del aporte propio de Gadamer en el ámbito de la filosofía. Pero no es una exposición orgánica de su aporte a la filosofía, y es por esta razón que la complementaremos con una descripción de algunas nociones claves que resumen el aporte propio de su obra *Verdad y Método* al debate sobre el conocimiento humano. Miraremos particularmente al ideal de formación y educación que está implicado en su

defensa del conocimiento de las ciencias humanas, y la crítica que dirige hacia el ideal actual que mantenemos comúnmente de la ciencia y de la educación. Al terminar esta revisión resumiré, en forma programática, algunas consecuencias que se pueden derivar de la filosofía de Gadamer para la práctica de la educación.

A *Nociones claves*

En su descripción de la historia de la hermenéutica y de las ciencias humanas en *Verdad y Método*, Gadamer (2003: 225-331) se dedica a una descripción de lo que considera como “líneas bases para una hermenéutica” (2003: 331-460). Esta parte consiste de una reflexión sistemática sobre la hermenéutica en la que el autor retoma temas que había abordado en la parte de la historia. Resumiré brevemente algunos de los temas que nos atañen para complementar el propósito de este artículo: una comprensión del significado y de la historia de la corriente de filosofía de la hermenéutica. No se trata de elementos separados sino de nociones orgánicamente enlazadas que conforman un núcleo de la obra de Gadamer.

1 El círculo hermenéutico

La primera noción es la del círculo hermenéutico de la interpretación. Gadamer se distancia de la concepción del romanticismo y de la Ilustración, lo cual se refleja en la escuela alemana historiográfica, de que se podía acceder sin obstáculos a cualquier cultura o época de la historia. La misma idea del libre acceso al pasado se la encuentra en la hermenéutica de Friedrich Schleiermacher, en la que propone reconstruir al proceso creativo de la obra del pasado, y trasladarse en la psicología del autor. Gadamer no niega que exista este acceso al pasado, sino cuestiona que fuera tan libre como se lo imaginaba el romanticismo. La dinámica principal de la interpretación no consiste en que un investigador se sumerja en la psicología y en el contexto cultural del autor del texto del pasado, que es en lo que se enfocó Schleiermacher; la dinámica principal es el diálogo que se entabla entre el investigador y el contenido del texto. Este diálogo es, por sí mismo, muy parecido al diálogo que solemos abordar con nuestros vecinos. Ahora bien, los problemas de entendimiento comienzan cuando nuestro vecino ha llegado del África (supongamos que estemos en América Latina) y no conocemos nada de su cultura, ni él tiene mayor noción de la nuestra. De repente pueden entrar hiatos en nuestra comunicación, que se explican porque no logramos acceder a los trasfondos de su cultura, ni él al contexto de la nuestra. Cuando se producen estos problemas comunicativos, es que se debe activar una dinámica de socorro adicional, que equivaldría al círculo hermenéutico

de Schleiermacher, en el sentido de intentar profundizar nuestro conocimiento de la cultura africana que resulta ser el contexto desde que se le puede entender mejor a este peculiar vecino.

Aunque en su estructura sea bien parecida al encuentro con nuestro vecino, el problema de comunicación se profundiza cuando establecemos un diálogo con un texto. El problema resulta del hecho que, muchas veces, ya no hay como interrogar a quien le escribió para que nos explique su contenido; aquí ocurre lo mismo que en el diálogo con nuestro vecino: si el texto está cercano y afín a nuestra cultura, no tendremos mayores dificultades para leerlo, pero si es de otro contexto, época o cultura, nos cuesta entender a qué se refiere el autor y qué busca transmitir. En el momento preciso nos apoyarán los procedimientos metodológicos de Schleiermacher: acercarnos a quién fue esta persona quién escribió este texto; preguntarnos qué otras obras ha escrito y qué ha hecho y propuesto durante su vida. Estas preguntas pueden extenderse a círculos más amplios que se reflejan en interrogantes como: ¿a quienes frecuentaba el autor o autora, tuvieron sus propuestas cierta acogida en su época, o fueron rechazadas por la sociedad de entonces; en qué tipo de sociedad, economía, literatura, filosofía, cultura y religión, es que produjo su obra? En la exégesis histórica del Viejo y del Nuevo Testamento se dio a esta investigación de la historia y del contexto cultural de un texto el nombre del *Sitz im Leben* (su “asiento o domicilio en la vida”). Esta exploración, por lo general, es el trabajo de los filólogos y exegetas que investigan e interpretan textos del pasado o de otras culturas, y se estableció, por sí misma como una tarea esencial de los historiadores y de los antropólogos culturales que quieren captar el significado de acontecimientos de otras épocas y culturas. No obstante, este procedimiento de acercarse al contexto del autor original es tan solo una dinámica secundaria, un esfuerzo adicional, al que uno se dedica para poder dialogar con el texto (Gadamer, 2003: 331-338; 360-370).

La comunicación, la comprensión del texto, el verdadero círculo de interpretación, se establece con el diálogo, por el hecho que estoy conversando con el texto (ni siquiera con el autor), digamos con la *Poética* de Aristóteles, sobre un tema, en este caso, el carácter de la narrativa: el drama, la comedia, la historia, y de la poesía. El tema, el sujeto de conversación, es el elemento clave de la comunicación, del diálogo con el texto, porque ocurre que “aunque ni me diera cuenta de ello- estaré comparando e intercambiando mis opiniones con las que han sido expresadas en el texto. La concepción, romántica e ilustrada a la vez, que se refleja en Schleiermacher, de que esta comunicación, (interpretación), consiste en que comprendamos al autor, es una descripción equivocada de que lo que realmente ocurre durante la lectura de un texto. Nunca

entenderemos al autor, a Aristóteles y su mundo; algo así es imposible e inconcebible porque el autor perteneció a otra vivencia, otro mundo y otra época: nos entendemos con aquel texto sobre un tema determinado, un interés compartido, el sujeto de nuestra conversación: el carácter de la narrativa y de la poesía. El momento de comunicación o de comprensión coincide con el momento en que se establece el diálogo, cuando capto qué es lo que el texto de la poética me quiere decir, y en qué concuerdo, o no, con el contenido que el texto me ha transmitido. Desde ahí, tal vez, como consecuencia de este diálogo con su texto, puedo argüir que conozco algo mejor a Aristóteles. El diálogo, sin embargo, no es con Aristóteles -porque puede ser que no entendí bien qué me quiso decir; y el autor ya no está para afirmar si le entendí bien - sino con el texto de la poética que él nos dejó.

52


Resumiendo la crítica de Gadamer (2003, 331-338) al círculo hermenéutico como lo concibió Friedrich Schleiermacher, podemos decir que Gadamer no niega que el círculo de Schleiermacher, de comprender el texto del pasado en el contexto de su tiempo, sea importante, ni que se necesite un real respeto por la “otredad” del texto y, al mismo tiempo, una gran apertura mental y una gran dedicación para poder comprender su significado (como se ve en el apartado en que relata cómo se debe enfrentar a los textos del pasado (Gadamer: 432-439). Schleiermacher se equivoca más bien en confundir lo que resulta ser un círculo adicional; es decir, como situar un texto en el *Sitz im Leben*, en el contexto del pasado, con el círculo más fundamental, en el que se debe incluir la época y cultura, el posicionamiento y los objetivos, es decir, el *Sitz im Leben* del investigador, del yo mismo, que está investigando al texto del pasado.

La ilusión de la Ilustración y del romanticismo, que se refleja en la hermenéutica de Schleiermacher y en la historiografía alemana, era que se podía acceder libremente al pasado y que se puede reconstruir la obra creativa de los autores y de los acontecimientos del pasado. Estos actores no percibieron la forma en que su visión y comprensión del pasado estaba siendo determinada por la cultura y los presupuestos de su propio contexto histórico.

El carácter del encuentro con el otro, ya sea del presente o del pasado, es más frágil e inestable, aunque sigue siendo milagroso. Es lo que Gadamer intentara precisar con sus conceptos de la “historia efectual” y la “fusión de horizontes”.

2 La “historia efectual” y la “fusión de horizontes”

La comprensión del texto, de otra cultura u otra época de la historia, o de los artefactos y documentos que se nos han heredado, no se

realiza por la vía de la psicología sino por una causa común, una pregunta o búsqueda (prejuicio), que me conecta y que me permite establecer un diálogo con aquel texto o artefacto del pasado. Gadamer define a este encuentro o diálogo entre mi mundo personal y el mundo representado por el texto como una “fusión de horizontes” (*Horizontverschmelzung*). Nos recuerda que el horizonte no es fijo ni rígido, sino que se debe concebir como algo que se mueve mientras uno se desplaza. Puede ocurrir que el horizonte no se mueva, pero esto depende de si la persona está dispuesta a caminar; mientras una persona camina su horizonte cambiará. Lo que ocurre cuando leemos un texto, cualquier texto, pero tomamos el ejemplo anterior de un texto del pasado, es que nos acercamos a otro mundo, a otro horizonte⁵ desconocido. El momento del diálogo, en que se realiza un intercambio de opiniones y conocimientos, podemos concebirlo como el momento de la fusión de los dos horizontes. El instante de fusión es fugaz, en este sentido que ciertos elementos del otro horizonte, representado por el texto del pasado, se incorporan en mi horizonte “personal”, cuyo resultado es una ampliación, y una nueva síntesis de mi conocimiento. En este contexto debemos ubicar el comentario de Gadamer de que prefiera la noción de interpretación de Hegel antes que la de Schleiermacher, en la medida que Hegel afirma que la recolección de culturas siempre resulta ser parcial y de fractura, fracturas que tan solo se componen y que tan solo brillan cuando se integran en una nueva síntesis de la cultura y del conocimiento humano. La comprensión es, justamente, esta nueva síntesis, este nuevo brillo que se establece por el diálogo con el texto; esta síntesis no es la opinión del autor del texto sino el resultado de mi encuentro, el encuentro de mi opinión, con lo que ha sido expresado en el texto.

El concepto de la “fusión de horizontes” de Gadamer es una acertada visualización para entender qué es lo que realmente ocurre al momento de la lectura o de la interpretación de un texto. Como ya constatamos: no difiere realmente de lo que ocurre en el diálogo con mi vecino del África; es más bien que el encuentro con el pasado nos recuerda el pequeño y gran milagro que implica que nos podamos comunicar con nuestros vecinos. Repitamos: Gadamer no niega que haya una verdad en lo que buscaban Schleiermacher y la historiografía alemana de su tiempo; necesitamos esforzarnos si queremos conocer a nuestros vecinos de otros tiempos; es más fácil quedarse sentado sin que se nos mueva el horizonte, mas no podemos apoderarnos de su experiencia o vivencia. Tan solo nos apoderaremos de sus respuestas mediante una causa común, mediante los intereses que nos mueven y los problemas que compartimos como seres humanos. Lo que olvidó el ideal romántico e ilustrado es que nosotros mismos seguimos perteneciendo a la historia y como tales, se nos

limita la comunicación que podemos entablar con la historia. Somos seres limitados que no poseemos conocimientos absolutos y necesitamos cuidarnos si alguien se nos viene con estas pretensiones.

El milagro de que los vestigios del pasado se nos puedan revelar, que logremos dialogar y entendernos con ellos, se debe a que participamos de una misma historia humana y de sus desafíos de interpretación, comprensión y sobrevivencia. Los vestigios del pasado adquieren una particular dinámica en la medida en que logran actualizarse en otros contextos históricos, hasta insertarse en nuestro contexto actual, una dinámica a que Gadamer se refiere como historia efectual (*Wirkungsgeschichte*). El milagro, sin embargo, tan solo se produce dentro de ciertas limitaciones, bajo ciertas condiciones; el contacto con el pasado fluye por ciertos cauces establecidos por nuestra historicidad, que tanto posibilita como restringe a esta particular especie de comunicación (Gadamer, 2003: 370-377). Para poder dialogar adecuadamente con este "otro" del pasado, necesitamos saber más todavía sobre qué es que ocurre cuando se fusiona mi horizonte con el horizonte del otro, y qué es lo que distingue al conocimiento de la "historia efectual". Las herederas de este conocimiento, las ciencias humanas se caracterizan por lo que Gadamer define como el principio de aplicación. Pero antes de abordar este tema revisaremos cómo el conocimiento histórico se distingue de otras formas de conocimiento: del ideal de la objetividad, de la ciencia por un lado y del trabajo artesanal o técnico, por el otro.

3. Episteme, techne, phronesis

Recordemos que al inicio de este artículo se arguyó que la artesanía y la tecnología también necesitan de una correcta interpretación e intervención "damos el ejemplo de la correcta construcción de una barco- en la realidad humana. Siguiendo esta pauta podemos preguntarnos en qué el conocimiento, la habilidad artesanal y tecnológica difieren del conocimiento particular de, y su aplicación en las ciencias humanas. Gadamer (2003: 383-396) responde a la pregunta con un análisis de las tres formas de conocimiento que Aristóteles discute en su *Ética Nicomaquea*, en que al conocimiento lo divide en: teórico, *el episteme*; la habilidad técnica o artesanal, la *techne*; y la *phronesis*, que en Aristóteles corresponde al conocimiento de la vida ética, y que Gadamer relacionó con el ideal de formación del humanismo clásico y con el conocimiento de las ciencias humanas.

Como primer paso Aristóteles separa el conocimiento teórico del conocimiento ético. *El episteme* reflejaba el ideal de la ciencia para los griegos, al que se le imaginaba inalterable, según el modelo de la ma-

temática, como un saber que cualquier persona podría aprender. En contraste con aquel conocimiento, la *phronesis* se ocupaba de la vida ética del ser humano, en palabras de Gadamer: de todo lo que representa el ser humano y de lo que sabe de sí mismo. La *phronesis* de Aristóteles es eminentemente práctica, se dirige a lo que el ser humano debe saber para poder actuar en la sociedad humana.

¿Pero en qué se diferencia la *phronesis* de la habilidad técnica o artesanal? A primera vista comparten un mismo destino, en el sentido que la verdadera prueba de su conocimiento consiste en su oportuna y adecuada aplicación e intervención en la vida humana. Si afinamos nuestra mirada de Aristóteles, veremos que asoman diferencias que se resumen en que el arte del artesano consiste en su destreza de fabricar artefactos, en tanto que el arte de la vida ética está destinado a la formación de la persona, algo que siempre involucra la formación de “sí mismo”, del individuo. Necesitamos precisar que esta formación de “sí mismo”, esta habilidad ética del individuo, se manifiesta en la inserción del individuo en la sociedad humana.

El conocimiento ético se relaciona con la necesidad de la actuación del individuo dentro del tejido social y la vigencia de una vida ética -de costumbres, normas y leyes- de este tejido, que siempre antecede al individuo. El saber ético difiere también del conocimiento práctico, de la *techne*, en la medida que no se dirige a un objetivo específico, como cuando el artesano construye un artefacto. Su objetivo es la destreza ética dentro de la sociedad humana pero esta destreza ética no está fijada y predeterminada, sino que involucra una contienda en la sociedad misma alrededor de la pregunta sobre en qué verdaderamente consiste la oportuna conducta del ser humano. La importancia de esta característica particular del saber ético: la búsqueda de la oportuna conducta dentro de la sociedad humana, la ilustra Aristóteles con una existencia que niega toda ética, en la terrible imagen del *Deinos*, una persona que tiene gran destreza social para moverse en la sociedad y entre las personas, pero que tan solo utiliza esta habilidad para favorecer sus objetivos personales.

El objetivo de Gadamer, en este desvío por la particular constelación de los tres conocimientos del mundo clásico griego, es obviamente, una manera de permitirnos vernos a nosotros mismo desde los ojos del pasado. El acierto de Gadamer es que, mediante la intermediación del ideal de formación del humanismo clásico, las ciencias humanas siguen siendo herederas del conocimiento ético, de la antigua *phronesis* de Aristóteles.

Concluimos en que el conocimiento ético se distingue del conocimiento técnico por su incidencia en la formación de la identidad del yo, y que esta formación ética implica la inserción del individuo en la

convivencia humana, donde cualquier humano está obligado a responder éticamente ante la sociedad. Este interés ético del conocimiento explica también que las ciencias humanas difieran del ideal de la objetividad de las ciencias naturales y que no se pueda ni deba transferir la modalidad de las últimas a las primeras. El conocimiento ético se distingue particularmente del ideal de objetividad de las ciencias naturales por el eslabón de círculo interpretativo que se perdió en la hermenéutica en tiempos de la Ilustración, cuando esta última se transformó en disciplina filosófica, con Schleiermacher y Dilthey: el principio de aplicación.

4 El principio de la aplicación

El conocimiento que se transmite mediante las ciencias humanas, digamos la literatura, el arte o la historia, difieren del ideal de la objetividad en cómo se los maneja hoy en día en la academia. Habrá que precisar de donde, históricamente, viene el ideal de un conocimiento que se basa en el distanciamiento de los propios prejuicios para describir los fenómenos en la forma más objetiva, parecido a un espejo que logra reflejar fielmente a la realidad. Es evidente que esto se relaciona con la popularización de la metodología de las ciencias naturales en nuestras universidades en la época moderna. Gadamer nos recuerda que las disciplinas de las ciencias humanas, siendo herederas del humanismo clásico, se caracterizaban por un particular esquema de circularidad, evidentemente relacionada con el círculo hermenéutico de la interpretación.

La tradición antigua de la hermenéutica, que antecede al ideal de la ciencia moderna y al romanticismo, distinguía en el problema de la interpretación: aparte de los elementos de la explicación (de las partes individuales, mediante lo que se entiende como una visión de conjunto) y el de la comprensión (del conjunto mediante el análisis de los partes individuales), se basaba en un tercer principio, el de aplicación. La versión del círculo hermenéutico propuesta por Schleiermacher se limita a comprender y explicar; evidentemente ya había perdido este último eslabón de la cadena interpretativa (2003: 378-383) ¿En qué consistía este principio de la aplicación?

Gadamer lo ilustra en dos disciplinas de la vida contemporánea: el de la práctica de la jurisprudencia y el de la interpretación bíblica. En lo que atañe a la jurisprudencia, recuerda que aplicar o implementar derecho no consiste tan solo en activar y repetir ciertos procedimientos que ya han sido establecidos por los códigos penales. Es evidente que los códigos penales figuran como los principales referentes para la aplicación del derecho; tanto el fiscal que acusa, el abogado que debe defender al acusado, como el juez que debe establecer el juicio, necesitan entender

las circunstancias en que se cometió una infracción; es decir, tomar en cuenta lo que en realidad ocurrió. Las circunstancias en que se efectuó la infracción determinan el diálogo de acusación y defensa ante un eventual jurado y la aplicación del derecho por parte del juez. Los códigos penales entonces, representan la autoridad referencial para la aplicación del derecho, pero el juicio final se determina considerando las circunstancias históricas y las responsabilidades de los actores del supuesto crimen. Esta necesidad de reconciliarse con el contexto histórico del hipotético crimen es la principal razón de que las leyes y códigos del derecho, del derecho penal en nuestro ejemplo, no puedan establecerse para la eternidad, sino que necesiten innovarse según la época.

Al comparar el trabajo del juez con el de un historiador de la jurisprudencia, Gadamer concluye que ni la historiografía de las leyes logra escaparse de esta dinámica del ajuste de la ley a nuestro contexto de hoy. Dentro del objetivo final de la aplicación de la ley, nos permite explicar por qué la legislación de la jurisprudencia de la actualidad no coincide con las de épocas anteriores. No se puede negar que sus estudios pueden obtener un resultado en este otro campo de investigación que representa un aporte a la historiografía como tal; pero la finalidad propia de los estudios de la jurisprudencia, consiste en que contribuye a la aplicación de la justicia en un contexto dado, en nuestro *Sitz im Leben* de hoy.

Cabe aquí la comparación del trabajo del historiador de jurisprudencia con el segundo ejemplo al que aduce Gadamer para explicar la vigencia del principio de la aplicación: el procedimiento de la interpretación en la teología o, para precisar su tema, la interpretación de la Biblia⁶. La interpretación, o exégesis, del antiguo y del nuevo testamento alcanzó altos niveles de refinamiento con la aplicación de metodologías históricas y literarias en el siglo XIX y XX.

La investigación científica ha profundizado el conocimiento de la génesis de la Sagrada Escritura y de los trasfondos históricos que le acompañaban. En los debates, en que se desmitificó la autoría de Moisés de los cinco libros que se le había sido adjudicado por la tradición, se multiplicó el reportorio de versiones antiguas de los libros de la Biblia en hebreo y griego, y se hicieron grandes avances para determinar las corrientes literarias de los dos testamentos. Para precisar sus orígenes en un tiempo y contexto geográfico dado, los peritos de la biblia se involucraron en el trabajo científico, literario, filológico e histórico, según los principios (hoy en día ya bastante refinados) del círculo hermenéutico de Schleiermacher. En este sentido, sus resultados pueden legítimamente situarse entre los grandes logros de la historiografía moderna.

Pero la valoración de la corriente de la historia de la forma y de la redacción (*Form- und Redaktionsgeschichte*) de la exégesis moderna,

en el sentido de una exploración literaria e historiográfica de la Biblia, difieren del uso que se les da en el ámbito original de la comunidad cristiana creyente, en la que ésta mantiene su autoridad como la revelación de la palabra de Dios. Como observa Gadamer, en el ámbito propio de transmisión de la religión, los nuevos conocimientos adquiridos por los representantes de la exégesis científica no constituyen un fin en sí mismo, sino que tan solo se justifican por su aplicación en la proclamación de la fe por parte de la comunidad creyente. Su finalidad es fortalecer a esta comunidad creyente cristiana de hoy, para que esta sea más eficaz en su anuncio y su práctica del evangelio de Jesús en el contexto de nuestra sociedad moderna. La ley y la historia de la jurisprudencia, entonces, tan solo se comprenden por el adecuado escrutinio de las circunstancias históricas que exigen su actualización, en tanto que la interpretación de la Biblia, tan solo se justifica en la medida en que contribuya al fortalecimiento de la comunidad creyente y la práctica del anuncio de su fe en nuestra sociedad moderna (Gadamer, 2003: 396-414).

Recordemos que mencionamos en referencia al ideal de la educación del humanismo clásico con relación a la ética, al buen gusto y al sentido común: que la teoría involucra una práctica, que la correcta interpretación tan solo se justifica si logra transformarse en una correcta intervención -de poca o de larga duración- en el contexto de la convivencia humana. Es a aquella práctica, a aquella intervención en la vida diaria, a que se refiere el principio de la aplicación que Gadamer reconoce como una característica propia de las ciencias humanas. Lo que buscamos en la literatura, por ejemplo, es que, en cierta manera nos ilumine: lo que valoramos en una novela o poema, en una película u obra de teatro, ofreciéndonos nuevas interpretaciones y alternativas para innovar nuestras vidas (Ricoeur, 1995: II)⁷. Así se comprende también el afán de la filología de poder acceder a los textos del pasado y el similar objetivo que motiva al esfuerzo del historiador y la historiografía⁸. A primera vista pareciera que su fin se limitara en alcanzar cierta objetividad en la descripción de las causas personales de los actores y las fuerzas naturales y sociales de determinadas épocas del pasado, en detectar qué les favoreció u obstaculizó en la realización de sus planes y deseos. Pero aquel esfuerzo de objetividad se justifica, digamos “llega a su plena realización”, en la medida que su resultado facilita relacionarnos con las condiciones económicas, sociales y culturales de antaño, y el comportamiento humano que de ello se desprendía, comportamiento que se nos presenta como un espejo de la conducta que nos corresponde en nuestro momento de la historia (Gadamer, 2003: 378-383; 396-414).

5 La utilidad de las Ciencias Humanas

Lo que podemos deducir de estos ejemplos de las disciplinas que conforman las ciencias humanas es que su utilidad reside en que adaptan y revisan sus contenidos (un texto, un evento o un vestigio del pasado, por ejemplo) hasta encontrar su significado, y su aplicación, en nuestro *Sitz im Leben*, en el campo de fuerzas que constituye nuestra actualidad. La dinámica del saber ético se caracteriza por su particular circularidad, un círculo de interpretación en qué el yo establece un diálogo con este “otro” representado por un texto u otro vestigio, que pertenece a otra cultura o al pasado. El objetivo de la aplicación, que nos hablaba la hermenéutica antigua de las ciencias humanas, es que sus investigaciones e interpretaciones (de la literatura, del arte plástico, de la historia, de la ética y de la religión), nos guíen e iluminen en la actualidad. La utilidad de estas disciplinas se deriva del momento de aplicación de sus conocimientos en la vida ética de nuestra sociedad humana, siguiendo la dinámica del conocimiento ético, el *phronesis* de Aristóteles.

Existe cierta dualidad, cierta tensión entre la *Ética Nicomáquea*, cuando Aristóteles intenta aclarar la finalidad del conocimiento ético: por un lado, como un saber del que se apodera el individuo, el yo mismo, como si fuera un privilegio de su formación; y, por otra parte, la necesidad de su inserción en la comunidad para alcanzar su finalidad a través de la práctica diaria (en las dimensiones: religiosa, filosófica, estética, ética y política) donde se puede valorar sus aportes. Esta dualidad se refleja en el espectro mismo de las ciencias humanas. Si consideramos a la jurisprudencia, a la psicología, o disciplinas como la economía y la politología, es evidente que su finalidad existe, en sus respectivas intervenciones en el ámbito de la sociedad. Podemos mencionar disciplinas en las que el predominio de “utilidad” social pareciera menos evidente, como son las emparentadas de la historiografía y de la antropología cultural, la teología (como disciplina académica que se ocupa de la religión), y la misma filosofía, que se confinan al consumo de grupos bien reducidos y particulares, o que se inclinan a complacer al yo individual. Al lado opuesto del espectro de las ciencias humanas, encontramos disciplinas de muy poca “utilidad” en términos de la sociedad establecida, y que parecen exclusivamente destinadas a la diversión del individuo, como son la música, el arte y la literatura.

Desde este punto de vista asumimos ciertos prejuicios que están en el sentido común de nuestra sociedad que descalifica lo que se considera como goce y placer distanciándolo de lo que considera que es “productivo” y de “utilidad”. Más realista en el ámbito que analiza este artículo, el de la filosofía, es que reconozcamos que todas estas disciplinas, que

conforman la herencia del antiguo *phronesis* y del humanismo clásico, aportan al bienestar humano, tanto a nivel del individuo como de la sociedad. Recordemos, que según Aristóteles, la formación ética del individuo, su particular aporte a la convivencia humana, es parte de una contienda en la que se definen los valores fundamentales de una sociedad. En este sentido, resulta funesto que el individuo o grupos particulares tomen como concluidos y determinantes a los valores de la sociedad, porque de esta manera quedarían excluidos de la posibilidad de poder cambiar la sociedad con sus aportes críticos. En su sentido más profundo, la tensión del conocimiento ético, permite que el individuo o, un grupo particular, contribuyera a la salud y la innovación de la sociedad establecida.

No logramos abordar el conjunto de temas de *Verdad en Método*. En leerlo se comprueba que consiste del resumen de años de estudios del autor sobre el complejo terreno de la interpretación en las ciencias humanas. Un importante tema para Gadamer es su insistencia en la necesidad de rehabilitar a los prejuicios, que antes de ser un impedimento, son nociones que facilitan el conocimiento. En este contexto se evidencia la necesidad de replantear las nociones de autoridad y de tradición que han sido desprestigiadas por la crítica de la razón, y revisar la validez de nociones de la misma crítica de la razón que se hizo dominante con la Ilustración. No nos vamos a detener en estas dimensiones del estudio, ni en otras como la interpretación del arte, o la exposición de Gadamer sobre las nociones de la experiencia y de la lengua. Por el momento, nos detendremos en nuestra exploración de la obra de Gadamer para resumir algunas consecuencias que se pueden derivar de su concepción de la hermenéutica y de las ciencias humanas.

B Resumen

En la primera parte de este artículo seguimos a Hans-Georg Gadamer en su descripción histórica, en la que intento aclarar cómo la antigua disciplina de la hermenéutica se transformó en una corriente de la filosofía. Determinamos, de este seguimiento, que la hermenéutica se conecta con destrezas de interpretación de la vida diaria como la religión, la ética, el sentido común el buen gusto, la buena medida de la convivencia humana. Además, pudimos evidenciar que los procedimientos de interpretación no se limitan al conocimiento ético, sino que se extienden al ámbito del trabajo y de la tecnología, al trabajo de un artesano herrero o de un electricista, por ejemplo.

De la evidencia que la interpretación siempre se conecta con la dimensión de la praxis, una acción u aplicación, mejor dicho con una orto-praxis, una intervención correcta o adecuada que se le exige del

ser humano, se desprende que la correcta interpretación está conectada con una correcta intervención en la realidad. Heidegger y Gadamer reivindican esta conexión original del ser humano, su intervención en la historia, como trasfondo del conocimiento humano, de la que se derivan otros tipos de conocimiento, como son las ciencias. Rechazan que exista una fundamental separación entre el conocimiento práctico y técnico, que explora a la naturaleza, y el conocimiento ético, que se preocupa de la convivencia humana y la destreza social. De ello se deriva que las ciencias humanas no dispongan de una metodología privativa que les diferencie de los métodos de las ciencias naturales, como fue la propuesta de la hermenéutica desde la obra de Kant hasta la primera guerra mundial.

La hermenéutica se originó por la necesidad de una adecuada interpretación de la tradición intelectual, religiosa y cultural, que incide en la formación y la definición de la identidad de las comunidades humanas. Es decir, que la hermenéutica se originó como instrumento de apoyo para la interpretación de las tradiciones; su principal función la podemos definir como el de ser instrumento para la adecuada transmisión del conocimiento humano.

El ámbito de incidencia de la hermenéutica en el occidente se relacionaba con el ideal de la formación de la tradición del humanismo, particularmente en la transmisión de los textos clásicos de la literatura y de la filosofía. La hermenéutica como disciplina filosófica, nace en una época en que la clásica tradición humanista se ve amenazada por la creciente influencia de las ciencias naturales. Su surgimiento como disciplina coincide con la profesionalización de la tradición humanista, es decir con el surgimiento mismo de las ciencias humanas a nivel de la academia. En este sentido, se la puede considerar, como un instrumento idóneo que acompaña en forma crítica, al estudio de las bellas artes, la lengua y la literatura, la historia, al estudio de la tradición de la religión (es decir como teología y ciencias de las religiones) y de la misma filosofía. Pero su pretensión va más allá: la misma aclaración del carácter de las ciencias humanas obliga a la hermenéutica a incursionar en el debate sobre las características de las ciencias (la epistemología) y del conocimiento humano en general.

En el segundo apartado del presente artículo, revisamos algunos temas fundamentales e interrelacionados de la obra *Verdad y Método* de Gadamer. Comenzamos con su crítica al círculo hermenéutico, como lo concibió Friedrich Schleiermacher, que se equivoca al confundir lo que es adicional (cómo se interpreta un texto antiguo) con el círculo más fundamental en el que se debe incluir el contexto histórico y los objetivos del investigador, lo que quiere investigar de este texto (aclaramos con la noción del *Sitz im Leben*). Por obviar su propia historicidad Schleiermacher

no se da cuenta de los problemas en que incurre para comunicarse con el pasado. El acceso a este tipo de conocimiento y al conocimiento del otro, en general, es restringido y se realiza por un interés común que compartimos y que nos permite dialogar con este otro, que se reduce a un texto o vestigio que se nos ha transmitido en el tiempo. Es un puerto frágil que Gadamer caracteriza como una fusión de horizontes entre el mundo del texto y el mundo del yo. Lo que permite esta comunicación con el otro, es que participamos de la misma historia humana y que compartimos lo que representa, sus problemas y desafíos. Los vestigios pretéritos adquieren una particular dinámica en la medida que logran actualizarse en otros contextos históricos, hasta insertarse en nuestro contexto actual, una dinámica a la que Gadamer se refiere como “historia efectual”.

Las disciplinas de las ciencias humanas son el principal medio de esta articulación con la historia humana y las tradiciones en general; en ellas se expresa un particular saber: el conocimiento ético, que se diferencia del ideal de la objetividad de las ciencias naturales y de la práctica artesanal, el *episteme* y la *techne* que menciona Aristóteles en su *Ética Nicomaquea*. El conocimiento ético, que Gadamer interpreta desde la antigua *phronesis* de Aristóteles, se orienta necesariamente a una aplicación de este conocimiento, comenzando con una ampliación del horizonte, que equivale a la formación del individuo, para desde ahí insertarse en la apuesta ética de la convivencia humana.

C *Nota crítica*

Pareciera que la hermenéutica de Gadamer está imbuida de una tendencia conservadora, que consiste en una defensa del pasado, que tan solo invoca a la verdad de los antepasados, su autoridad y su tradición: el sentido común, el buen gusto y el buen tacto de una comunidad de antaño. Es un posicionamiento crítico frente al uso de la razón impulsada por la Ilustración, según el conocido adagio de Kant: ¡mujer, hombre: atrévete a pensar! Este es un tema que merece mayor discusión, en particular, tomando en cuenta intervenciones y críticas a la obra de Gadamer que defendieron el ideal de la Ilustración, como las del filósofo/sociólogo Jürgen Habermas⁹. Hoy en día se le exigiría otra prueba más de la defensa del conocimiento de la tradición y del pasado que se resumiera en una confrontación de la obra de Gadamer con corriente pos- modernista que parte del derrumbe y ocaso de las grandes tradiciones o “historias” del pasado, en que incluya a la misma Ilustración¹⁰.

Una evidente explicación, a este velo conservador de la filosofía de Gadamer, es su entrenamiento como filólogo clásico y su dedicación a la herencia del pasado principalmente a la filosofía griega, a Hegel, a

Heidegger, al arte y la literatura, a la que orienta, con vocación principal, su hermenéutica. No hay que indagar mucho, esta vocación se deduce fácilmente de su biografía y se evidencia en su extensa bibliografía¹¹.

Otro motivo que explica la orientación conservadora de Gadamer es su cercanía a la obra de Heidegger, su maestro de la juventud al que siguió admirando hasta su muerte, cuya filosofía implicaba un ataque frontal a las pretensiones la modernidad, a la tecnología y a las ciencias naturales. Heidegger no veía, aparentemente, otra forma para defender el ámbito fundamental de la experiencia y del conocimiento humano, que volver a la raíz de la existencia humana, en lo que podemos considerar como un intento de fundamentación ontológica de la filosofía; sin embargo, no se preocupó de la relación que esta ontología debería mantener con la epistemología de las ciencias, principalmente, con todos los debates alrededor las ciencias naturales en su relación con las ciencias humanas, que se acentuaron por la obra de Kant y que fueron debidamente aclarados por la introducción histórica de *Verdad y Método* que acabamos de presentar. Está crítica hace Paul Ricoeur a la obra de Heidegger, acusándolo de limitarse a (2003: 11,12) y de acomodarse en (2000: 88-90), a la vía corta de una ontología de la comprensión. Fue Ricoeur, justamente, quien se encargó de deambular por la “vía larga” de una detenida y trabajosa revisión filosófica de la epistemología de las ciencias, explorando otras importantes dimensiones que debería atender la corriente filosófica de la hermenéutica. En ello se evidenció como fiel y creativo al discípulo de Husserl, tendiendo puentes entre la fenomenología de su juventud y la obra hermenéutica de sus años posteriores.

Respecto a Gadamer diré, resumidamente, que su tendencia conservadora no se mide por su referencia al pasado, sino por su argumentación sobre las posibilidades y características de la vida humana. En este contexto me atrevería a añadir que la labor hermenéutica de Gadamer para transparentar la filosofía, sigue perteneciendo al futuro.

D

Aquí concluye este artículo sobre la hermenéutica de Hans- Georg Gadamer y sus posibles aportes a la concepción y la práctica de la educación. Nos hemos concentrado en la concepción general de tipos de conocimientos, ejemplificados por *tecne*, *phronesis* y *episteme*, que se pueden distinguir en los seres humanos, sus características y las formas en que se interrelacionan. Con ello hemos sido fieles al estudio de Gadamer que nos ocupó en este espacio porque *Verdad y Método* es, ante todo, un intento de definir a estos conocimientos humanos y de establecer sus verdaderas proporciones e interrelaciones que habían sido arrebatados desde

la síntesis filosófica de Immanuel Kant. En su estudio Gadamer enfatiza la idea de circularidad de nuestros conocimientos dando una particular atención al eslabón de la aplicación de los conocimientos en el ámbito de la convivencia humana, y en este énfasis también, me he regido a la principal preocupación del autor en esta presentación.

El tema fundamental para Gadamer es, sobre todo, que se ilumine el particular significado “hablé aquí de la particular “utilidad”- del conocimiento ético y de las ciencias humanas que considera como la expresión académica de esta *phronesis* aristotélica y de los ideales de formación del humanismo antiguo. En este tema de particularidad del conocimiento ético y de las ciencias humanas nos quedaron todavía algunas tareas de traducción, o mejor dicho: de aplicación, de la hermenéutica de Gadamer a la práctica de la educación. Pensamos en una detenida revisión del significado del círculo hermenéutico y de la ‘fusión de horizontes’ para el encuentro con otras culturas y el ideal de un país pluri o multicultural que fue expresado en las constituciones ecuatorianas de 1988 y 2008, y la forma en que se expresa en la educación. Otro temas de interés es el papel de la historiografía y de las ciencias sociales en la configuración del pasado del actual Ecuador y el significado que estas disciplinas adquieren y la implementación que les corresponde dentro el sistema de educación. Por fin me importaría aclarar el papel de la filosofía y de la religión con relación al gran esquema de los tres conocimientos, y la forma en que estas dos disciplinas pueden enseñarse dentro los currículos del colegio y de la universidad. Pero estos otros temas del ámbito del conocimiento ético y de las ciencias humanas que ha sido tan arduamente defendido por Hans-Georg Gadamer, esperarán a ser tratados en una futura ocasión.

III Epílogo, Hermenéutica y Educación

En esta última parte de nuestra exposición, nos importa evaluar en qué medida el estudio *Verdad y Método* de Gadamer puede guiar nuestra práctica en la educación de niños, jóvenes y estudiantes, en nuestras escuelas, colegios y universidades. Es evidente que una trasposición de temas de *Verdad y Método* a la realidad práctica de la enseñanza en el Ecuador nos exigiría otro artículo complementario al aquí presentado. Por ello, me limitaré en el presente, a exponer algunas observaciones esquemáticas que podrían desarrollarse mejor en el futuro. El primer elemento que nos obliga a tomar en cuenta el círculo hermenéutico como lo propone Gadamer, es el mundo del yo, que debemos explicitar como: el mundo al que pertenecemos, y para nuestro caso en particular, al mundo de la educación enfatizando su ambiente en Ecuador, país donde

resido desde trece años. Es inevitable que influya en mí el mundo donde nací: Europa-Holanda, dónde recibí mi formación y dónde trabajé tanto tiempo como en el Ecuador.

1. *Techne, episteme y phronesis*

- a. Tanto en su descripción de la historia, como en su exposición temática, Gadamer se enfoca en dos temas emparentados y relacionados: la hermenéutica y el conocimiento de las ciencias humanas. Aunque Gadamer rechaza el propósito de Dilthey de buscar una metodología propia de las ciencias sociales, la búsqueda principal del estudio de Gadamer sigue siendo la preocupación de definir el carácter, el papel y el estatus de estas ciencias humanas. Gadamer supone que existe una continuidad de las disciplinas que conforman esta con la tradición del humanismo y su ideal de formación que le antecedió. Relaciona el específico saber de las ciencias humanas con lo que se consideraba como conocimiento ético entre los antiguos griegos y que Aristóteles identificó como *phronesis*. Aristóteles definió las características del *phronesis* con relación a otros saberes, particularmente en su contraste con el conocimiento artesanal y técnico, el *techne*, y el ideal de la incipiente ciencia griega, el *episteme* que se orientaba a la inalterabilidad de la matemática.

Estos temas nos dan una primera pauta para relacionarnos con las prácticas de la educación. Para la ocasión seguiré utilizando la terminología de Aristóteles, sabiendo que sus categorías de *techne*, *episteme* y *phronesis* no coinciden exactamente con lo que hoy podemos considerar como sus aproximaciones más cercanas: conocimiento artesanal y técnico, la ciencia que caracteriza las ciencias naturales y el conocimiento ético de que se ocupan las ciencias humanas. El desvío de Gadamer por la *Ética Nicomaquea* no es gratuito porque nos conecta con una concepción del conocimiento que antecedió en tiempo a nuestra época. Es un buen ejemplo del diálogo entre dos horizontes. Aquí ocurre algo similar a lo que anotaba Gadamer en relación al historiador de la jurisprudencia de su relato: su conocimiento de la constelación del derecho del pasado le permite ver con nuevos ojos, a la constelación de la jurisprudencia actual. Utilizaremos las nociones de Aristóteles como conceptos heurísticos que nos permiten entrever qué ha sucedido con nuestros conceptos del conocimiento y de la educación.

- b. Más allá de la reivindicación de importantes dimensiones de la experiencia humana estudiados por las ciencias humanas y sociales, frente a la ofensiva de las ciencias naturales; la corriente filosófica de la hermenéutica, representada por Heidegger y Gadamer, pero también por este otro representante que ya mencionamos repetidamente: Paul Ricoeur, nos enseñan que el campo de la vivencia en el ser humano es una y, por consiguiente, que el ser humano se enfrenta tanto con problemas de sobrevivencia, que intenta resolver mediante el trabajo y la tecnología, como con problemas para darle un sentido satisfactorio al mundo social en que se inserta. Comprender la sociedad humana que le rodea es para el ser humano tan importante como explorar e investigar al mundo natural. Ambos son de vital importancia para el desarrollo emocional e intelectual del ser humano. Con esta introducción ya dividimos, ingenuamente, al conocimiento en dos modalidades: tecnología y ciencia por un lado, y ciencias humanas por el otro. Podemos mencionar algunas disciplinas más, entre ellas, las ciencias sociales, que no logramos ubicar bien en este espectro dual en que solemos dividir al conocimiento. Recordemos, sin embargo, que esta dualidad resulta ser unas de las consecuencias duraderas de la síntesis de la filosofía de Kant. Kant dividió el conocimiento humano en un apartado de la ciencia, como resultado de la fusión entre la experiencia transmitida por nuestros sentidos y las categorías racionales del *a-priori* del ser humano que lo sintetizan. Al otro lado situó un apartado donde ubicaba el conocimiento ético, el deber y la jurisprudencia con la razón estética, como categorías de saber que ya no se relacionan con la experiencia, sino tan solo con los *a-priori* de la razón humana.

El contraste entre la filosofía de Kant, que sigue determinando nuestra concepción de la ciencia, y la antigua *Ética Nicomaquea* es interesante, porque allí Aristóteles nos presenta tres tipos de conocimientos. Trata al *episteme*, digamos a la ciencia, por compartir el mismo ideal de inalterabilidad matemática, como algo que dista de la *techne* y de la *phronesis*, mientras que trata de aclarar las distinciones entre estas últimas¹². Vimos que se esforzó en ello porque observaba cierto paralelismo entre el conocimiento artesanal-técnico con el conocimiento ético, que se resume en que el conocimiento en ambas disciplinas se realiza por una praxis, o en las palabras de la hermenéutica antigua citada por Gadamer, en una aplicación. Como comentamos en el comienzo de este artículo, el

concepto de interpretación no tan solo aplica al conocimiento ético, sino también a conocimientos artesanales o técnicos. La interpretación se conecta aquí con la praxis, un desempeño o un ejecutar (en inglés y francés: *performance*) cuyo resultado, la construcción de un barco por ejemplo, o el logro de reparar una máquina, comprueba el nivel de destreza del técnico o artesano. Este mecanismo de la *performance* se la puede aplicar al arte: el conocimiento y la destreza de un gran pintor se evidencian en sus cuadros; la interpretación de un gran actor o director, se evidencia en la ejecución de una obra de teatro; la calidad de un escritor, en su realización de obras de literatura. El arte, la literatura y la música nos tienden un puente entre el saber técnico y el saber ético de las disciplinas que conforman las ciencias humanas. Con ello vivenciamos la legítima confusión de Aristóteles, cuando intenta descubrir las diferencias entre los dos conocimientos¹³.

Un desafío para los educadores podría ser, en este sentido, que se evalúe detenidamente en qué medida uno de los tres elementos mencionados por Aristóteles, *techne*, *episteme* y *phronesis*, domina su diaria práctica en la transmisión de contenidos educativos.

2. *Episteme*

- a. ¿Pero en qué se diferencia el conocimiento de las ciencias naturales y su metodología, de los del conocimiento ético y técnico? Es evidente que hubo una justificación para que los antiguos griegos separaran el *episteme* de la *techne* y de la *phronesis*, con que se supone que se inicia la ciencia occidental. La descripción del carácter del *episteme* se fundamentó en que el conocimiento de la naturaleza se diferencia del conocimiento del ser humano y su historia en que se conjeturaba que la física y la química deben reflejar el ideal de objetividad e inalterabilidad que se les atribuía a las matemáticas. Anotamos que es precisamente esta concepción de la inalterabilidad de la ciencia que ha sufrido serios golpes y tuvo que modificarse desde la época de la filosofía clásica de Aristóteles. Está fuera del alcance y del propósito de este artículo proporcionar una detallada descripción de la historia y del actual estado de los avances en la filosofía de la ciencia. Nos limitaremos a un pequeño sobrevuelo sobre algunos acontecimientos de la historia de la ciencia para poder transparentar al particular carácter del *episteme*.

La idea de que el carácter de la ciencia debería ser objetivo e inalterable tuvo una larga travesía en el ideario de la filosofía del occidente.

La filosofía de Descartes y sus herederos, lo que resumimos arriba como la corriente filosófica del racionalismo continental, puede interpretarse como un intento de continuación del ideal de una ciencia cierta, que se fundamentó en el *a priori* de la razón. El debate se complicó con una mayor atención y análisis de la filosofía inglesa sobre las experiencias que se nos entrega por nuestros sentidos, que consideraba a la comprobación empírica de esta experiencia como un fundamento más verídico que la razón para la edificación de la ciencia. Desde este momento, el racionalismo *a priori* se vio contestado y desacreditado por la corriente del empirismo.

La respuesta de Immanuel Kant a este dilema se resumió en su síntesis del enfoque empírico de los ingleses y de las categorías racionales del *a priori* de la escuela continental, a que nos hemos referido extensamente en este artículo. Kant ideó la ciencia como un proceso en que un flujo de experiencias (procedentes del mundo “desconocido” que nos rodea) son interceptados por nuestros sentidos, experiencias empíricas que sin darnos cuenta, resultan ser calificadas y clasificadas, según las esquemas *a priori* de nuestra razón. Vimos que esta síntesis de *la razón teórica* de Kant sigue ejerciendo su influencia en nuestra actual concepción de la ciencia.

Hoy en día, ya nadie mantiene que existan datos puros, sin que intervenga el filtro del investigador, como propuso el empirismo; o que la ciencia deba utilizar un lenguaje observacional exento de teoría, como lo defendía el positivismo. De la interpretación de campos de estudio, más allá de la experiencia empírica como la física de altas energías y la física atómica, se dedujo que es mejor que se abandone el criterio estricto de la verificación como se lo manejaba en el empirismo. Esto no implica que la querella entre representantes del realismo y del empirismo en la filosofía de la ciencia haya sido superada.

Mientras tanto, esta filosofía integró la crítica de la ciencia de investigadores como Popper, Kuhn, Feyerabend y Lakatos. Karl Popper desenmascaró la concepción ingenua, a la vez clásica y popular, de que la ciencia tan solo consistiera en la comprobación de datos empíricos. Arguyó que la ciencia se realiza como un método hipotético deductivo en el que las hipótesis se fundamentan en la experiencia, pero suelen ir más allá al intentar predecir experiencias nuevas. Estas predicciones deben someterse, otra vez, a un filtro experimental para poder detectar sus errores. Thomas Kuhn puntualizó que los científicos investigan según un norte, digamos, sustentados en ciertos paradigmas (entendidos como teorías o modelos teóricos) que les facilitan una interpretación de la totalidad de sus datos, hasta que un paradigma no es capaz de brindar una explicación consistente, en encontrarse con tantas contradicciones

que debe ser sustituido por otro que permita una explicación más satisfactoria. Paul Feyerabend elaboró su teoría en lo que Kuhn definió como la “inconmensurabilidad de los paradigmas”; es decir, que no exista una necesaria continuidad en el avance a nivel de los paradigmas de las ciencias, en tanto que Imre Lakatos defendió la existencia y uso de métodos para mantener cierto control y continuidad en la elaboración de los paradigmas científicos. Concluamos en que desde el siglo XX ya no es posible hablar de “un método” de la ciencia, universalmente válido, sino de una variedad de métodos para el gran repertorio de las ciencias. Es significativo que, a la par, se debilitara la idea de la física clásica de que todo es reducible a expresiones matemáticas y que la misma pregunta de la distinción o demarcación entre lo que se considere ciencia y lo que no lo es, haya desaparecido de la agenda de la filosofía de la ciencia.

En contraste con el ideal de la inalterabilidad del *episteme* de los antiguos griegos, se evidencia cierta continuidad de la ciencia moderna en la descripción de *la razón teórica* de Kant de la ciencia como una síntesis entre la experiencia empírica y los esquemas *a priori* de la razón. La ciencia se realiza en el intercambio entre estos dos polos extremos, los datos empíricos o fenómenos que son registrados por nuestros sentidos (o necesitamos añadir, que suponemos existen, como ocurre en terrenos como la mencionada física de altas energías y la física atómica) y su descripción, ya no solo por esquemas *a priori*, sino por medio de modelos imaginativos del ser humano que nos apoyan en la interpretación de estos. De repente una descripción es abandonada por otra descripción teórica, otro paradigma que nos facilita comprender mejor los datos o fenómenos que necesitan ser esclarecidos. En este sentido, los mismos fenómenos nos obligan a un ejercicio de la imaginación para poder entender qué es lo que ocurre en la naturaleza que nos rodea¹⁴. Este ejercicio no está lejos de la interpretación de la acción humana o de la acción humana que conocemos como historia, o la interpretación de un texto del pasado. Obtener resultados de las ciencias naturales implica que el investigador se involucre en los mismos procedimientos del círculo hermenéutico; es decir, apoyarse en prejuicios o conjeturas, que equivaldría al diseño de una teoría o de un modelo teórico, con que se espera validar y explicar a los fenómenos que están bajo su escrutinio¹⁵.

Es evidente que nos alejamos del ideal de una metodología propia de las ciencias naturales caracterizado por la repetida comprobación de evidencias que supuestamente terminan en una descripción objetiva de la realidad que nos rodea, como suele ser la imagen popular que se nos presenta de las “ciencias duras”. Estamos, más bien, ante un círculo hermenéutico complementario, como la propuso Schleiermacher para la comprensión de los textos del pasado, un círculo que tan solo se desliza

del círculo principal del conocimiento ético para terminar de integrarse en ella. Algo parecido ocurre en las excursiones, con los círculos complementarios de la ciencia. Una investigación científica conoce su propia satisfacción, su momento propio de aplicación, cuando resuelve un misterio de la naturaleza, cuando logra explicar y validar a una teoría. Pero la finalidad de cualquier investigación es que sus resultados vuelvan al dominio de la historia, que se los puede aplicar en beneficio del bienestar humano. El círculo de la interpretación de las ciencias naturales encuentra su culminación a nivel de la aplicación de sus resultados en el dominio del conocimiento técnico y artesanal. Con ello se integra otra vez en la historia humana, muy parecido al conocimiento del pasado, como un encuentro de horizontes, en el que el ser humano se beneficia por medio de una ampliación de sus conocimientos y habilidades.

Al concluir nuestra caminata por la ciencia podemos intentar responder nuestra pregunta inicial: ¿en qué difiere el conocimiento de las ciencias naturales del conocimiento ético y de habilidad técnica y artesanal? Respondemos, entonces, que la ciencia, ya sea la historiografía o la física, involucra un círculo hermenéutico adicional en el que se producen resultados que distan de nuestro diario vivir, ya sea en el trabajo (*techne*) o en la comunicación, como la experimentamos en una habitual conversación con nuestro vecino (*phronesis*).

La experiencia de la ciencia es particular en el sentido que cualquiera de sus disciplinas trabaja según unas metodologías propias adaptadas a la consecución de sus objetivos particulares. Las ciencias naturales no disponen de una metodología única ni de una certera objetividad parecida a las matemáticas, que las separa de las ciencias humanas. Las ciencias naturales se distinguen de las ciencias humanas por sus objetos de investigación: la naturaleza y la historia de la humanidad- y las metodologías que éstas involucran. Finalmente, por el ámbito de aplicación de sus conocimientos: la investigación de la naturaleza desemboca, normalmente, en una aplicación en el ámbito de la tecnología donde termina como *techne*, cuando los resultados de la historia humana se insertan en el conocimiento ético o *phronesis*, según las categorías de Aristóteles.

Si revisamos los aportes de Gadamer podemos comprobar que la dimensión de la aplicación no tan solo caracteriza a la habilidad artesanal y técnica y al conocimiento ético, a la *phronesis* y la *técne*, sino que esta dimensión de la práctica articula a todo el conocimiento humano, incluyendo al *episteme*, a la ciencia que los griegos y el mismo Aristóteles concebían inalterable, según el modelo de la matemática. Esta necesidad de que el conocimiento se articule por la dinámica circular de interpretar y aplicar corresponde al hecho de que pertenecemos a la historia, y que no existe conocimiento humano que se escape de esta dimensión

fundamental: la que nos sujeta a nuestra historicidad. La implementación práctica de conocimientos del ser humano, atado al tiempo que le corresponde, determina que el conocimiento humano sigue siendo uno, y que no podamos separar el conocimiento de las ciencias naturales del conocimiento artesanal y técnico, ni del conocimiento ético que articula a las ciencias humanas. Esta visión de Heidegger y Gadamer de una unidad del conocimiento humano, y su corolario de la praxis, de la necesaria aplicación de este conocimiento dentro de la historia, busca corregir y readecuar las divisiones del conocimiento que fueron introducidas por la filosofía de Kant, y que siguen dominando nuestra concepción de la ciencia y de la educación en nuestros tiempos.

3. *Techné*

- a. Si nos centramos en el contexto de la enseñanza en el Ecuador debemos reconocer que no existe gran peligro en privilegiar el trabajo artesanal y técnico a despesa de las ciencias naturales o de las ciencias humanas y sociales.

Las currícula son más bien al revés: una acumulación de temas sociales y humanos a expensas de lo técnico y de la tecnología, tanto en la escuela y el colegio, como en el ámbito de la educación superior. Existe, particularmente, una sobrevaloración de todo que se relaciona con el ámbito intelectual y una subvaloración de todo que atañe al trabajo manual y la relación del ser humano con la tierra. Para un europeo llama la atención que apenas existan escuelas técnicas o agrícolas en el Ecuador en las que las/los jóvenes con esta vocación puedan prepararse para su futuro. No todos los estudiantes son hábiles para una educación que se concentra en lenguas y sociales o en ciencias naturales y matemáticas. El cuerpo de educación unificada, que el actual gobierno ha diseñado para los colegios, tan solo agrava una perjudicial uniformidad que ya existía. Esta educación unificada omite importantes dimensiones del ser humano, de los niños y adolescentes, como son el afán de trabajar con el cuerpo, la dedicación a la artesanía y el arte, y la dedicación a lo técnico y a la agricultura.

- b. La subvaloración del trabajo manual, técnico y agrícola en general, se heredó del régimen de la colonia y tiene una alta carga de racismo. Se relaciona con una continua explotación de la población campesina e indígena y la gran mayoría de la población de barrios pobres en las ciudades. Su desprecio se expresa en los bajísimos salarios y remuneraciones que existen para tan importantes labores, y encuentra su inversión en

la inflación de lo que representa la formación universitaria, el trabajo intelectual y administrativo, identificado con la clase media y alta. Desde la práctica educativa se debería encaminar una revaloración de la *techne* y su excelencia, cuyo peso, impacto e importancia, a nivel de la sociedad, excede múltiples veces a la de las ciencias humanas, sociales o naturales y al ámbito tecnológico de la ingeniería. La destreza de un buen carpintero o de un buen plomero, albañil, mecánico automotriz o electricista (que se expresa popularmente en el término “maestro”), es muy requerida a nivel general de la sociedad ecuatoriana, y no puede ser diferente porque se la necesita en cualquier momento en la cotidianidad de la vida. Lo que falta es que se valore esta destreza y la maestría específica que implica la ejecución de obras artesanales o técnicas en el ámbito de la educación, y se la traduzcan en una adecuada remuneración. Esta subvaloración de la destreza artesanal y técnica en la sociedad y la educación ecuatoriana contrasta con la valoración que a ésta se la da en Europa. Es evidente, para finalizar este apartado, que la maestría del *techne* tampoco puede separarse del conocimiento tecnológico y científico o *episteme*; es decir, de la base teórica, que debe constituir la sustentación de cualquier arte o técnica.

4. *Phronesis*

- a. El libro de Gadamer nos encamina hacia una rehabilitación del conocimiento ético o de la *phronesis* de Aristóteles. Mencionaremos las múltiples formas en que este conocimiento incide en nuestras vidas: dirige la acción ética en la sociedad en el sentido de la aplicación de justicia, las reglas de conducta, el sentido común, el buen gusto. La interpretación del conocimiento ético se conecta, según Aristóteles y Gadamer, con la dimensión de la praxis, una acción u aplicación, mejor dicho con una ortopraxis, una intervención correcta o adecuada que se exige del individuo en el contexto del área productiva o en el contexto propio del comportamiento ético o estético de la convivencia humana. La concepción generalizada que seguimos manteniendo de la ciencia (y con ella en la práctica educativa) es que son conocimientos teóricos que necesitan, como una especie de réplica, ser trasladados a la cabeza del estudiante, con la exigencia que el niño, adolescente o estudiante lo reproduzca de forma precisa y adecuada. Con este ideal de la ciencia en las universidades y el modelo educativo que le corresponde en la

escuela y el colegio, nos olvidamos del tercer eslabón del círculo de aprendizaje: la práctica o la aplicación de los conocimientos.

El sesgo de la educación, como teoría, en el Ecuador, se puede ilustrar con múltiples ejemplos. Se expresa en que las universidades politécnicas se adueñaron de la autoría intelectual de múltiples inventos de sus graduados “ por ejemplo, máquinas para mejorar los procesamiento de pos cosecha en la agricultura o programas de computación que solucionan problemas prácticos - que no se permite ponerlos a trabajar en la práctica ni que se los comercialice; con que tan solo envejecen en las bodegas. Por otra parte, se dan casos en que se exige del estudiante una reproducción textual de libros de texto, como si de ello dependiera lo esencial de la formación, sin considerar que debería ser nuestra preocupación fundamental el futuro desenvolvimiento del estudiante como ingeniero o profesional en tareas prácticas de intervención y que tanto necesita un país como Ecuador. En muchos ámbitos de la universidad (mencionamos disciplinas tan diferentes como el periodismo, o la preparación en enfermería) encontramos el mismo problema de una transmisión de conocimientos teóricos, que no se adaptan a los verdaderos desafíos de la sociedad ecuatoriana.

- b. Nos referimos ya a la ausencia de un currículo que prepare artesanos y técnicos desde el inicio de la escuela, con su adecuado trayecto a colegios e instituciones de educación superior especializadas en lo artesanal, lo técnico y lo agrícola. La enseñanza teórica y la falta de una verdadera aplicación de conocimientos comienzan desde la educación primaria en la que los profesores entregan contenidos educativos según esquemas y prácticas establecidas que no han sido alteradas desde hace treinta años. Esta perseverancia de esquemas tradicionales se comprueba en la actual evaluación para los nuevos candidatos que quieren ingresar en el magisterio, que elabora el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), en que resultaba casi inevitable repetir contenidos y metodologías a lo que se les enseñaba a escolares en el pasado. Es evidente que se requiere de una adecuación y renovación de la educación a la realidad ecuatoriana, que podría ser promovida por los sectores económicos que necesitan de fuerza de trabajo y soluciones innovadoras, y presentar sus necesidades, en una comunicación abierta y permanente con el sistema educativo, constituyéndose en la brújula que guíe la educación profesional y la investigación en las universidades, de cuya dinámica se puede aprender mucho

en el sistema educativo norteamericano. Pero sería peligroso si tan solo el sector empresarial determinara el futuro de la educación. La principal tarea del ajuste del sistema educativo a la realidad reside en que el Estado dirija el proceso y prevea las necesidades y prioridades, tanto económicas como sociales, a nivel de la nación y su respectiva traducción en una política educativa. Los actuales esfuerzos del gobierno de Rafael Correa para innovar, tanto al sistema educativo como al universitario, son evidencias de un Estado que, por fin, despertó y se está haciendo cargo de sus deberes, aunque se pueden poner interrogantes en lo que se refiere a sus prioridades y las extraordinarias inversiones que involucran a estos experimentos.

74


- c. La idea que se desprende de la defensa del conocimiento ético en la hermenéutica de Gadamer es que el conocimiento se traduce al contexto y a la práctica de vida de una persona. Podemos definirlo desde los conceptos de Husserl de que el “mundo de la vida” (*Lebenswelt*) o el horizonte de la persona, se enriquece mediante el encuentro con otro horizonte. El nuevo horizonte de la educación debe incorporar en el horizonte del yo, de nuestros estudiantes; esto implica que los educadores necesitan tomar en cuenta el origen cultural y social de sus estudiantes, y encontrar soluciones e instrumentos para mejorar el contexto social del que provienen, en un intercambio de horizontes. Actualmente, solo una minoría de estudiantes que proviene de la clase media y alta, siguen siendo el máximo referente para nuestro sistema educativo. En general, las instituciones educativas carecen de una verdadera atención para la realidad y los problemas de los escolares y estudiantes que proceden de las capas menos favorecidas de la población, o de pueblos indígenas o afroamericanos, a quienes solo se les obliga adaptarse a las prácticas de la institución educativa. En esto también, el gobierno actual hizo un importante esfuerzo para facilitar que escolares de los estratos más pobres de la población accedan al sistema educativo. Pero los ideales del Ecuador como país multi o pluricultural, y el sistema educativo ideal, al que se invoca que le corresponde, son muy distintos a la realidad educativa, y no mejorará, en relación a la inclusión e innovación, con el nuevo cuerpo de educación unificada que se ha dictaminado para los colegios. Aparte de la falta de atención a lo artesanal, técnico y agrícola, que ya señalamos como carencia del sistema de edu-

cación, debemos preocuparnos por la gradual desacreditación de la Educación Bilingüe, que ha existido desde 1990, y el hecho que carece de cualquier esfuerzo de implementación o renovación dentro la actual política educativa del gobierno.

- d. Si volvemos a la práctica educativa del aula, podemos sugerir que esta imagen de “aula” debe transformarse en el modelo de un taller. Si tomamos en serio a las sugerencias de Gadamer respecto a la reivindicación del principio de la aplicación, debemos darle otra prioridad al modelo educativo. El esquema actual de una reproducción y exposición de conocimientos teóricos, debe ser sustituido por un modelo en que prevalezca la exigencia del *techne*, del saber artesanal y técnico, y del *phronesis*, el conocimiento ético, de dar prioridad a la práctica, a la aplicación de conocimientos. Cambiar del aula al taller implicaría que la base de la evaluación del estudiante cambie de la actual reproducción de conocimientos, a la evaluación de los resultados en términos de una adecuada ejecución de destrezas (*performances*), es decir en una secuencia de intervenciones en que el estudiante o aprendiz comprueba que domina su disciplina y su respectiva especialización. La ventaja de poner énfasis en la ejecución de destrezas, es que la evaluación se desplazaría hacia la demostración de la capacidad de ejecutar o intervenir del estudiante/aprendiz sobre un entorno de trabajo realista, en que puede ponderar, apreciar y relativizar, la incidencia de los conocimientos teóricos. Se puede suponer que un desplazamiento de la evaluación del ambiente teórico a un ambiente práctico tiende a aumentar la motivación y la autoestima del estudiante/aprendiz, en la medida que evidencia para que le sirvan sus esfuerzos de aprendizaje.

Concentrar la evaluación en la dimensión del *performance* no implica descuidar la dimensión teórica, sino que se le da su verdadera dimensión en relación con la adquisición de destrezas, dentro el conjunto del aprendizaje. Una profesora discernirá rápidamente cuales estudiantes disponen de una gran aptitud teórica y les puede ofrecer otro tipo de evaluación que involucre más aspectos que la mera dimensión práctica. Lo importante aquí es que la apreciación de los estudiantes no se restrinja a lo teórico sino que se aprecie también a los estudiantes que se destaquen por su habilidad y perfección práctica. Es evidente que una evaluación de destrezas tomaría formas bien diferentes en la medida que nos refiramos

a materias de aprendizaje artesanal o técnico, ingenierías o ciencias naturales, artes liberales como la jurisprudencia, la medicina, la psicología y las ciencias sociales, o a un estudio eminentemente reflexivo como la filosofía. Estas disciplinas se caracterizan por diferencias en su grado de incorporación de niveles de teorización. Esto no significa que disciplinas más teóricas -mencionamos la filosofía o la experimentación en Ciencias Naturales- no se presten para el modelo de taller y una evaluación más pragmática de sus estudiantes. En ciencias naturales una exposición teórica puede ser validada por experimentos prácticos con estos dos componentes “el teórico y el práctico- que determinen la cualificación del estudiante.

De una disciplina como la filosofía se esperaría un aporte creativo del estudiante en el área de su especialización, que no se limite a una exposición de la filosofía del pasado “aunque aquella también debería ser valorada si se le interpreta desde una innovadora perspectiva-, sino un intento de cuestionar y avanzar desde el nuevo horizonte que nos proporciona nuestra propia actualidad.

En la filosofía o epistemología de las ciencias, se puede esperar, un aporte innovador en la teoría y metodología de las disciplinas “naturales, matemáticas, históricas o sociales- a lo que el estudiante se dedique en su tesis de grado. Lo expuesto no significa que abogemos por exigir innovaciones espectaculares de estudiantes que recién se gradúan y tampoco tenemos la pretensión de prescribir el cómo, en tan diferentes disciplinas académicas, y desde la escuela hasta la universidad, debe programarse la currícula, o evaluarse a sus estudiantes. Al contrario se propone un mundo de creación, crítica y experimentación, donde se tenga la oportunidad de jugar con las ideas e iniciativas y plasmarlas para su comprobación. Proponemos que nuestro sistema de educación reconozca el peso de la dimensión de la práctica, de la aplicación de los conocimientos, sus ventajas para una eficaz transmisión de conocimientos y habilidades, y que “donde se carezca de ello- se esfuerce para incorporarlo como modelo directriz, dentro del currículo de carrera y en especial, en la evaluación de estudiantes o aprendices.

5. Conclusión

- a. La intención de este tercer apartado fue de tender un puente entre la filosofía hermenéutica de Gadamer y la práctica de la educación. Basándonos en la división del conocimiento de Aristóteles, en la *Ética Nicomaquea* y utilizando sus nociones de *phronesis*, *techne* y *episteme* revisamos las áreas del cono-

cimiento de nuestra sociedad actual. Consideramos la tesis de Heidegger y Gadamer de que no se puede dividir al conocimiento humano en diferentes apartados, contrastándola con Immanuel Kant cuya síntesis de la filosofía dividió el conocimiento humano en un apartado del conocimiento que estaría relacionado con la experiencia empírica y la ciencia, y otro apartado de la ética y la estética, que carecería de conexión con la experiencia empírica. Desde una limitada revisión del primer concepto, el de la ciencia o *episteme* pudimos constatar que la gran diversidad de metodologías de la actual ciencia no permite que sigamos reservando un área a parte para la ciencias naturales, como lo sigue presentando la ambivalente, clásica y popular, versión positivista de la epistemología; es decir, como ciencias que se caracterizan por una metodología única y por cierto ideal, ya envejecido, de la objetividad.

Desde el ejemplo de la hermenéutica filológica de Schleiermacher argüimos que los procedimientos y metodologías de las ciencias se pueden considerar como un adicional círculo de interpretación que se enlaza con el círculo de la hermenéutica, base del conocimiento técnico y artesanal y del conocimiento ético de nuestro diario vivir.

Aunque los procedimientos y metodologías de las ciencias se distinguen del conocimiento común y corriente de la *techne* y del *phronesis*, y que necesitan desenvolverse en un nivel autónomo que les separe de este conocimiento común, no se escapan de la necesidad de articularse por la misma dinámica de la aplicación, el eslabón perdido de las ciencias humanas, de que nos hablaba Hans-Georg Gadamer.

Las ciencias, entonces, no representan un área diferente de conocimiento, como lo sugiere Aristóteles con su noción de *episteme*, sino un nivel superior de los conocimientos básicos de la *techne* y de la *phronesis*, con que las ciencias se articulan al nivel práctico, de su *performance*: aplicación o intervención en la historia de la humanidad. Las ciencias humanas se distinguen de las ciencias humanas por sus objetos de investigación: la naturaleza y la historia humana, y sus respectivos ámbitos de articulación e intervención: el conocimiento técnico y artesanal, y el conocimiento ético.

- b. Es aquí que se comprueba cierta utilidad de nuestros conceptos heurísticos de la división del conocimiento en *episteme*, *techne* y *phronesis* que pedimos prestado del vocabulario de Aristóteles, para poder ubicarnos adecuadamente en el espectro de los



conocimientos humanos. A primera vista la separación básica del conocimiento entre *techne* y *phronesis* concuerda más con la división de conocimientos entre razón teórica (conocimiento técnico y ciencia) y razón práctica y estética (conocimiento ético y estético) de la síntesis de Kant, que con la tripartición del conocimiento de la *Ética Nicomachea*. Pero si tomamos en consideración que Kant separa el conocimiento ético y estético de la dimensión de la experiencia (empírica) y de su carácter de conocimiento verdadero nos inclinamos a preferir los conceptos de Aristóteles de *techne* y *phronesis* como las representantes del conocimiento base del ser humano. Estos conceptos se distinguen por su enlace con la experiencia y su necesaria aplicación e intervención en el diario vivir de la sociedad humana y reivindican con esta práctica su carácter de conocimiento verdadero. En lo que atañe al conocimiento ético, nos referimos a la experiencia y la destreza práctica del sentido común, el buen gusto, la buena medida, de que Gadamer nos habló en relación al ideal de formación del humanismo clásico, dimensión de experiencia y necesidad de aplicación práctica que le conecta con el conocimiento técnico y artesanal. Concordamos con Gadamer, en este sentido que no se le pueda privar la dimensión de experiencia y de intervención práctica, y últimamente la pretensión de conocimiento verdadero, al conocimiento ético y estético, como resultó ser la consecuencia nefasta de la síntesis filosófica de Kant.

Si optamos por este arreglo, de tonalidad aristotélica y heideggeriana, del conocimiento humano, se puede derivar algunas consecuencias para nuestra actual práctica educativa. Una primera consecuencia es que necesitamos eliminar al ideal envejecido y positivista de una “ciencia dura”, supuestamente encarnada en las ciencias naturales, que se presenta como una metodología única y garante de la objetividad del conocimiento humano. De forma más general, necesitamos deshacernos de la concepción de la ciencia como un apartado independiente del conocimiento humano, en el que se adquieren conocimientos verdaderos que se oponen al sentido común, al conocimiento común y corriente, de la diaria convivencia humana. Es evidente que la ciencia proporciona conocimiento de calidad (hipotética definición de la ciencia) que nos obliga a revisar el sentido común, al conocimiento común y corriente, en sus dos versiones de *techne* y *phronesis*, que lo innovan. Es igual de evidente que necesitamos espacios autónomos para desenvolver procedimientos y

metodologías que se adapten a particulares objetos o campos de conocimiento, para que las ciencias puedan arrojar sus resultados.

Las ciencias no conforman una entidad autónoma de conocimientos que se oponen al conocimiento común, sino que se originan para dar salida a los problemas con que el sentido común se enfrenta y retornan a ello con sus resultados. Tampoco se puede considerar al conocimiento común, en sus variantes de conocimiento técnico y ético, como algo estático e inerte, en el que sus únicos cambios resultan de la incidencia de la ciencia, porque dispone de otros mecanismos de renovación; es decir, de transmisión e innovación de sus tradiciones, que no dependen de las ciencias. Los ejemplos que dimos de la interpretación y aplicación de conocimientos en la construcción de un barco, o de la aplicación del sentido común, de la jurisprudencia o de la explicación de la Biblia por parte de la comunidad creyente, nos confirman que la ciencia tan solo representa uno de los instrumentos de creatividad e innovación de la sociedad humana. Las ciencias y sus resultados se insertan en una dinámica de renovación (que coincide con su aplicación) en la *techne* y de la *phronesis*, de la que derive su propia razón de ser¹⁶.

- c. Desde esta concepción de una dinámica circular de conocimientos en que intervienen los tres elementos identificados con las nociones del *techne*, del *phronesis* y *episteme*, hicimos algunas sugerencias para la práctica educativa en el Ecuador. Se sugirió que se debería dar énfasis en el eslabón de la aplicación de los conocimientos de los escolares y estudiantes, y que el momento de la evaluación se desplace de la teoría a la de aplicación práctica de conocimientos: un cambio del modelo del aula a un modelo del taller.

Motivamos para que se realice este cambio del aula al taller sobre las razones de una mejor inserción en el mercado de trabajo de las instituciones educativas y para poder levantar la autoestima de estudiantes, particularmente de aquéllos que no encuadran en el modelo de reproducción teórico existente.

Recordamos el desprecio que existe frente al trabajo técnico, artesanal y agrícola y sugerimos que los representantes de educación deberían empeñarse en llevar a cabo iniciativas de valoración de la excelencia de la *techne*, en particular, en la creación de colegios técnicos con sus respectiva currícula, y especializaciones en tecnología en el tercer nivel. Se reconocía la preocupación del gobierno actual para la educación de los estratos más pobres de la población en el ámbito de la educación, pero

señalábamos que no se logra poner en práctica el ideal que ha sido proclamado en la Constitución del Ecuador, el de constituir un país pluricultural y que no existe una real implementación de estrategias para alcanzar este objetivo en la diaria práctica de la educación.

Insistimos también en que se establezca una interrelación entre las necesidades de las empresas y las instituciones educativas y universidades en términos de fuerza de trabajo y de investigación aplicada, aseverando que debe ser el estado el que prevea y dirija a una política educativa que apunte a las necesidades económicas y sociales del futuro.



Con estas consideraciones, terminamos este artículo sobre la hermenéutica de Hans- Georg Gadamer y sus posibles contribuciones a la teoría y práctica educativas.

- d. Nos hemos concentrado en la concepción general de tipos de conocimientos, ejemplificados por *tecne*, *phronesis* y *episteme*, que se pueden distinguir en los seres humanos, sus características y las formas en que se interrelacionan. Con ello hemos sido fieles al estudio de Gadamer, porque *Verdad y Método* es, ante todo, un intento de definir a estos conocimientos humanos y de establecer sus verdaderas proporciones e interrelaciones que habían sido arrebatados desde la síntesis filosófica de Immanuel Kant. En su estudio Gadamer enfatiza la idea de circularidad de nuestros conocimientos dando una particular atención al eslabón de la aplicación de los conocimientos en el ámbito de la convivencia humana, principal preocupación del autor en esta presentación.

El tema fundamental para Gadamer es, que se ilumine el particular significado –hablé aquí de la particular ‘utilidad’– del conocimiento ético y de las ciencias humanas que considera como la expresión académica de esta *phronesis* aristotélica y de los ideales de formación del humanismo antiguo. En el tema sobre el conocimiento ético y las ciencias humanas se quedaron algunas tareas de traducción y de aplicación de la hermenéutica de Gadamer a la práctica de la educación. Pensamos en una detenida revisión del significado del círculo hermenéutico y de la ‘fusión de horizontes’ para el encuentro con otras culturas y el ideal de un país pluri- o multicultural que fue expresado en las constituciones ecuatorianas de 1988 y 2008, y la forma en

que se expresa en la educación. Otro temas de interés es el papel de la historiografía y de las ciencias sociales en la configuración del pasado del actual Ecuador; el significado que estas disciplinas adquieren y la implementación que les corresponde dentro el sistema de educación. Por fin me interesaría aclarar el papel de la filosofía y de la religión con relación al gran esquema de los tres conocimientos, y la forma en que estas dos disciplinas pueden enseñarse dentro los currículos del colegio y de la universidad. Pero estos otros temas del ámbito del conocimiento ético y de las ciencias humanas que ha sido tan arduamente defendido por Hans-Georg Gadamer, esperarán a ser tratados en una futura ocasión.



Notas

- 1 Aquí no trataré de contrastar el relato de Gadamer con otras interpretaciones de la génesis de la hermenéutica, salvo en breves comentarios que buscan complementar al texto de Gadamer. Para una versión resumida de la misma, véase, por ejemplo, Ricoeur, 2000: 71-94.
- 2 Precisamos: con el arte del pasado; en el contexto en que está siendo citado por Gadamer.
- 3 Tenemos aquí dos enfoques con que Dilthey se adelanta a futuras investigaciones sobre las características de la explicación y comprensión de los acontecimientos históricos. La dialéctica entre intenciones humanas, las fuerzas de la realidad natural y del entorno social, que las favorecen u obstaculizan, serán discutidos por teóricos de la historiografía como Dray, von Wright y Danto. Cf. La segunda parte: *Historia y Narración de Tiempo y Narración I*, de Paul Ricoeur, 1995: 169-364. La idea de que se puede interpretar la acción humana y la historia en analogía con un texto, fue un propuesta de representantes de la semiótica y cierta corriente de la antropología cultural (por ejemplo de Clifford Geertz), y fue discutida por el mismo Ricoeur, por ejemplo en: *De la hermenéutica de los textos a la hermenéutica de la acción*, en: 2000: 125-258.
- 4 El concepto del “mundo de la vida” iba a deambular por una larga historia. Al iniciar su afiliación al ambiente de la convivencia social por parte de unos de los seguidores de Husserl, Alfred Schütz; fue recogido y adaptado por científicos sociales tan diversos como Jürgen Habermas, Berger y Luckman y corrientes de la antropología cultural.
- 5 Recordemos también que el horizonte de Husserl no se puede equiparar con el horizonte del yo, sino que incluye la convivencia con los otros y su apertura hacia el pasado y el futuro.
- 6 Gadamer mantenía una interesante relación de intercambio filosófico con la investigación de la exégesis y teología protestante de su tiempo (de lo que uno puede darse cuenta en sus publicaciones) desde que participó en encuentros de hermenéutica con el conocido teólogo Rudolf Bultmann en su tiempo de estudiante, en los años veinte en Marburg (Cf. Grondin: 40, 77, 103).



- 7 Denominando “relato de ficción” a lo que comúnmente abordamos como literatura, Ricoeur (1995 II, 381) comenta: “El estatuto de esta noción de experiencia de ficción es muy precario: por un lado, siguen siendo imaginarios los modos temporales de habitar en el mundo, en la medida que no existen más que en y por el texto; por otro, constituyen una especie de *transcendencia en la inmanencia* que permite precisamente la confrontación con el mundo del lector.”
- 8 Ricoeur distingue entre el relato de ficción, al que se dedica en la tercera parte (del segundo tomo) de su obra “Tiempo y Narración”, y la historiografía, en la que profundiza en la segunda parte de su obra (Ricoeur 1995 I, 169-371). Limita el género del relato de ficción (en el que incluye al cuento popular, epopeya, tragedia, comedia y novela) para evitar que los dos géneros sean considerados bajo el mismo término. Ricoeur considera que ambos géneros cuentan como narrativos; es decir, que comparten los esquemas y la estructura de lo que él denomina “configuración narrativa”. Su argumento, sin embargo, de separar la historiografía del relato de la ficción es que ella se distingue por su característica pretensión de buscar la verdad mediante su explicación e interpretación de los acontecimientos del pasado. Cf. 1995: 377-381
- 9 Véase: Apel, 1971, con aportes de Habermas y Gadamer. Compara el comentario de Ricoeur: *Hermenéutica y crítica de las ideologías*, en 2000: 307-332.
- 10 Pensamos particularmente en la obra del científico social y filósofo Zygmunt Bauman. Vale observar que el mismo Gadamer se dio cuenta de esta necesidad de una confrontación con el corriente del pos-modernismo, desde que buscaba el diálogo con el filósofo francés Jacques Derrida. Véase Grondin, 2000: 64, 400, 428, 429.
- 11 Compárese la biografía de Grondin que nos introduce en el ambiente de la filosofía del turbulento siglo XX en Alemania, de que Gadamer fue fiel testigo. La biografía de Jean Grondin no se ocupa tanto de la vida personal, sino, principalmente, del ambiente político, cultural y filosófico (digamos: del *Sitz im Leben*) en que se originó la obra hermenéutica de Gadamer. Allí también se encuentra una cronología de sus compromisos académicos, de sus publicaciones y de literatura secundaria que se relaciona con su obra, 483-510.
- 12 Si indagamos en el conflicto entre la concepción clásica de Aristóteles y la moderna de Kant, podemos observar que el problema se sitúa en la palabra *techne*, que yo –en otro instante de ingenuidad– traduzco como si incluyera tanto al conocimiento artesanal, técnico como al tecnológico, cuando se debe preguntar en qué medida la tecnología dista del técnico y del artesanal, y en qué medida la tecnología puede incluirse en el concepto de *techne* de Aristóteles. Podemos considerar a la tecnología como el campo propio de la aplicación de la ciencia y ella ocupará, en este sentido, un nivel de intermediación entre la ciencia y el manejo artesanal y técnico. De cualquier forma, no podemos negar que lo artesanal y lo técnico conforman una categoría de saber que se diferencia de la de la exploración científica.
- 13 Aquel parentesco entre el saber técnico y artesanal, arte, y el conocimiento ético de las ciencias humanas es otra de las razones por las que Gadamer (2003: 31-224) se opone a la filosofía de Kant, en la medida que aquel considera que el arte y la estética se debería adjudicar a una tercera categoría del conocimiento, el del juicio estético (*die Urteilskraft*), que dista de la razón teórica de la ciencia y la razón práctica de la ética.
- 14 Cf. Kuhn, y lemas “filosofía de la ciencia” en castellano, inglés y alemán en la Wikipedia, consultado 1-12-13.
- 15 Compárese. Ricoeur, 2000, *Explicar y comprender*, 149-168, y *La imaginación en el discurso y la acción*, 197-219.

- 16 Compárese Gadamer 2003, 23, 25: “Comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo. En su origen el problema hermenéutico no es en modo alguno un problema metódico
La experiencia de la tradición histórica va fundamentalmente más allá de lo que en ella es investigable. Ella nos es sólo verdad o no verdad en el sentido en el que decide la crítica histórica; ella proporciona siempre verdad, una verdad en que hay que lograr participar”.

Bibliografía

APEL, Karl-Otto; Bormann, Cl. v., u. a.

- 1971 *Hermeneutik und Ideologiekritik. Theorie- Diskussion*, Frankfurt am Main; Suhrkamp Verlag.

FERNÁNDEZ LABASTIDA, Francisco,

- 2013 “Wilhelm Dilthey”, en: Fernández Labastida, Francisco “Mercado, Juan Andrés (editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica* [En línea], disponible en:
<http://www.philosophica.info/archivo/2009/voces/dilthey/Dilthey.html>, [Accesado el 17 de octubre 2013].

HIRSCHBERGER, Johannes

- 1988 13ª, *Geschichte der Philosophie*, Tomo II, *Neuzeit und Gegenwart*, Herder: Freiburg.

GADAMER, Hans-Georg

- 1986 (5ª revisada y ampliada, 1960 1ª). *Hermeneutik I, Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen: Mohr, *Gesammelte Werke/ Hans-Georg Gadamer, Band 1*.

GADAMER, Hans-Georg

- 2003 (10ª, 1977 1ª castellana, trad. 1975 4ª alemana) *Verdad y Método*, Salamanca: Sígueme.

GRONDIN, Jean

- 2000 (1999 1ª, alemana), *Hans-Georg Gadamer. Una biografía*, Barcelona; Herder.

KUHN, Thomas

- 1971 (1962 1ª inglesa) *La estructura de revoluciones científicas*, México; FCE.

RICOEUR, Paul

- 1995 (1985 1ª francesa), *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, México DF, Siglo XXI.

RICOEUR, Paul

- 1995 (1984 1ª francesa), *Tiempo y Narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*, México DF, Siglo XXI.

RICOEUR, Paul

- 2001 *La metáfora viva*, Madrid: Ed. Cristiandad, Ed. Trotta.

RICOEUR, Paul

- 2003 (1969 1ª francesa), *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



RICOEUR, Paul

2000 (1986 1ª francesa), *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, Buenos Aires, FCE.

Fecha de recepción del documento: 15 de mayo de 2013

Fecha de aprobación del documento: 20 de junio de 2013



The implications of hermeneutics in the educational process

LUIS LÓPEZ *

luis2_1_21@hotmail.com

Universidad Politécnica Salesiana / Quito

Resumen:

La hermenéutica ha tenido un largo y fructuoso camino a lo largo de su historia, en el presente artículo se realizará una visión retrospectiva de la hermenéutica con la intención de contextualizarla para apreciar sus implicaciones con el proceso educativo. Para ello se esclarecerá lo que se entiende por proceso educativo, además se observará la relación entre hermenéutica y positivismo tomando como referencia a Gustav Droysen. Finalmente con Gadamer se analizará la importancia de la hermenéutica en la educación.

Palabras clave

Hermenéutica, positivismo, visión retrospectiva, proceso educativo, educación.

Abstract

Hermeneutics has had a long and fruitful way throughout its history, this article will be a retrospective view of hermeneutics with intent to contextualize it to appreciate its implications in the educational process. For it will be clarified what is meant by educational process also will be observed and the relationship between positivity hermeneutic Gustav taking as reference Droysen. Finally with Gadamer will analyze the importance of hermeneutics in education.

Keywords

Hermeneutics, positivism, retrospective view, educational process, education.

Forma sugerida de citar:

LÓPEZ, Luis. 2013. "La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

* Estudiante de la Universidad Politécnica Salesiana. Carrera de Filosofía y Pedagogía.

Introducción:

La hermenéutica ha ejercido una gran influencia en el pensamiento occidental, actualmente existen muchos autores que han adaptado una metodología hermenéutica para el desarrollo de las ciencias humanas. Por ello el principal objetivo del presente artículo es analizar las implicaciones de la hermenéutica dentro del campo educativo, para que pueda ser utilizada en el desenvolvimiento de las ciencias educativas.

Los motivaciones personales que me llevan a realizar el presente artículo, radican en el interés personal por el camino que ha tenido la hermenéutica a lo largo de la historia, especialmente las implicaciones que el positivismo tiene y ha tenido en la filosofía, de hecho aún se muestra como el paradigma imperante a la hora de desarrollar las ciencias siguiendo cánones de progreso donde la razón científica empírico-matemática es la única alternativa válida. Ante ello la hermenéutica se presenta como una alternativa para las ciencias humanas, entre ellas las ciencias de la educación, de resistencia al alineamiento positivista.

En la actualidad la división entre ciencias sociales y ciencias naturales no es un misterio, de hecho la lucha entre ambas siguen defendiendo su estatus de ciencia. La hermenéutica tuvo un papel fundamental en la mencionada división, por ello se hace necesario remontarse hasta el origen mismo de dicha división, para poder comprender lo que está sucediendo en estos tiempos.

En este contexto, el artículo se divide en dos partes, en la primera se realizará un breve recorrido histórico de la hermenéutica, se pondrá atención a su relación con el positivismo; en la segunda parte, se explicará lo que entendemos por proceso educativo y su relación con la hermenéutica, aludiendo a autores representativos como Gadamer. Para concluir el documento, se señalará la importancia de la hermenéutica en el proceso educativo.

Primera Parte

1. Breve historia de la hermenéutica

Para comenzar el acercamiento a cualquier disciplina es siempre importante conocer sus orígenes, su procedencia, su historia; toda ciencia ha recorrido un camino que la ha llevado a ser lo que es hoy.

Etimológicamente, el origen de la hermenéutica viene del griego *hermeneutikós* que significa interpretación. La hermenéutica en general

se entiende como “la pretensión de explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece” (Grodin, 2002:1).

En la filosofía antigua, los orígenes de la hermenéutica se pueden encontrar en los clásicos grecolatinos en sus intentos por intentar explicar la biblia, ya sea en su totalidad o solo los pasajes ambiguos.

Lo que Jean Grodin (2002) denomina como “prehistoria de la hermenéutica” comienza por autores tales como Filón de Alejandría, quien es influenciado fuertemente por los estoicos a quien por prudencia no consideraremos como antecesores de la hermenéutica. A dicho autor se le conoce como el padre de la alegoría. Él se dedica a aplicar la *alegoresis* en los textos del antiguo testamento. Para Filón, es Dios mismo quien se ocupa de que el texto sea entendido alegóricamente, así pues en las mismas “Sagradas Escrituras” hay caminos para la alegoría. De esta manera, Filón se alejaría de las confusiones y malos entendidos de la interpretación literal, pues para él el sentido verbal y alegórico tiene la misma relación que el cuerpo y el alma. En esta analogía metafórica se sintetiza su pensamiento. Para Filón, la interpretación de las “*Sagradas Escrituras*” es explicar el significado oculto de las alegorías.

Siguiendo con la edad antigua, otro autor que sirve como precedente para la hermenéutica, es Orígenes quien, siguiendo la línea de Filón de Alejandría, desarrolla un tratado en el que expone su famosa “doctrina de los tres estratos”, que preparó el terreno para la doctrina posterior del cuádruple sentido (Grodin 2002:12). La doctrina de los tres estratos de Orígenes se entiende en relación con la supuesta tripartición del ser humano en: cuerpo, alma y espíritu. Para el autor el significado corporal se identificaría con el sentido literal del texto, el sentido anímico por su parte estaría relacionado con la fe, en cuya mirada es capaz de ampliar el sentido de la escritura. Finalmente el sentido espiritual está destinado a los perfectos que son capaces de revelar los últimos misterios de la sabiduría divina que se hallan escondidos en el texto.

En la filosofía medieval, el mayor logro de la hermenéutica fue la doctrina de la cuádruple significación, inspirada en Orígenes. Según esta doctrina, atribuida en su versión definitiva a Juan Casiano, la escritura puede mostrar un significado cuádruple por la voluntad de Dios: uno literario, uno alegórico, uno moral y finalmente uno anagógico. El primero es el sentido literal que enseña lo que pasó, el alegórico es lo que debes creer, el moral lo que debes hacer y finalmente el anagógico hacia dónde has de tender (Cfr. Grodin 2002: 12-13).

Siguiendo con la filosofía medieval, Agustín de Hipona fue otro de los grandes precursores de la hermenéutica actual, incluso hoy en día sigue teniendo mucha aceptación en la hermenéutica contemporánea. Tanto Heidegger como Gadamer se vieron influenciados por Agustín, en

sus respectivas hermenéuticas, por obras tales como “*Confesiones*” y “*De trinitate*”. Además de estas obras Agustín es autor de un tratado hermenéutico titulado como “*De Doctrina Cristiana*”, la cual es considerada por pensadores como G. Ebeling como “la obra históricamente más influyente de la hermenéutica” (Grodin 2002: 14). El joven Heidegger, por ejemplo, en su obra “*Ser y Tiempo*” se valió de la concepción de tiempo de Agustín. Por su parte Gadamer en su obra capital “*Verdad y Método*” remite a Agustín en la pretensión universalista de la hermenéutica.

Agustín de Hipona, se centraba en la indagación hermenéutica de los pasajes ambiguos de las “*Sagradas Escrituras*”, así vemos como se distancia de Orígenes quien mantenía que toda la escritura podía ser alegórica (Grodin, 2002:13-16). Para Agustín la hermenéutica solo es necesaria cuando se topa con pasajes ambiguos de difícil comprensión. Básicamente en su obra “*De Doctrina Cristiana*”, se dan algunas instrucciones para lograr superar el problema de los pasajes ambiguos.

Pasando de los padres de la iglesia, llegamos a Martín Lutero, quien además de su inmensa importancia en la historia intelectual y eclesiástica sobresalió en la tradición hermenéutica que a lo largo de su historia ha sido muy cultivada por el protestantismo, ejemplo son Flacius, Schleiermacher, Dilthey, Bultman, Ebeling y podríamos también incluir a Gadamer (Grodin, 2002: 21-22).

La hermenéutica de Lutero se ve confundida casi por completo con su interpretación de las “*Sagradas Escrituras*”; por ende, su hermenéutica solo se puede deducir de su método de exégesis de ella (Grodin 2002: 21-23). Por ello el centro de la hermenéutica de Lutero, era uno de los principios de la reforma, la “*sola scriptura*” que fue defendida por sobre la tradición y la doctrina de la Iglesia Católica. Visto de este modo, Lutero rechaza completamente la *alegoresis* y el cuádruple sentido de las “*Sagradas Escrituras*”.

La esencia de la hermenéutica para Lutero es que, el “sentido literal” bien entendido, contiene por sí mismo un significado “espiritual” de modo que, la correcta comprensión de lo verbal surgirá del espíritu de la escritura. El espíritu no es un más allá de la palabra, sino que esta en la fiel ejecución de la palabra. Lutero decía “*sui ipsius interpres*” (Grodin, 2002: 22) una de las debilidades del pensamiento de Lutero se encuentra en los pasajes ambiguos de la “Biblia”, donde la *sola scriptura* no es suficiente. Por ende la interpretación literal de los textos, sería suficiente para comprenderlos; no obstante para Lutero no solo se trata de una lectura superficial, sino de una lectura casi filológica, atendiendo al origen de las palabras para entender el sentido literal del texto en base al significado originario de cada palabra.

Flacius, por su parte, levantaba el estandarte de “Calvis scripturae sacrae” (Grodin, 2002: 23) para su hermenéutica, su propósito era brindar una llave para descifrar los pasajes oscuros de la biblia. Flacius insistió en el principio Luterano de la comprensión general de las “Sagradas Escrituras”:

La fuente más importante de la dificultad de las “Sagradas Escrituras” se halla en el hecho de que los teólogos casi nunca se han esforzado con el esmero suficiente a entender más a fondo las “Sagradas Escrituras” y su texto o a explicarlos a otros (Grodin 2002: 24)

Lo que Flacius tiene en mente es una interpretación inmanente de “La Biblia” y mantenía la interesante posición de que la ambigüedad u oscuridad de algunos pasajes de “La Biblia” no se debían a ella misma, sino que se daban por los conocimientos insuficientes de la gramática y de la lengua. Contra esta dificultad, puramente gramatical, de las “Sagradas Escrituras”, Flacius proponía una serie de remedios que iban desde el conocimiento del lenguaje hasta la interpretación inmanente de las escrituras.

No será hasta la filosofía moderna con Schleiermacher cuando nazca propiamente la hermenéutica, sin olvidar importantes contribuciones tales como las de Danhuer, con su “verdad hermenéutica” y “verdad objetiva”; Chaldenius y Meier, con la “universalidad de los signos”.

Schleiermacher es considerado como el padre de la hermenéutica, su principio era: “todo acto de comprender es la inversión del acto de hablar, en tanto debe llegar a la conciencia qué pensamiento subyace a lo que se dice.” Otra de las frases que sintetiza muy bien su pensamiento es “entender el discurso primero tal como lo comprende su autor y luego incluso mejor que este” (Grodin, 2002: 46).

Schleiermacher sigue la línea de la hermenéutica más antigua, además la divide en dos vertientes: por un lado la gramática y por otro la técnica (Grodin, 2002:45). La primera hace referencia al lenguaje desde la totalidad de lo lingüístico, mientras que la segunda se refiere a la Psicología, que intenta comprender un texto como expresión de algo interior.

La hermenéutica de Schleiermacher, fue criticada por el supuesto de que abandonaba el sentido y los objetivos de la hermenéutica más antigua. Además autores destacados como Diltthey hicieron lecturas psicológicas de Schleiermacher y consideraron que su lineamiento conductor era que: la interpretación debería ser una reconstrucción de la obra en tanto que acto vivo del autor (Cfr. Grodin, 2002: 49).

Gustav Droysen, no habla propiamente de la hermenéutica; él trata el tema de la interpretación, pero en un estadio histórico: el comprender se construye sobre lo ya comprendido. Droysen fue Discípulo de Hegel

y maestro de Dilthey; elaboró una historia que pretendía exponer las leyes de la investigación y del saber histórico. La historia de Droysen, es dos cosas a la vez: una filosofía material de la historia y una metodología hermenéutica de la ciencia histórica (Cfr. Grodin 2002:52-54). Droysen, como veremos más adelante, advierte que su era le pertenece a las ciencias naturales, él mantiene que las ciencias históricas están obligadas a desarrollar sus propios métodos para legitimarse.

Finalmente se realizará una breve síntesis de la hermenéutica de Dilthey y Heidegger. El primero mantiene un concepto clásico y normativo de la hermenéutica. Dilthey espera que la hermenéutica dé respuesta a la pregunta por el conocimiento científico de lo individual; esto es, las reglas de validez general para asegurar la comprensión de la contingencia subjetiva. Cabe mencionar que Dilthey dividió las ciencias en ciencias del espíritu y ciencias de la naturaleza (Grodin, 2002: 57). Dilthey quería convertir la hermenéutica en una metodología para las ciencias del espíritu. Entre sus propósitos se encuentran recuperar la autonomía de las ciencias del espíritu, librándolas del paradigma científico-natural del positivismo. Para Dilthey la posibilidad de fundamentación objetiva del conocimiento de las ciencias del espíritu, yace en la reflexión sobre las bases psicológicas.

Heidegger por su parte, entiende la hermenéutica como el esclarecimiento de sí mismo, del “estar-interpretado existencial”. Schleiermacher, Droysen y Dilthey no consiguieron elaborar una concepción unitaria de la hermenéutica y ofrecerla al público de forma sistemática. Con Heidegger comienza un cambio de esta situación.

Con el pensamiento de Heidegger la hermenéutica se situará como el centro de la reflexión filosófica. Según Jean Grodin, la hermenéutica de Heidegger se entiende como la radicalización de la tendencia interpretadora inherente al entender. La tarea de la hermenéutica elevada a la filosofía, no es la teoría de la interpretación, sino la interpretación misma; y, concretamente en función de una transparencia para sí misma, de la existencia que ésta misma debe conquistar, donde el trabajo filosófico de clarificación sólo lleva término la interpretación que la existencia entendedora siempre está realizando (Grodin, 2002: 70). De este modo la hermenéutica filosófica apunta a que la facticidad se interprete a sí misma. Para Heidegger la hermenéutica misma debe integrarse hermenéuticamente en el punto de partida del entender.

A continuación se tratará con uno de los autores más insignes de la hermenéutica, Gadamer. La filosofía de Gadamer constituye la concepción hermenéutica más original y holística.

Desde el diálogo que somos, según Gadamer, tratamos de acercarnos a la oscuridad del lenguaje. Solo en el diálogo, en el encuentro

con el otro, con otras formas de pensar, solo en él podemos superar las limitaciones de nuestros horizontes. Por ello la filosofía hermenéutica no conoce otro principio superior que el diálogo.

Gadamer, como discípulo de Heidegger, en su obra magistral “*Verdad y Método*”, prolonga la iniciativa heideggeriana, con un giro ontológico y lingüístico. Ante la propuesta radicalmente proyectiva (futuro), en Heidegger, Gadamer complementa, con lo pretérito, una fundamentación histórica que rescata el pasado. El hombre no solamente *va hacia*, tiende a, sino que también *viene de*. El horizonte existencial no sólo implica la contemplación de lo que viene, sino de lo que fue.

Por lo tanto, el objeto central de la hermenéutica gadameriana será: “Explicar lo que ocurre en esta operación humana fundamental del comprender interpretativo: este se nos aparece ahora como una experiencia antropológica, es decir, como experimento de realidad” (Grodin 2002:82). Para ello la experiencia dialógica de las preguntas y respuestas es fundamental.

En la interpretación de un texto, el intérprete se abre a un diálogo, el texto se expresa, responde a las propias inquietudes y formula también sus interrogantes. Ese diálogo que puede no tener fin, también puede entenderse como acabado cuando, intérprete y texto, alcanzan la verdad de las cosas y esta verdad los integra; una verdad siempre referida a las inquietudes de quien hace la experiencia hermenéutica y de la obra, sujeto de la hermenéutica.

En la actualidad las proposiciones hermenéuticas más importantes se encuentran las de Paul Ricoeur y la de Hans Geaor Gadamer, autores que propugnan por la existencia de una sola hermenéutica. Cabe mencionar también que la hermenéutica en nuestros días se emplea para el análisis e interpretación de textos y contextos filosóficos, históricos, jurídicos, literarios, científicos, etc. (Cfr. Grodin, 2002:1).

La hermenéutica ha sido participe, comenzando por Dilthey, de la famosa división entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu. En general los representantes de la hermenéutica se oponen al alineamiento de las ciencias sociales con el método positivo como se verá a continuación.

2. Hermenéutica y positivismo

A mediados del siglo XIX se enfrentan dos corrientes que buscan el estatuto de ciencia, por un lado están la tradición galileana de las ciencias naturales y por el otro lado tenemos el enfoque hermenéutico, que surge en reacción al primero (Grodin 2002:51-52). El último enfoque

pretende establecer la naturaleza, el objeto y el método de las nuevas ciencias sociales o ciencias del espíritu, frente a las ciencias de la naturaleza.

El positivismo filosófico heredó la tradición galileana, además del proyecto de modernidad iniciado por Francis Bacon con el método experimental inductivo (Fischl, 1994: 249). Desde el punto de vista positivista la razón se establece como la guía hacia una ciencia auténtica que se desarrolla a través de un método riguroso, capaz de originar un conocimiento objetivo como planteaba Comte (Fischl 1994:375). Con ello se renuncia a todo lo que no pueda ser comprobado experimentalmente, por lo que esta propuesta epistemológica superaría la metafísica y las consideradas pseudociencias que investigan las esencias para pasar a hechos cognoscibles de la realidad.

Si se habla de positivismo no se puede dejar de hablar de Augusto Comte, su fundador, quien como se sabe intentó darle a las ciencias sociales un estatus científico-positivo. Una ciencia es, según Comte, positiva cuando deja de lado toda especulación metafísica, cuando se limita a la exacta observación de los fenómenos visibles y trata de reducir los resultados de esta observación a leyes generales.

Para Comte la ciencia atravesó tres estadios: el primero se denomina teológico caracterizado por explicar todo en base a dioses o demonios. El segundo llamado metafísico; en él se sustituyen las explicaciones en base a dioses por almas, esencias, causas últimas, etc, y, finalmente tenemos el estadio positivo, en el que la ciencia se limita a observar los fenómenos y a ordenarlos bajo leyes universales (Cfr. Fischl 1994: 375).

Frente a esta tendencia positivista aparece en Alemania la denominada corriente hermenéutica, que tiene como principales defensores a Dilthey, Gadamer y Ricoeur. Todos tienen en común, de una u otra forma, el rechazo a los postulados del empirismo (Grodin 2002:52). La hermenéutica por ejemplo, está asociada al arte de la interpretación de los textos para comprender su sentido.

La propuesta de convertir la hermenéutica en una metodología, parte de la diferencia entre explicación y comprensión. Droysen, fue el que utilizó por primera vez esta distinción y manifiesta que la comprensión es el método de las ciencias humanas; todo esto en oposición a las ciencias naturales para quien su método propio sería la explicación (Cfr Grodin 2002:52). Según Droysen, las ciencias humanas no buscan explicar la realidad como la física explica las caídas de los cuerpos, sino que intentan comprender la realidad, comprender qué es el hombre, qué es la historia, qué es la ciencia. No buscan explicar como funciona el hombre, como funciona el universo, explicar el movimiento de los cuerpos. Es precisamente ésta diferencia la existente entre explicación y comprensión, ciencias sociales y ciencias naturales.

Droysen se percata que la era en la que vive, es la de las ciencias exactas; él manifiesta que en ella está claramente definidos sus tareas, sus medios y sus métodos y que contemplan los objetos que someten al ámbito de sus investigaciones sólo desde los puntos de vista en lo que se basa su método” (Droysen en: Grodin 2002:52). De ello podemos concluir que, para Droysen, el éxito de las ciencias naturales reside en la claridad de su conciencia metodológica. Por tanto, infiere que las ciencias históricas deben desarrollar sus propios métodos.

Para apoyar la comprensión metodológica de la historia, Droysen rechaza la salida positivista antes explicada pues ésta intenta someter la historia a los métodos matemáticos de las ciencias naturales. Para él la historia es de otra índole que la ciencia natural.

La hermenéutica pasaría entonces a focalizarse en la acción, con el objeto de comprender su sentido y de esta manera ubicarse en los planos metodológico, ontológico y epistemológico, con la idea de una implicación del sujeto en los datos de la experiencia. Esto quiere decir, una unidad del sujeto con el objeto investigado.

El comprender, a diferencia del explicar, significa el develar el ser de las cosas. La hermenéutica busca comprender hechos particulares y generar principios, no leyes generales; por lo que, para muchos epistemólogos se justifica la autonomía de las ciencias sociales. Para autores como Helmholtz, las ciencias naturales se caracterizan por los métodos de la inducción lógica que extrae reglas y leyes del conjunto del material empírico recogido. Las ciencias del espíritu proceden de otra manera, porque obtienen sus conocimientos, más bien por medio de algo así como un tacto psicológico (Grodin 2002: 76) posteriormente, Gadamer recogerá alguna de estas ideas en su famosa obra *“Verdad y Método”*.

En el presente artículo se mantiene que la hermenéutica es una técnica, un arte, una filosofía de los métodos cualitativos, que tiene como objetivo interpretar y comprender para poder descubrir los motivos del actuar humano. La realidad subjetiva, metafísica y psicológica existe aun cuando las ciencias naturales intenten negarlas, por ello, los procesos hermenéuticos deben conducir, traducir, comunicar e interpretar los mensajes y significados, no evidentes de los textos y contextos.

Autores como Gadamer afirman que: “el fenómeno de la comprensión y de la correcta interpretación de lo comprendido no es sólo un problema específico de las ciencias del espíritu... el problema de la hermenéutica va más allá de las fronteras impuestas por el concepto del método de la ciencia moderna” (Grodin, 2002:6). El positivismo pretendió que la hermenéutica, como todas las demás ciencias, se alineara a su paradigma positivista, con la pretensión de la universalización de la metodología científica. Sin embargo autores como Jean Grodin conside-

ran que las ciencias del espíritu (ciencias sociales) vienen a dar formas de experiencia que quedan fuera de la ciencia: por ejemplo la experiencia de la filosofía, del arte y de la misma historia. Las experiencias anteriores no pueden ser plenamente explicadas o comprobadas, sino que simplemente aparecen y pueden ser comprendidas. Todas ellas son formas de experiencia en las que la verdad se expresa de una forma que no puede ser verificada con los medios que dispone la metodología científica (Grodin 2002,6). Así entendida la hermenéutica sale del contexto rígido de la ciencia positiva.

Después de haber realizado un breve recorrido histórico de la hermenéutica y haber contextualizado la influencia del positivismo, se analizarán sus implicaciones con el proceso educativo, en donde tiene especial importancia. Antes de analizar las implicaciones de la hermenéutica en el proceso educativo, es preciso y necesario conocerlo.



Segunda Parte

3. El proceso educativo

En primer lugar es necesario manifestar lo que se entiende como proceso educativo; no obstante, es importante mencionar que autores como Pring manifiesten que un fenómeno tan rico en matices, no puede ser abarcado por una única expresión omnicomprendiva (Cfr. 2003: 29). Sin embargo, sí existen algunos rasgos del proceso educativo que son compartidos por la mayor parte de autores.

Pring menciona ocho rasgos de los procesos educativos. En primer lugar la importancia en la educación, pues es la base para conformar reformas sociales, económicas y morales. Además permite corregir desórdenes sociales y promover los valores democráticos. En segundo lugar son procesos dirigidos hacia el perfeccionamiento del ser humano, el hombre alcanza su verdadera medida gracias a la educación (Cfr. 2003: 29-48). Nietzsche ya señaló que el ser humano cuando nace, no es todo lo que puede llegar ser, tiene una gran potencialidad que solo puede alcanzar mediante su actividad a lo largo de su vida.

Posteriormente y complementando la anterior, se puede decir que abarcan todas las capacidades humanas, por ello la educación contribuye a la mejora de la persona en su conjunto. En cuarto lugar, Pring manifiesta que en el proceso educativo toma en cuenta la transmisión de conocimientos y el alumno tiene que asimilarlos, esto es aprehenderlos. También se menciona que la educación es un proceso cuyos resultados

no se logran sin esfuerzo, éste es necesario tanto en el educador como en el educando. Además los procesos educativos cumplen un papel imprescindible en la socialización de las personas. En séptimo lugar se menciona que el proceso educativo tiene la estructura propia de un proceso de comunicación porque existe un emisor, un receptor, un mensaje y un contexto. En último lugar, se menciona que la educación se orienta a la mejora del ser humano; en consecuencia, los procesos educativos no deben ser evaluados en función a parámetros pragmático, sino que han de valorarse principalmente de acuerdo a criterios éticos (Cfr. 2003, 29-48).

Tomando en cuenta todo lo que se ha mencionado, se puede decir que el proceso educativo es un conjunto de tareas ordenadas a promover el aprendizaje, cuyo ejercicio requiere poseer habilidades técnicas, morales y artísticas vinculadas, esencialmente, con la dimensión personal del ser humano.

Conocido el concepto de proceso educativo, es necesario mencionar a sus protagonistas: los agentes educativos. En el presente artículo se entiende a los agentes, como a aquellas instituciones o entidades colectivas que acogen en su seno procesos educativos. Por otro lado con el término sujetos, se designa ya sea al educador a al educando. Se realiza la distinción ya que en la literatura pedagógica se utiliza el termino "agentes educativos" para referirse a unos y otros sin distinción (García 2012:53).

Como agentes educativos se incluye en una misma categoría a aquellas personas o instituciones a quienes se les ha reconocido socialmente la función o capacidad de educar; por ejemplo: la familia, el profesorado, instituciones escolares, sindicatos, campamentos, instituciones religiosas, medios de comunicación, la ciudad, etc. En general, todo el contexto que interviene de una u otra manera en el desarrollo educativo.

Es importante resaltar que el proceso de aprendizaje no es algo que se realice en solitario solo mediante el educador y el educando, dicho proceso acontece en el seno de una comunidad, por lo tanto, en un contexto, que se encuentra casi siempre vinculado a diferentes instituciones sociales.

El centro del proceso educativo lo protagoniza el educando, esto desde el "giro paidocéntrico" que empezó con la escuela nueva (García, 2012:69). Así podemos decir que se considera al educando como el protagonista del proceso educativo, causa y sujeto principal de su propio aprendizaje. Sin embargo es importante resaltar que no puede desmerecerse el papel importantísimo que juega el educador: no se puede tratar al educador y al educando como si fueran rivales, como si fueran figuras antagónicas.

Así para entender el papel del educador y el educando, se considera la acción educativa desde dos perspectivas diferentes, pero complementarias: enseñar y aprender.

Se habla de educación cuando una actividad de enseñanza, y no solo de instrucción, suscita o promueve una acción de formación y no solo de aprendizaje. Aprender puede ser actividad o acción. En sentido pleno, hay educación cuando lo aprendido se realiza como acción, pues así es como se perfecciona o mejora el sujeto directamente. (...) Formación es el nombre propio de la acción educativa en el que aprende. La acción formativa es un aprender que requiere de una actuación intelectual pero también volitiva. Lo enseñado no solo posibilita la comprensión intelectual, sino también el acto de la voluntad (Altarejos, 1991:11).

96
S

Se puede ver como la formación del estudiante está directamente vinculada con la actuación del educador. Este encuentro no es pasivo sino que requiere la actuación intelectual y volitiva del propio educando; es decir, que necesita de su participación e implicación activa.

El proceso educativo se ve influenciado por la hermenéutica, sobre todo en la parte referida a la comprensión; autores representativos de la hermenéutica contemporánea tales como Gadamer, tocaron el tema educativo e hicieron interesantes aportes como se verá a continuación.

4. Gadamer, hermenéutica y educación.

Gadamer, discípulo de Heidegger y maestro de insigne filósofos como Habermas, en su obra "Verdad y Método" (1960) fijó los presupuestos y objetivos de la hermenéutica contemporánea. En su libro subraya que el conocimiento está íntimamente ligado al método. Gadamer criticó los planteamientos que trata de modelar el método de las ciencias humanas, a imagen y semejanza del método usado por las ciencias positivas:

En "Verdad y Método" se estudia el proceso que recorre el ser humano para conocer la realidad, subrayando que el conocimiento está íntimamente ligado al método a través del cual se busca, sin poder disociarse uno del otro, mostrando así la naturaleza del proceso de la comprensión humana a nivel teórico-metodológico. (García, 2002: 104)

Por tal razón, Gadamer destaca que los seres humanos tenemos una conciencia moldeada históricamente, ya que estamos plenamente insertos en la cultura de nuestro propio tiempo y lugar.

La conferencia que Gadamer pronunció en 1999, tiene una gran importancia en el ámbito de la educación. Su conferencia, bajo el título

“La educación es educarse”, en resumen hace un balance de su propia experiencia como estudiante, comentando sus experiencias personales e ilustrando con varios ejemplos, los efectos que determinados acontecimientos externos pueden tener en la configuración de una personalidad (Gadamer, 2000: 35).

Gadamer ha ejercido una gran influencia en occidente y muchos autores han adoptado su metodología hermenéutica para el desarrollo de las ciencias humanas, entre las que se encuentran los saberes relacionados con la educación (García 2012:104). Los autores comparten la convicción de que el conocimiento está asentado sobre unas tradiciones y prácticas sociales, y que no hay acontecimientos propiamente humanos en abstracto “porque el conocimiento está asentado sobre unas tradiciones y prácticas sociales dado que el espacio, el tiempo, el lenguaje, la cultura... son los horizontes de la existencia humana” (García 2012:104).

Al utilizar el método hermenéutico en la educación hay que tener en cuenta la noción del prejuicio. Los prejuicios forman el conjunto de presupuestos teóricos y prácticos que son asumidos por el ser humano de forma acrítica, junto con el lenguaje; de esta manera se nos determina el modo de captar la realidad (García 2002:104). Así, toda experiencia tiene su propio horizonte, todo se conoce dentro de un contexto y es el contexto el que ayuda a captar el sentido de lo que hasta, ese momento, era desconocido.

La comprensión tiene lugar en y desde la situación del sujeto que conoce, dentro del horizonte en que éste se sitúa; solo así es posible encontrar sentido a lo que hasta ese momento resulta desconocido. En el proceso de comprensión, hacemos nuestros los contenidos de la tradición juntamente con el horizonte de lo que le es propio.

La tradición es la que configura todas nuestras interpretaciones. La comprensión no surge a partir de la nada, sino que ha sido siempre preparada por el pasado que llevamos con nosotros (García 2002:105). Por ello Gadamer no considera la tradición como una fuerza que determina la comprensión desde fuera, así como tampoco concibe el pasado como algo inerte y acabado sino que, mientras vivimos, somos nosotros mismos lo que formamos parte de ese proceso y le comunicamos la fuerza que posee.

La hermenéutica de Gadamer considera que toda comprensión tiene una estructura circular, que se funda en una pre comprensión y avanza gracias a la anticipación de sentido. Este movimiento constituye el denominado círculo hermenéutico (García 2002:105). No es posible comprender el mundo en un solo acto, sino en función de sus partes, por ello la hermenéutica genera sentidos, describiendo un movimiento que primero aísla y luego contextualiza una cosa o un suceso en la realidad

que lo engloba. Cuanto más se avanza, más se amplía la totalidad y se iluminan con más claridad cada una de las partes.

En el método hermenéutico se establece un diálogo con el pasado y con los otros. La unión de horizontes que se logra forma una conversación en la que se expresa algo que no pertenece, en exclusiva, ni al autor original, ni al intérprete, sino que es común a los dos. Desde ahí parte el intento de ambas partes por comprender y hacerse entender, un lenguaje común y unas opiniones compartidas.

La hermenéutica juega un papel fundamental dentro de la educación, como se ha comenzado a apreciar junto con Gadamer; sin embargo, es necesario observar más de cerca la importancia de la hermenéutica dentro de la educación.



5. La importancia de la hermenéutica en la educación

Si se analiza el fenómeno educativo desde una perspectiva hermenéutica se pueden encontrar importantes conclusiones (Amilburo, 2000: 23-48). Para comenzar la educación implicada indudablemente comprensión, así pues la comprensión lingüística y la comunicación son elementos esenciales en cualquier labor educativa. Por ejemplo:

Según la tradición hermenéutica, la comprensión del significado se lleva a cabo en tres fases: intelección, explicación y aplicación. Pues bien, éstas se cumplen cabalmente en cualquier experiencia educativa, porque se aprende algo cuando se capta su significado y no cuando se recibe pasivamente una información. Las cosas adquieren sentido cuando se hacen propias y el sujeto se pone en condiciones de aplicarlas” (García, 2012:106).

En la educación se puede ver como se plasma la estructura del círculo hermenéutico ya que está situado en el contexto formado por la tradición y el lenguaje, cuyos principales efectos son el aprendizaje, el conocimiento propio y las transformaciones recíprocas de las tradiciones, los conocimientos, los individuos y las sociedades (Gadamer, 2000: 40).

El aprendizaje se realiza a través de conocimientos previos; sin embargo aprender algo no significa quedarse encerrado en la tradición, ésta trasciende cuando se produce el auténtico aprendizaje.

La tradición viene a ser el contexto en el cual hay que proyectar el significado de lo que aún no llegamos a comprender; no obstante “la educación no es meramente la reproducción de la tradición” (García 2002: 106), sino que lanza un reto hacia lo que nos es familiar, obligándonos a reformular la comprensión de manera que se nos permita incorporar al todo que se conoce, lo que aún no se sabe. Quien aprende, queda trasfor-

mado al asumir la tradición y hacerla suya, pero en ese mismo proceso, además de los sujetos que aprenden, se trasforman también las tradiciones y las sociedades mismas.

En la pedagogía, el proceso hermenéutico intenta reconocer los acontecimientos de la enseñanza de un grupo de sujetos, quienes dialogan acerca de la vida, comparten saberes y trazan significados. Según Flores (2001: 15) la misma pedagogía, como disciplina en construcción, tiene el objetivo de comprender conceptos e interpretaciones sobre los procesos de enseñanza en tanto eventos formativos, donde los individuos se habilitan como pensadores e interlocutores competentes, para validar el sentido y la intencionalidad.

Muchos sistemas educativos están fundamentados bajo la premisa de tener una verdad absoluta, en aras de una supuesta “objetividad”. Gracias a Gadamer, podemos tener conciencia, de que esto es absolutamente falaz: todos ostentamos determinados prejuicios de acuerdo con el tiempo histórico y el lugar en donde nos desenvolvemos. Así entonces, solo la ortodoxia cultural y educativa, es la encargada de transmitir conjuntos de prejuicios, de generación en generación (Gadamer, 2000:24).

Una estrategia pedagógica, acorde a los postulados de la hermenéutica de Gadamer, procurará brindar a los estudiantes los recursos de pensamiento necesarios para el ejercicio de un sano cuestionamiento de los prejuicios imperantes; y una regulada y racional incorporación de los mismos prejuicios, a los paradigmas vigentes en un determinado instante de la historia. La educación, desde la hermenéutica, es una instancia religadora, que al propiciar la libre comunicación, facilita a las personas un ámbito de vida en donde pueden asociarse entre sí por la comprensión mutua de sus estructuras de entendimiento.

Gadamer insistió hasta su muerte en que la hermenéutica no es postura absolutista, sino un camino de experiencia. Su modestia consiste en el hecho de que para ella no existe un principio más alto que mantenerse abierto a la conversación. Educación es educarse en la escucha, la acogida del otro, la colaboración, la comprensión y la trasformación del mundo, en el sentido de que responde a los anhelos más profundos de las grandes mayorías. Para Gadamer la auténtica fuente de enseñanza es la que irradia los encuentros humanos.

A continuación se sintetizan los aportes que realiza la hermenéutica a la educación: en primer lugar, como se ha visto a lo largo del artículo, la hermenéutica proporciona las bases para interpretar las prácticas simbólicas que subyacen en todo proceso educativo, como un hecho cultural; la hermenéutica nos proporciona una teoría pedagógica porque explica el papel de la educación en la formación de las personas como seres humanos; y una metodología, porque indica el procedimiento para realizar

una interpretación profunda de las prácticas culturales. Nos ayuda en las prácticas escolares, al indagar en las realidades diferentes y singulares; la hermenéutica apunta al diálogo y al respeto de las diferencias; finalmente la hermenéutica es clave a la hora de abordar los textos de los diferentes autores y analizar los hechos históricos.

Conclusiones

A lo largo del presente artículo se puede apreciar, como la hermenéutica ha recorrido un largo camino, comenzando por la exégesis bíblica hasta concepciones tan holísticas como las planteadas por Gadamer. Para ello se ha realizado una breve síntesis de la historia de la hermenéutica desde la edad antigua, pasando por la edad media y moderna, hasta nuestros días.

Con la aparición del positivismo, los principales representantes de la hermenéutica se opusieron a que las ciencias del espíritu adoptaran cánones positivistas y para ello hicieron de la hermenéutica un método fundamentado en su aspecto comprensivo; diferenciándola así de las ciencias naturales, que se basan en la explicación científica. Se ha considerado como referencia el pensamiento de Droysen para ilustrar la relación que existe entre positivismo y hermenéutica.

En paralelo se ha analizado lo que se entiende por proceso educativo, aclarando algunos conflictos existentes en la literatura pedagógica y manifestando características esenciales de este proceso. Partiendo de esta contextualización, se ha podido analizar las implicaciones de la hermenéutica en el campo educativo, con el aporte del pensamiento de Gadamer, para culminar con la determinante importancia de la hermenéutica en la educación.

Bibliografía

- ALTAREJOS, Francisco
1991 *La acción educativa: enseñanza y formación*. Madrid: Dykinson.
BREZINKA, Wolfgang
1990 *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona. Herder.
CATILLEJO, José Luis
1983 *La educación como elaboración de consistencias*. Murcia: límites.
FLÓREZ, Rafael.
2001 *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia: Mc Graw Hill.
GADAMER, Hans Georg
1984 *Verdad y método*. Salamanca: sígueme.
GADAMER, Hans Georg
2000 *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

GARCÍA, Amilburo María

2000 *La educación, actividad interpretativa*. Madrid: Dykinson.

GARCÍA, Amilburo María

2012 *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y siempre*. Madrid: Narcea

GEERTZ, Clifford

1987 *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

GRODIN, Jean

2002 *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.

PRING, Richard

2003 *La educación como práctica educativa*. Madrid: Dykinson.

Fecha recepción documento: 20 de mayo de 2013
Fecha de aprobación de documento: 20 de junio de 2013



LA HERMENÉUTICA, ENTRE EL LENGUAJE, LA CRÍTICA Y LA SUBJETIVACIÓN

Hermeneutics, between the language, the critic and subjectivation

MARCELO RODRÍGUEZ MANCILLA *
marcelor26@yahoo.es
Universidad Politécnica Salesiana / Quito

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el debate teórico sobre los fundamentos del pensamiento intelectual contemporáneo que ha venido interpelando las categorías clásicas de la modernidad. El problema central refiere al estatus ontológico y epistemológico de las premisas de la posmodernidad, que han generado nuevas estrategias de construcción de la crítica. Sostenemos que, la hermenéutica y el giro lingüístico muestran un desplazamiento de la filosofía de la conciencia y una vuelta al ser de las cosas mismas. Esta ontologización del debate y de la emergencia de la filosofía del lenguaje, producen un desplazamiento de la idea de sujeto hacia la subjetivación con consecuencias importantes para la construcción de la política. Este proceso de transformación categorial, que incide en la teoría social, constituye una tensión en las formas de construir teoría sobre el orden social existente.

Palabras clave

Razón, sujeto, subjetivación, giro lingüístico, posmodernidad, discurso, interpretación, ontología, epistemología, modernidad.

Abstract

This work is part of the theoretical debate on the foundations of contemporary intellectual thought has been questioning the classical categories of modernity. The central problem concerns the ontological and epistemological status of the premises of postmodernism, which have generated new building strategies criticism. We argue that hermeneutics and linguistic turn show a shift in the philosophy of consciousness and a return to be in the things themselves. This ontologization the debate and the emergence of the philosophy of language, produce a shift in the idea of the subject to the subjectivity with important consequences for the construction of politics. This categorial transformation process, which affects social theory, is a strain on the ways to build theory about the existing social order.

Keywords

Reason, subject, linguistic turn, postmodernism, speeche, interpretation, ontology, epistemology, modernity.

Forma sugerida de citar: RODRÍGUEZ, Marcelo. 2013. "la hermenéutica, entre el lenguaje, la crítica y la subjetivación". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

* Marcelo Rodríguez Mancilla es Psicólogo por la Universidad de Valparaíso, Chile. Magíster en Estudios Urbanos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, Ecuador. Trabaja en el Centro de Investigaciones Psicosociales y en la Carrera de Psicología de la Universidad Politécnica Salesiana. Es investigador asociado al Grupo de Trabajo de CLACSO, el Derecho a la Ciudad.

*El lenguaje es el medio universal
en el que se realiza la comprensión
(Gadamer)*

Introducción

104



El devenir de la historia de la humanidad implica la constante crítica y reflexión sobre los fundamentos de las diversas formas en que se ha de aprehender la experiencia y el sentir de lo humano. Este devenir se nos presenta como contraposiciones de producciones teóricas entre la institucionalización de formas del saber y la posibilidad de conocer la realidad y su estatus de existencia. Estas contraposiciones, como problema filosófico central y relevante, muestran diversas vías de fundamentación que se van configurando en base a premisas que organizan el desarrollo teórico y la inteligibilidad del mundo. Tales premisas se organizan como corrientes históricas de pensamiento que complejizan y enriquecen la disputa de sentidos sobre la comprensión de la vida humana, es decir, sobre las posibilidades de realizar la crítica de modo sistemático.

La matriz del pensamiento moderno hegemónico occidental surge como crítica (duda) sobre los enunciados de la tradición y su función en la sociedad. Esta matriz ha priorizado la epistemología, de origen inglés, como fundamento del conocimiento científico, a partir del cual se sostienen las ciencias naturales y exactas, las que buscan la verdad en aquello que es puesto por la razón. El ya clásico problema de la teoría del conocimiento, que entiende la oposición entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, presenta antagonismos. De hecho, se dan énfasis objetivistas cuando el conocimiento reproduce lo dado por la naturaleza o en la historia y subjetivistas cuando sitúa en los individuos las condicionantes apriorísticas del conocer (Gómez-Hera, 2013).

En el plano de la epistemología, los llamados filósofos historicistas de la ciencia han venido cuestionando el método inductivo basado en el empirismo inglés y deductivo basado en el idealismo alemán. Estos métodos suponen una aproximación a la verdad a través del desarrollo de la racionalidad interna de la ciencia, lo cual conducirá a la consecución de la promesa moderna: el progreso. Sin embargo, es la propia filosofía de la ciencia la que ha incorporado factores externos a la racionalidad científica para dar cuenta de los cambios de paradigmas en Kuhn, de las formas de operación de los programas de investigación científica en Lakatos, y

la pluralidad de métodos posibles para producir conocimiento, desde la idea de un anarquismo epistemológico en Feyerabend.

En este escenario, se ha propuesto una filosofía hermenéutica en el sentido de superación de la lógica binaria que ha predominado en el debate epistemológico contemporáneo. Se ha dado importancia a la existencia y ser de las cosas mismas, lo que ha mostrado un giro hacia la ontología. Este giro se relaciona con los aportes contemporáneos de la filosofía del lenguaje que ha cuestionado la razón como fundamento, el sujeto como fuente de conocimiento válido y la historia como linealidad ascendente. Esta producción, conocida como el giro lingüístico, permitió el surgimiento de importantes rupturas teóricas y de nuevas narrativas, como alternativas críticas al rol hegemónico de la filosofía de la conciencia, que perduró por más de dos siglos.

Este trabajo se ubica en debate acerca de los fundamentos teóricos *de la modernidad y tiene por objetivo analizar las premisas del pensamiento posmoderno* y su relación con el lenguaje, el sujeto y la crítica. Sostenemos que el conjunto de críticas ontológicas y epistemológicas en torno a la razón, ha generado un descentramiento del sujeto soberano de la conciencia, que a través del giro lingüístico y la hermenéutica filosófica, ha configurado un nuevo ámbito de análisis en la teoría social y nuevas aperturas para la crítica. La pregunta que orienta nuestro trabajo refiere a: ¿Cuáles han sido las principales corrientes de pensamiento y sus argumentos, que han venido configurando una nueva forma de realizar crítica teórica al proyecto moderno?

Para tales efectos, en primer lugar se describen las principales tesis del pensamiento moderno centrándonos en la propuesta kantiana del entendimiento y del lenguaje como representación de la realidad. En segundo lugar, se analiza la emergencia de la filosofía del lenguaje y el giro lingüístico que genera un descentramiento del sujeto y un replanteamiento de la ideología a través de la teoría discursiva. En tercer lugar se presentan los aportes críticos de la hermenéutica como giro hacia la ontología y comprensión de las cosas. En cuarto lugar, se sintetizan los aportes de la escuela de Frankfurt que muestran a la ciencia como mito. En quinto lugar, se desarrollan las principales tesis sobre los procesos de subjetivación política provenientes del posmarxismo.

La ilustración y el lenguaje como representación

A mediados del siglo XVIII, Kant es el primero en proponer, de manera sistemática, la condición de aproximación al conocimiento, que inaugura la modernidad como el pensar exclusivamente racional por me-





dio de los conceptos. En su trabajo ¿Qué es la Ilustración? Kant sostiene que ésta significa el abandono del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. La minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento, sin verse guiado por algún otro. En este sentido, el lema de la Ilustración es ¡ten valor para servirse de tu propio entendimiento!, de modo que la causa de la minoría de edad no es la falta de entendimiento sino de resolución y valor. Salir de ella, dice Kant, es el cultivo del propio ingenio, para lo cual se requiere de un espíritu, de una estimación racional del propio valor y de la vocación de pensar por sí mismos.

Este pensar por sí mismos, según Kant, requerirá de libertad; es decir, hacer uso público de la propia razón en todos los terrenos, que será en consecuencia, la única que puede procurar ilustración entre los seres humanos. El destino primordial de la naturaleza humana es por tanto, progresar. Esta idea de progreso tiene un carácter lineal que como diacrónica, ha estado presente en el transcurrir de los siglos y asevera, de diversas formas, una esperanza, un deseo no satisfecho; implica avanzar bajo una relación pasado-presente-futuro. La idea de que la humanidad avanza, que las experiencias pasadas buscaban perfeccionarse, es producto de la civilización occidental.

Nisbet (1986) cuestiona gran parte de los estudios sobre la idea de progreso, como el desarrollado por Bury. Nos muestra que tal idea de progreso no es absolutamente moderna, sino que la encontramos con diversos matices desde la antigüedad clásica, incluso en el pensamiento cristiano de San Agustín. Se cuestiona esta inseparabilidad de la idea de progreso con la modernidad, aunque para nuestro análisis consideraremos la creencia en la idea de progreso desde la Ilustración en Kant, ya que tiene claras implicaciones para la emergencia del sujeto, como alguien que tiene la capacidad de decir verdades; y, para la crisis generalizada del lenguaje, como representación entre fines del siglo XIX y principios del XX, incluso hasta nuestros tiempos.

Volviendo a Kant, y para desarrollar la idea del lenguaje como representación, entramos al problema del conocimiento, de la relación pensamiento y realidad. Para Kant, ante las preguntas: ¿cómo es que conocemos? (si realmente conocemos algo), y ¿cómo entramos en relación con los objetos?, la respuesta será: mediante ciertas facultades que posee el sujeto que conoce. Estas facultades serían dos para Kant, a saber: a) algo se nos da como real es la intuición sensible o empírica, pues enfrentamos a la cosa misma que la recibimos a través de los órganos de nuestra sensibilidad humana; y, b) este material sensible es relacionado por medio de conceptos que permiten representar el objeto en toda circunstancia.

El entendimiento sería la facultad de producir conceptos con los cuales ordeno, unifico y discierno el material sensible (Giannini, 1981: 79-85).

El entendimiento, siguiendo a Kant, ordena, por tanto, los estímulos sensoriales produciendo conceptos y relacionándolos entre sí, en esa unidad final del conocimiento, el juicio, que es la única forma de conocer real. El juicio, a su vez, es una estructura lógica que puede ser analizada, independientemente de los sujetos y de la materia particular que se juzga. Conocemos como fenómeno, lo que jamás podremos conocer es la realidad en sí misma (*noumeno*), puesto que el conocimiento más directo que tenemos de ella, el intuitivo, está regido por formas de recepción y ordenación dependientes del sujeto (Giannini, 1981). Los fenómenos, por tanto, son aquellos que son como se nos presentan, no como cosa en sí; de modo que el objeto es dado (sensibilidad) y pensado, siendo conocido o reconocido por el entendimiento.

En suma, la naturaleza podrá conocerse a partir de la razón, la cual permite el conocimiento, y si éste se basa en conceptos, entonces permitirá nuestra liberación. La razón es el fundamento del sujeto como sujeto de conocimiento. La evolución del sujeto estará dada por la razón que le dotará de autonomía para formarse con un criterio propio, para superar su minoría de edad. Por lo tanto, subyace en la tesis del sujeto una teoría del progreso. En efecto, la historia es un progreso constante y el progreso es una necesidad histórica. Sujeto e historia se articulan, en la idea de progreso y en la defensa del conocimiento científico, de la técnica; como instrumentos del cambio del mundo, que implicaría un mejoramiento progresivo de las condiciones espirituales y materiales de la humanidad.



El pensamiento posmoderno y el giro lingüístico

El pensamiento posmoderno significó, para la historia del pensamiento social y su teoría, un importante giro crítico en torno al fundamento de la modernidad, cuyo argumento central fue el paradigma de la razón, como medio privilegiado para la dominación de la naturaleza; a través de la ciencia y la técnica. A través de la crítica teórica se genera un desplazamiento de la filosofía de la conciencia y una emergencia de una filosofía del lenguaje, que replanteará el sentido de esta categoría.

Podemos identificar en este giro crítico, al menos, cuatro tesis centrales que en sus relaciones configuran parte importante del pensamiento posmoderno. En primer lugar, se abandona la idea de sujeto soberano de la conciencia, como el principio supremo del ego, que es la fuente primaria y válida en la producción de todo conocimiento. El contraargumento



remite a un giro hacia la producción de sujetos, que se conceptualizará desde complejos proceso de construcción social, lingüística y contingente.

En segundo lugar se declara la muerte del proyecto de la filosofía de la historia de la ilustración, como posibilidad de entendimiento de la totalidad histórica-trascendente, que se funda en la idea de progreso, evolución y linealidad ascendente. Contrariamente a esta idea, el pensamiento posmoderno entiende la historia como una narrativa fragmentada. Depende del lugar desde el cual se enuncia un proceso de reconstrucción de los hechos, que no puede ser una actividad objetiva, sino que implica un proceso interpretativo y dinámico.

En tercer lugar, se abandona la noción y pretensión de universalidad de la producción de conocimientos sobre la realidad, que se fundan en la facultad del entendimiento y la razón, como mecanismo privilegiado en la linealidad histórica del progreso de la civilización. Más bien, existen pluralidades de universos en que los significados se enuncian y valoran, en base a las formas específicas sobre las cuales se institucionalizan las ideas a escala local y en contextos culturales determinados. Esto supone un constante proceso de disputas simbólicas por el ordenamiento de las sociedades.

En cuarto lugar, se abandona la noción de ideología en su formulación clásica marxista. Esta supone procesos de enajenación y de falsa conciencia a partir de las cuales se explican la emergencia y dominio de la sociedad capitalista. En esta corriente de pensamiento también predomina la idea de la historia como evolución, como estadios transicionales que conducirían a la sociedad de la igualdad, en base a la lucha de clases. Bajo múltiples críticas sobre las relaciones económicas de producción, aparecen diversos enfoques sobre los discursos y los imaginarios sociales. Estas propuestas teóricas, derivadas del giro lingüístico, establecen que las formas del saber estarían inscritas en estructuras de poder multiformes y constricciones socio-histórica, temporales y espaciales.

En este giro crítico, cobra relevancia la atención que se le dio a la categoría lenguaje en la segunda mitad del siglo XX como parte de una reflexión filosófica que ha tenido impacto en la formulación de nuevas concepciones acerca de la naturaleza del conocimiento, tanto del sentido común, como científico; y, propicia nuevas formas de significar, comprender, describir y explicar lo que se ha entiendo por realidad. Este proceso se conoce como el giro lingüístico, que ha cambiado la propia concepción de la naturaleza del lenguaje.

Ahora bien, todo aquello que podemos concebir como experiencia de lo sensible, está atravesada por el lenguaje, que constituye el acto de nominar, de objetivar aquello que está indeterminado como lo real y que adquiere forma de exterioridad. Con el lenguaje creamos un horizonte de

sentidos, una mirada en perspectiva desde donde construimos los conceptos, sus alcances y limitaciones explicativas sobre los objetos del saber, y el mundo de las cosas. De hecho, el conjunto de las cosas están definidas por premisas de carácter contingente y no como la cosa, en su esencia original y trascendente.

El objeto de estudio de la ciencia es una construcción conceptual, un sistema de conceptos que en sus relaciones y organizaciones configuran una teoría sobre ese objeto. Los conceptos son los que nos dan la inteligibilidad sobre los ‘objetos del saber’ y sobre el mundo de las cosas. Es a través de éstos, que se puede mantener (organizar) y a la vez destruir (reorganizar) un saber particular, fenoménico, que está en constante variación. Pero, “estos ‘objetos del saber’ no surgen solamente para dar cuenta de la realidad fenoménica, sino que ellos mismos son invención contingente, que emerge al interior de un régimen específico de identificación y de pensamiento y que provee de un horizonte de sentido del mundo de las prácticas sociales” (Polo, 2010: 18). El orden de lo real, alojado en el lenguaje teórico, produce, efectos prácticos y campos específicos de intervención, sobre los cuales se construye la crítica.

Es en Descartes, por medio de su distinción entre *res cogitans* y *res extensa*² que se contribuyó en mayor medida a centrar las producciones conceptuales hacia el interior de nuestra mente; en la interioridad del sujeto, donde el lenguaje es un mero instrumento que permite viabilizar las ideas que representen lo exterior a la mente: el mundo. Las ideas estarían basadas en la experiencia sensible, según los empiristas, o en categorías *a priori* de nuestro entendimiento, según Kant. Esta relación analítica idea-mundo giraría hacia la relación lenguaje-mundo, reemplazando lo privado (mundo de las ideas), por lo público (mundo de lo observable). Esta visión del lenguaje fue, posteriormente, trabajada por la filosofía analítica quienes sostuvieron un idealismo lógico-matemático en la formación de enunciados contrastables; y, finalmente no soportaron las críticas epistemológicas, incluso del propio Wittgenstein, sobre el lenguaje del sentido común, pero que contribuyeron a relevar la importancia filosófica de la categoría lenguaje (Ibáñez, 2003).

Las aportaciones de Saussure, conocido como el fundador del estructuralismo, también hicieron eco en el *giro lingüístico*. Este autor dividió la categoría lenguaje en dos partes: la lengua que corresponde a las reglas y códigos del sistema lingüístico, como estructura subyacente; y, el habla como actos particulares de oralidad o escritura. Esta visión estructuralista logró concebir al lenguaje como un fenómeno social, estudiando su estructura profunda; y no como un simple mediador entre las cosas y sus significaciones (Hall, 1997: 105-109). Es social en tanto cada ser





humano comparte con los demás un sistema de reglas comunes, sin las cuales no podríamos comunicarnos de manera significativa.

Para Hall (1997: 18-20), hay tres enfoques que permiten explicar cómo la representación del sentido trabaja a través del lenguaje. Según el enfoque *reflectivo*, el lenguaje sería un reflejo de la realidad en tanto en ésta (en los objetos, las personas, las cosas), reposa el sentido. La verdad estaría fijada en el mundo, siendo a través del lenguaje que se descubre su “real sentido”. A su vez, el enfoque *intencional* centra su explicación en el hablante, quien impone su sentido único sobre el mundo a través del lenguaje. Este mundo privado del hablante permite significar lo que éste pretende. El enfoque *construccionista* reconoce el carácter público y social del lenguaje. “Ni las cosas en sí mismas ni los usuarios individuales del lenguaje pueden fijar el sentido de la lengua” (Hall, 1997: 10), somos nosotros los que construimos el sentido del mundo, en el lenguaje y mediante éste.

Progresivamente, se ha ido consolidando la categoría lenguaje, como un dispositivo hacedor de realidades, que tiene una función pragmática y no solo descriptiva y representacional. Se cuestiona la racionalidad hegemónica imperante, fundamentando que los términos con los que damos cuenta del mundo y de nosotros mismos, no están dictados por los objetos estipulados por este tipo de exposiciones. Son artefactos sociales, productos de intercambios situados histórica y culturalmente, que se dan entre personas y que se derivan del modo cómo funcionan dentro de pautas de relación (Gergen, 1996: 54-58). El lenguaje, por lo tanto, se torna constitutivo de las cosas, dejando de ser palabra sobre el mundo, para pasar a ser acción sobre el mundo.

El enfoque representacional del lenguaje será reformulado por Foucault en términos de su interés por la producción de conocimientos, a través de los *discursos*, los cuales están inscritos en un conjunto complejo de relaciones de poder, tácticas y estrategias; en contexto de producción del saber institucional. En su obra “El orden del discurso” (1999: 14), sostiene como hipótesis que “en toda sociedad la producción del discursos está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”. De hecho, un discurso es algo más que el habla o un conjunto de enunciados, es una práctica social, por lo cual se pueden definir sus condiciones de producción. Dice Foucault:

Se renunciará, pues, a ver en el discurso un fenómeno de expresión, la traducción verbal de una síntesis efectuada por otra parte; se buscará en él más bien un campo de regularidad para diversas posiciones de

subjetividad. El discurso concebido así, no es la manifestación, majestuosamente desarrollada, de un sujeto que piensa, que conoce y que lo dice: es, por el contrario, un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo. Es un espacio de exterioridad donde se despliega una red de ámbitos distintos (Foucault, 1978b: 90).

Su estudio, por tanto, se contrapone al enfoque semiótico de la representación, ya que supera la dicotomía del decir del lenguaje y el hacer de la práctica. Los discursos implican ambas dimensiones, configuran, definen y producen objetos de conocimiento, los cuales constriñen los modos en los que se puede hablar y hacer sobre un tópico, que es contingente a una situación histórica. Abandona por ende, la consideración de los discursos, como conjunto de signos o elementos significantes que son la representación de la realidad.

En su texto, “Las palabras y la cosas, una arqueología de las ciencias humanas” (1978:7), Foucault propone una arqueología del conocimiento, una *episteme*, en donde refiere que:

No se trata de conocimientos descritos en su progreso hacia una objetividad en la que, al fin, puede reconocerse nuestra ciencia actual; lo que se intentará sacar a luz es el campo epistemológico, la *episteme* en la que los conocimientos [...] hunden su positividad y manifiestan así una historia que no es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad.

El sentido de las cosas está dado por los discursos que construyen el objeto de conocimiento. Es el discurso (y no las cosas en sí mismas), el que produce el conocimiento. Asimismo, la verdad de las cosas está contenida en los discursos que construyen los tópicos a través de los cuales se hace inteligible tal verdad. Esta verdad no es “La Verdad”, sino que es parte de las prácticas institucionales, de un saber que opera a través de los discursos.

Estas prácticas son históricas, por lo tanto, no inmutables ni imperecederas. Para el autor, la concepción de la historia no refiere a una continuidad ideal, teleológica, sino más bien a un conjunto aleatorio y singular de sucesos en que el sentido histórico “reconoce que vivimos, sin referencias ni coordenadas originarias, en miradas de sucesos perdidos” (Foucault, 1980: 22). En efecto, “los historiadores buscan en la medida de lo posible borrar lo que puede traicionar, en su saber, el lugar desde el cual miran” (Foucault, 1980: 23). Su genealogía, por tanto, se opone a la búsqueda del origen, a su despliegue metahistórico de significaciones ideales.



Continuando con Foucault, vemos que el conocimiento estaría estrechamente vinculado con el poder, ya que tal conocimiento permite regular los comportamientos por medio de prácticas discursivas institucionales. Los juegos de poder, sus fuerzas, están justificados por un corpus de conocimientos que, al ser aplicados, configuran efectos de verdad sobre la realidad en la cual operan (Foucault, 1999a).

Por otro lado, como problema general, se plantea la relación entre la ciencia como sistema conceptual que devela estructuras subyacentes de los sistemas que portan sentido (desde lo invisible), y la ideología o lenguaje visible que da cuenta de las ideas manifiestas. Para analizar el problema del lenguaje, Foucault (1985), plantea que esta sospecha que tenían los griegos, sigue siendo materia de discusión. Como cada cultura tiene sus sistemas de interpretación, cabe la duda, de si el lenguaje quiere decir algo distinto de lo que dice y que existen otros tipos de lenguajes que nos hablan.

Con respecto al problema del sujeto, como soberano de la conciencia y del conocimiento, vemos que Foucault lo entenderá desde la sujeción. El sujeto no pre-existe sino que es instituido por medio de mecanismos discursivos, asociados a las instituciones del saber y del poder que reproducen (Foucault, 1999). El sujeto así es una construcción social, como producto de los discursos situados.

Esta tesis de la producción del “sujeto” por parte de los mecanismos de poder, discursivos e institucionales, es lo que contribuye a comprender el hecho de que el sujeto es un ser implicado en la configuración histórica en que nace y, le da nacimiento, pero que vive en el desconocimiento de la sujeción. La sujetidad es comprendida, o podemos comprender, no solo como una fabricación de ‘sujetos’ o de cuerpos, sino como la configuración de un modo de existencia socio-histórico (Polo, 2011: 223).

El cuerpo será el centro de interés del poder para su necesario disciplinamiento. La sujeción, por lo tanto, es un dispositivo que ‘sujeta’ a los sujetos a las instituciones del saber, sobre los cuales se ejerce el poder. Por lo tanto, “la sujeción aparece como un pliegue del campo del poder” (Polo, 2011: 224), que solo tendrá salida a través de la subjetividad individual.

La hermenéutica y el lenguaje

Otra fuente de crítica se presenta con la emergencia del historicismo en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX. Se cuestiona la capacidad del entendimiento racional para acceder al sentido de los hechos históricos. Este proceso tiene sus antecedentes en Schleiermacher,

considerado el fundador de la hermenéutica, quien construye una teoría general de la comprensión. Grodin (1999) sostiene que este autor elabora su hermenéutica general en dos vertientes, la gramática centrada en el lenguaje, como totalidad de su uso y la técnica o psicológica, que busca la comprensión del lenguaje como algo interior.

Guillermo Dilthey (1949) propone una hermenéutica filosófica a través del fundamento gnoseológico de las ciencias del espíritu; genera una ruptura entre las ciencias de la naturaleza y la ciencia del espíritu. Se establece una distinción radical entre el saber explicativo de las ciencias naturales y el saber comprensivo de las ciencias históricas. En este sentido, la forma de acceso a la historia es un proceso interpretativo que relaciona los hechos y que estará condicionada a las categorías conceptuales de la cultura (espíritu) de pertenencia, en donde se genera un relato. No es posible escribir objetivamente un hecho histórico, sino que es necesario comprenderlo, mas no entenderlo desde las categorías de la lógica. La cultura no aparece como la naturaleza, lo cual implica acceder a ella con otros métodos; no a través de un proceso inductivo, sino con la hermenéutica, la cual no busca leyes generales, sino que se centra en lo singular de la reconstrucción de los hechos históricos que son individuales y específicos.

La reacción frente al predominio del idealismo empirista, el psicologismo británico, el positivismo lógico, que reinó la producción intelectual europea en la segunda mitad del siglo XIX, se desarrolla en Husserl con su filosofía fenomenológica. Esta busca la objetividad del saber, que a través de la intuición permita dejar que las cosas mismas se expresen para quien las viven, lo que implica poner entre paréntesis los juicios en torno a la validez de las interpretaciones asociadas. En términos específicos se contraponen las categorías del entendimiento anglosajón que se concentra en sus encadenamientos lógicos con las categorías de las formas de conocimientos más elementales, como la intuición pura y el problema de la intencionalidad de la conciencia; la cual está directamente dirigida a su objeto, pero que no es un ingrediente de la propia conciencia. Según De la Maza (2005), haciendo referencia a Heidegger sostiene que Husserl mantiene la idea de una esfera subjetiva incuestionable, lo que constituye un prejuicio moderno que comparte con el psicologismo.

Heidegger, discípulo de Husserl, será quien cuestione la idea de captar la esencia de modo inmediato. El fenómeno requiere de una pre-comprensión del mismo. Esto lleva al autor a desarrollar una filosofía propiamente hermenéutica, pues concibe a la comprensión como una determinación ontológica del ser humano, quien se apertura al ser. Esta cuestión se aborda en *Ser y Tiempo* (Heidegger, 1997), siendo el sentido lo que hace posible la apropiación, ya que lo que se interpreta se posee



ya de antemano a partir de una cierta conceptualización, es decir, se da el círculo hermenéutico (De la Maza, 2005: 83-85.). La crítica de Heidegger, a partir del modo de existir propio del ser humano que busca legitimar la interpretación desde las cosas mismas, irá en la vía de rechazar la idea de que el lenguaje enunciativo es la sede de la verdad.

Gadamer (2003) consolidará la filosofía hermenéutica, en base a una tradición humanista en contraposición a la idea moderna de ciencia. En la tercera parte de su libro *Verdad y Método* (2003), se sostiene la idea de que el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión. Todo proceso de incomprensión está precedido por uno acuerdo que le sostiene, ya que el ser acontece en el lenguaje como verdad. En este sentido Gadamer, al igual que Heidegger, caracteriza a la verdad como desocultamiento del ser o *alétheia*, pero considera que el lenguaje realiza su verdadero ser en la conversación, en el ejercicio del entendimiento mutuo. En consecuencia, sólo a través del lenguaje el fenómeno hermenéutico adquiere un alcance universal: todo cuanto puede ser comprendido puede ser articulado lingüísticamente. Grondin (1999) afirma que será el Heidegger tardío el que vuelve a la hermenéutica tradicional, cuando reconoce que el lenguaje conlleva la relación hermenéutica, pues ambas expresan la misma realidad.

Desde el corpus de interpretación basado en la semejanza del siglo XVI, pasando por las críticas al pensamiento occidental del siglo XVII y XVIII, Marx, Nietzsche y Freud, han fundamentado la posibilidad de una hermenéutica; sin embargo, Foucault (1995), sugiere que estos autores no han dado nuevos sentidos a cosas que no la tenían, sino más bien, han cambiado en realidad la naturaleza del signo y han modificado la forma en que generalmente se lo interpretaba, que a la vez se constituyen en los postulados de la hermenéutica moderna (Foucault, 1995), a saber:

Primero, los signos se diferencian y parten de una dimensión de profundidad entendida como exterioridad. La profundidad no sería la búsqueda pura e interior, ya que se interpreta para restituir la exterioridad y sería un pliegue de la superficie.

Segundo, la interpretación se ha convertido en una tarea infinita que permanece siempre sin acabar. Esta tarea se expresa en una red amplia e inagotable en donde los signos se mezclan e implican. Foucault plantea que se encuentra esta idea en los tres autores como forma de negación, en el sentido de lo inacabado y fragmentado de la interpretación. Si fuese el caso de un acercamiento a un punto absoluto de interpretación, significaría un punto de ruptura e incluso la desaparición del mismo intérprete.

Tercero, no hay nada absolutamente primario para interpretar porque todo es interpretación. Cada signo es en sí mismo la interpretación de otros signos y no de la cosa que se ofrece a la interpretación. La

interpretación de un intérprete es la interpretación de una interpretación. No hay un significado original, dado que las mismas palabras no son sino interpretaciones. Los signos, en tanto, nos prescriben la interpretación de su interpretación. La interpretación precede al signo, el cual no se da como tal, es decir, son interpretaciones que tratan de justificarse.

Cuarto, la interpretación debe interpretarse así misma hasta el infinito. Esto conlleva dos consecuencias. La idea de que el principio de interpretación es el intérprete, vale decir que, no se interpreta lo que hay en el significado, sino quién ha propuesto la interpretación; y la idea de que la interpretación tiene que interpretarse siempre así misma, cuyo tiempo de interpretación es circular.

De acuerdo a estos postulados, Michel Foucault sostiene una hermenéutica moderna que se contrapone a la semiología, es decir, la naturaleza del signo no sería primaria, sino que sería una interpretación de la interpretación *ad infinitum*. Esta hermenéutica entra en el dominio de los lenguajes que no dejan de implicarse a sí mismos.



Los aportes de la Escuela de Frankfurt

El trabajo de la crítica propiamente moderna, comprende un proceso de re-significación de los sistemas explicativos y descriptivos de los conceptos que construyen los objetos del saber. Los conceptos teóricos se producen por la ruptura epistemológica, fracturando el mundo de la doxa³ y de los conceptos anteriores. En este sentido, desde el declive de la filosofía de la conciencia, al paso de la filosofía del lenguaje; los autores de la Escuela de Frankfurt construyen un pensamiento crítico como reacción a la teoría tradicional, las posiciones de la racionalidad teleológica y la relectura de Marx.

Para Derrida, la historia de occidente sería, como forma matriz, la determinación del ser como presencia. El concepto de estructura supone un centro que no es precisamente centro invariante, sino una función, en la que se representaban sustituciones de signo hasta el infinito. Así “en ausencia de centro o de origen, todo se convierte en discurso (...) es decir un sistema en el que el significado central, originario o trascendental no está nunca absolutamente presente fuera de un sistema de diferencia” (Derrida 1989: 385).

En este sentido, Derrida construirá su crítica del sujeto en base a la concepción de la metafísica de la presencia, esto es, “la ilusión de una comprensión inmediata del sentido, de los acontecimientos y de las acciones que el sujeto ejecuta” (Polo, 2011: 225). La idea para él es deconstruir el lenguaje de esta idea metafísica de sujeto como ‘centro’, y desmon-

tar las estructuras jerárquicas que legitiman las prácticas sociales. No hay nada fuera del texto, es en la escritura donde se construyen los problemas y el 'sujeto'. A él le interesará el texto en sí mismo, ya que es ahí donde se puedan leer las contradicciones que hay y cómo estas operan.

Habermas construye, como fundamento de su teoría tripartita de la razón, la noción de intersubjetividad, en donde el entendimiento se da a partir del lenguaje. La acción social está gobernada por una pragmática lingüística orientada fundamentalmente al consenso que construye sujetos del consenso. Su aporte es, justamente, replantear el tema del lenguaje insertándolo en la teoría social, ya que la acción simbólica media a los individuos como sujeto en el lenguaje.

Así, sostiene que no hay acción humana que esté fuera del lenguaje, cuya coordinación se traduce en diálogos que decantan en consensos, no solo producen significados sino que producen acción. Asume una visión performativa del lenguaje, en tanto que el significado de las cosas está dado por sus usos; en una trama de intersubjetividad. Por lo tanto, el significado es una construcción social que da cuenta de lo que sucede como realidad; esta realidad se expresa como interacción comunicativa. La acción comunicativa que se despliega como lenguaje produce normativas y el consenso se hace posible porque los agentes tienen las mismas competencias lingüísticas. En efecto, el sujeto se configura como tal porque se construye en situación de interacción y al narrar, construye el sentido de la vida.

Desde el punto de vista de la crítica, Habermas propone el paso de un paradigma: de la acción teleológica (Weber), a la acción comunicativa. En este marco, la racionalización tendría su referencia en la validez del habla y no como una acción racional con arreglo a fines. "Son las condiciones formales del consenso racionalmente motivado las que determinan cómo pueden racionalizarse las relaciones que los participantes en las interacciones trabajan entre sí" (Habermas, 2003: 433-434), siendo el proceso de interpretación de los participantes el soporte del consenso. La racionalización, como acción orientada al entendimiento, aparece como "una reestructuración del mundo de la vida, como un proceso que obra sobre la comunicación cotidiana a través de la diferenciación de sistemas de saber, afectando así, lo mismo a las formas de reproducción cultural que a las formas de interacción social y de socialización" (Habermas, 2003: 435).

El concepto del mundo de la vida es fundamental, dado que hace alusión a aquello que no se cuestiona, a lo natural; lo que implica una estructuración, una interacción y un conjunto de narraciones que lo sostienen. La crítica, para el autor, comprende, entonces, la acción de hacer

explícitos los presupuestos del mundo de la vida, en un marco temporal e histórico. El lenguaje para él será el lugar de la emancipación.

Luego de revisar la teoría weberiana de la racionalización analizada desde Lukács a Adorno, el autor concluye que el concepto de racionalización fue pensado como cosificación de la conciencia, por lo que se requiere abordar el problema, no desde las insuficiencias de la filosofía de la conciencia, sino más bien desde la filosofía del lenguaje, como una teoría de la comunicación.

Horkheimer y Adorno, construyen una teoría crítica de la modernidad que responde al problema del concepto de la Ilustración, que supone: disolver los mitos y derrocar la imaginación mediante la ciencia. Sin embargo, tal concepto mantiene una relación directa con la mitología, en el sentido que se construye como tabú universal, en base al mismo temor del mito (Horkheimer y Adorno, 1994: 78-81). Una característica central de la ciencia es que se realiza como forma superior de saber, que pretende dominar la naturaleza desencantada; es decir, vencer la superstición. Este saber se materializa como técnica. “Lo que los hombres quieren aprender de la naturaleza es servirse de ella para dominarla por completo, a ella y a los hombres” (Horkheimer y Adorno, 1994: 60).

La función de la ciencia, por tanto, es el trabajo y el descubrimiento para mejorar las condiciones y equipamientos para la vida; sin embargo sustituye el concepto por la fórmula, la causa por la regla y la probabilidad (Horkheimer y Adorno, 1994). En este sentido, la supuesta racionalidad objetiva, por medio de la aproximación abstracta de la realidad, produce su propia sumisión a los datos. Se niega lo inmediato en función de las acciones del cálculo matemático, pero son estas abstracciones que mantienen el pensamiento en su inmediatez y lo reducen a pura tautología. “Cuanto más domina el aparato teórico todo cuanto existe, tanto más ciegamente se limita a repetirlo. De este modo la Ilustración recae en la mitología de la que nunca supo escapar” (Horkheimer y Adorno, 1994: 80).

La idea del sujeto racional es la de un sujeto abstracto, anulado por la propia razón. El dominio de la naturaleza se vuelve contra el propio sujeto pensante, ya que solo repite lo que la razón ha puesto ya en el objeto. En consecuencia, tanto el objeto como el sujeto quedan anulados por la razón.

A su vez, las palabras “no son neutras sino que se encuentran inscritas en perspectivas muy concretas, por un lado, están cargadas de intenciones por parte de los agentes que las usan y de los contextos en los que se enuncian y, por otro lado, las palabras habitan, y están habitadas, por el régimen del pensamiento en el que se inscriben” (Polo, 2010: 27). Cada palabra está cargada de la verdad en la cual se inscribe, en un conjunto de prescripciones significativas que permiten orientar las prácticas

sociales, las cuales se comunican a su vez con palabras. Todo cuanto es posible decir, es significado y pone en juego sus marcos de inteligibilidad para con el mundo de las relaciones sociales y de las cosas. El conjunto de prescripciones lingüísticas, será el campo propicio para la crítica teórica.

La subjetivación política en el posmarxismo

Por otro lado, el posmarxismo, vinculado a las tesis posestructuralistas del pensamiento posmoderno, pretende rehacer los fundamentos, re-pensar radicalmente la tradición del pensamiento capitalista y del marxismo, pero como escritura. Cabe señalar que esto no implica una clausura de la modernidad, sino más bien, una re-configuración de la misma manteniendo su sentido emancipador.

Jacques Rancière, uno de los principales exponentes del posmarxismo contemporáneo, propone la noción de subjetivación desde la problematización de campo de la política; es en este campo que se aporta una nueva forma de entender la producción de sujetos. Asume la política como concepto para pensar lo social y no como forma de institucionalización, como fundamento que hace que la vida humana constituya un mundo significativo. Esto implica poner en duda el lenguaje de lo visible, aquello que naturaliza el mundo de lo sensible.

Lo político estaría configurado por dos procesos: el de la policía y el de la política. La policía, para él, es la base de la institución de lo social, de una partición de lo sensible como una configuración histórica; una manera de ser, de decir, de sentir, de hacer. Se da así, una repartición del orden que hace visible la contraposición del sentir y del pensar. Esta repartición está encubierta por nombres propios, como: ciencia, política, filosofía, artes, etc. En efecto, “el trabajo esencial de la policía es la configuración de su propio espacio. El hacer ver el mundo de sus sujetos y sus operaciones” (Rancière, 2006: 71). En este sentido, “el orden policial produce prácticas de sujetidad al llevar a cabo un programa de identificación de los sujetos con la asignación de lugares y funciones, ya sea en su forma profesional [...], ya sea a través de los saberes” (Polo 2011: 228). Por lo tanto, habrá una configuración histórica que instaura una naturaleza en los sujetos por medio de prácticas e instituciones.

La posición crítica pondrá en duda esta repartición de lo sensible, de modo que es necesario, para Rancière, desmontar el orden de los discursos, cambiar el orden de lo visible, de la repartición de los cuerpos y la semántica de las palabras. La crítica, por tanto, remitirá a una genealogía de las subjetivaciones, ya que ésta produce sujetos e interioriza al otro.

“Toda subjetivación es una desidentificación, el arrancamiento a la naturalidad de un lugar, la apertura de un espacio de sujeto donde cualquiera puede contarse porque es un espacio de la cuenta de los incon-tados, de la puesta en relación de una parte y de la ausencia de parte” (Rancière, 2007: 53).

La idea central, por tanto, es la desidentificación de los términos o nombres propios, con los cuales nos identificamos (roles y lugares). Es poner en duda tales identificaciones para fracturar el discurso hegemónico, vale decir, los sistemas de clasificación que operan en el orden cotidiano y las arbitrariedades históricas en el orden del poder.

“Por *subjetivación* se entenderá la producción mediante una serie de actos de una instancia y una capacidad de enunciación que no eran identificables en un campo de experiencia dado, cuya identificación, por lo tanto, corre pareja con la nueva representación del campo de la experiencia” (Rancière, 2007: 52).

119



La subjetivación no es el efecto de un discurso, sino una práctica sistemática de producción de cuerpos y subjetividades, pues, configura un mecanismo de cosificación por medio de la identificación. Desde esta perspectiva, el sujeto es un vacío que adquiere fundamento en la medida que se produce en la subjetivación de la política, pues, cuando uno nombra produce subjetivación. Ésta presupone un orden estructural del reparto de lo sensible, del hacer, del mirar, del decir.

“La esencia de la política es la manifestación del disenso, como presencia de dos mundos en uno solo” (Rancière, 2006: 71). La política para este autor, es un punto de litigio, del disenso; en un aparente consenso de lo social que genera la invisibilidad de los sin-parte. La subjetivación debe propiciar un litigio en el aparente mundo del consenso. El Estado, en este sentido, neutraliza el apareamiento de la política con la institucionalización de la lógica del consenso, como procedimiento técnico y financiero, anulando la disidencia. Esta lógica, la del consenso, es la forma más abstracta de la legitimidad del capital.

En consecuencia,

“la subjetivación política pone en crisis el lenguaje de la dominación que legitima la repartición de lo sensible, esto significa poner en crisis las creencias que circulan como el mundo de las prácticas, por tanto, de las asignaciones dadas. La subjetivación política al abrir un campo de experiencia crea las condiciones de posibilidad de otro lenguaje” (Polo, 2011: 228).

El posmarxismo, en este sentido, implica la crítica teórica sobre el dominio del saber instituido, del ordenamiento de lo sensible, que es-

estructura las relaciones cotidianas. Los procesos de desidentificación son fundamentales para un proceso de cambio social, pero que problematiza la vida desde el ámbito de la política como el espacio propicio para el disenso y por tanto para la crítica.

Conclusiones

Se ha planteado la cuestión de analizar los argumentos de las principales corrientes de pensamiento, que han configurado una nueva forma de realizar crítica teórica al proyecto moderno. En el marco del enfoque posmoderno de producción intelectual, se ha examinado el giro crítico que planteó el problema filosófico del lenguaje y su relación con la epistemología y la ontología. El proceso de crítica a los fundamentos del sujeto soberano de la conciencia, generó un descentramiento del sujeto y el apareamiento de la subjetivación y la sujeción como categorías importantes de análisis social y político.

La noción de la crítica propuesta en la ilustración, que estuvo centrada en la necesidad de emancipación de la tradición; ha sido interpelada por la emergencia de las ciencias del espíritu, del historicismo, del posmarxismo y de la hermenéutica. Estas propuestas filosóficas han encontrado en el lenguaje, la fuente de producción de la crítica en tanto descripción y comprensión del mundo. Con la hermenéutica filosófica se supera la visión dual del debate epistémico, volviendo a las cosas mismas; es decir, a la apertura del ser y la existencia de las cosas.

En este recorrido analítico, se destaca la influencia que ha generado la filosofía del lenguaje en la conformación de los fundamentos contemporáneos de la teoría social, en el marco de la posmodernidad. Filosofía y teoría social se imbrican, en el ámbito de los fundamentos teóricos, epistemológicos y ontológicos que sostienen formas específicas de concebir la relación entre realidad, existencia y conocimiento. Estas relaciones son sólo posibles a partir de la reflexión crítica de las bases conceptuales y analíticas de las categorías que permiten entendernos y desentendernos; y, dotar de sentido (forma y contenido) a la vida humana.

En este marco, se considera central la cuestión de la institucionalización de las formas del saber y sus efectos de verdad en la producción de sujetos. No sólo es pertinente poner en el debate las concepciones previas con las cuales decimos conocer el mundo de las cosas o comprender el sentido de nuestra existencia. Es necesario además remitirse a los potenciales efectos éticos y políticos, resultantes de la homogenización de las teorías y producción y reproducción de las relaciones sociales.

Esto implica desmontar los complejos mecanismos que operan en la conformación de sistemas lingüísticos que organizan los tipos de relación social, valorados bajo consensos específicos de actuación. Estos marcos que operan, sin visibilizar los fundamentos que los sostienen, nos lleva a revitalizar la necesidad de la crítica. La crítica sigue abierta hacia la función transformadora de la política como ámbito de lo público en un marco de contingencias históricas que tensionan a la comunidad lingüística, sus prácticas discursivas y sus relaciones de poder.

A modo de apertura, el proyecto moderno se ha centrado en lo lógica temporal del devenir humano, a partir de lo cual se han configurado la mayoría de las corrientes filosóficas. Sin embargo, hay una importante deuda en este debate epistémico-ontológico, que es la categoría de “espacio”, que ha sido subvalorada por la categoría del “tiempo”. Esto apertura el debate en torno a la relación socio-espaciales que complejizará, no tan solo la concepción crítica sobre la historia, sino también la relación entre el poder, el sujeto y el espacio. Esto es, sobre el ser y estar en un cierto tipo de mundo, pues cambiar los órdenes lingüísticos de la sociedad será también un cambio sobre los órdenes en la espacialidad.



Notas al pie

- 1 Res cogitans, del latín “res” es cosa y “cogito” es pensar. La expresión hace referencia a la mente pensante. Se trata de toda la actividad mental que desarrollan los seres humanos y que tiene como facultad la duda permanente. Res extensa, refiere a las sustancias corpóreas o materiales, las características que se atribuyen a los cuerpos, que presuponen su extensión, lo que lleva al autor a describir matemáticamente las propiedades físicas de los cuerpos. Res extensa es todo aquello que no porta mente. Estas expresiones responden a la separación que hace el Descartes entre el espíritu y la materia, donde el espíritu busca conocer a la materia.
- 2 En este sentido Spinoza es quien realiza un análisis de la biblia a partir de las categorías del entendimiento, estableciendo las contradicciones lógicas del texto sagrado. El problema es que el autor proyectó su entendimiento racionalista a otra época, lo que anuló el sentido simbólico de la biblia, de modo que al buscar un entendimiento del texto, no logró su comprensión, porque no la interpretó.
- 3 Se refiere a doxa y opinión en su contraposición a la episteme o conocimiento. En los primeros textos platónicos se entendía este término como juicio subjetivo, que no implica un conocimiento sistemático, ni metódico, ni crítico. Alude a la superficialidad que versa sobre la apariencia y no sobre la realidad, por lo que sería lo opuesto la saber científico y a la razón.

Referencias bibliográficas

DE LA MAZA, Luis Mariano

- 2005 “Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer”. En *Revista Teología y Vida*, Vol. XLVI.
<http://www.scielo.cl/pdf/tv/v46n1-2/art06.pdf>. 10 de octubre de 2013.



- DERRIDA, Jacques
1989 *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- DILTHEY, Wilhelm
1949 *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, Michel
1978^a *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo Veintiuno Ediciones.
- FOUCAULT, Michel
1978b *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel
1980 “Nietzsche, la genealogía, la historia”. En *La microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- FOUCAULT, Michel
1995 *Nietzsche, Freud, Marx*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- FOUCAULT, Michel
1999^a *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- FOUCAULT, Michel
1999 *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets editores.
- GADAMER, Hans – Georg
2003 *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GIANNINI, Humberto
1981 *Esbozo para una Historia de la Filosofía*. Santiago: Vera y Giannini Ediciones.
- GERGEN, Keneth
1996 *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Barcelona: Editorial Paidós.
- GÓMEZ, HERAS
(s/f) “La Hermenéutica de la vida en Dilthey y la fundamentación de una crítica a la razón histórica”. En <http://institucional.us.es/revistas/themata/01/05%20Gomez%20Heras.pdf>. 20 de octubre de 2013.
- GRONDIN, Jean
1999 *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.
- HABERMAS, Jürgen
2003 “De Lukács a Adorno: la racionalización como cosificación”. En *Teoría de la Acción Comunicativa*, tomo 1. España: Taurus Humanidades.
- HALL, Stuart
1997 “El trabajo de la representación”. En *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications.
<http://socioeconomía.univalle.edu.co/profesores/docuestu/download/pdf/EltrabajodelaR.StuartH.PDF>. 18 de diciembre de 2011.
- HEIDEGGER, Martín
1997 *Ser y tiempo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- HORKHEIMER, Max y ADORNO, Theodor
1994 *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta.
- IBÁÑEZ, Tomás
2003 “El giro lingüístico”. En *Análisis del Discurso. Manual para las ciencias sociales*, Lupicinio Iñiguez (editor). Barcelona: Editorial UOC.

KANT, Immanuel

- (s/f) “¿Qué es la Ilustración?”. En *Filosofía de la Historia*. Buenos Aires: Edición Nova.
<http://new.pensamientopenal.com.ar/12122007/kant.pdf> 10 de septiembre de 2013.

NISBET, Robert

- 1986 La idea de progreso. En *Revista Libertas* N° 5. Instituto Universitario ESEADE. www.esade.edu.ar. 01 de mayo de 2012.

POLO, Rafael

- 2010 “Campo de visibilidad y producción de narrativas”. En *Ciencia, política y poder*. Debates contemporáneos desde Ecuador / Compilado por Mónica Mancero y Rafael Polo. Quito: FLACSO, Sede Ecuador.

POLO, Rafael

- 2011 “Sujeto, sujeción, subjetivación”. En: revista *Annales*, Universidad Central del Ecuador, Editorial Universitaria.

RANCIÈRE, Jacques

- 1996 *El desacuerdo, Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

RANCIÈRE, Jacques

- 2006 *Política, policía, democracia*, Santiago de Chile: LOM Ediciones.

123



Fecha de recepción del documento: 5 de enero de 2013
Fecha de aprobación del documento: 20 de junio de 2013

HERMENÉUTICA ACERCA DE LA CAÍDA DE LOS CUERPOS UN MODELO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO PARA EXPLICAR EL VACÍO TECNOLÓGICO

Debate about the falling bodies phenomena; philosophical and pedagogical model to explain the technological vacuum

FRANKLIN ERAZO *

ferazo@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador / Quito

Resumen

El presente trabajo constituye una alegoría didáctica en donde los filósofos Galileo Galilei (1564-1642) y Aristóteles (384 a.C.–322 a.C.), en una simulada confrontación de criterios, debaten ante un tribunal científico moderno para dilucidar quién tuvo más certeza al juzgar la caída de objetos. Se plantea la pregunta: ¿si se sueltan dos objetos de distintos pesos desde un mismo nivel, cuál de ellos llegará primero al suelo? Para esto, se introduce la definición de “grave” y se realiza un estudio comparativo entre la visión clásica griega y la llamada galileo-newtoniana, arbitrado por la ciencia moderna para lo cual se crea un modelo físico-pedagógico que explica el vacío tecnológico. Desde un punto de vista puramente cualitativo, se muestra la coherencia de la física pragmática de Aristóteles frente a la física ideal de Galileo Galilei.

Después de esta contraposición a nivel cualitativo, se hace una extensión cuantitativa de la visión galileana, en donde se muestra la metodología moderna de la ciencia, para concluir respondiendo la pregunta inicial y establecer en qué medida eran acertadas las posiciones de estos grandes filósofos.

Palabras clave

Caída, graves, Aristóteles, Galileo Galilei, espacio vacío.

Abstract

The present research is a didactic allegory where the philosophers Aristotle and Galilei in a simulated confrontation argue their ideas in front of a modern scientific tribunal, in order to identify who of both was right in the case of falling bodies, and answer the question: when two objects are left, which of them arrives first to the ground?. Firstly, the definition of “grave” is done with a comparative analysis between the classical philosophy and the galilean-newtonian position, under the eyes of the modern physics. To explain the vacuum, a pedagogical model is done. Judging the situation only in a qualitative way, the coherence of the Aristotle’s physics is shown in comparison with the Galilei’s ideal physics. Finally, a quantitative extension of the Galileo’s point of view is made to show the methodology of modern sciences and answer the mentioned question.

Keywords

Fall, grave, Aristotle, Galilei, vacuum space.

Forma sugerida de citar: ERAZO, Franklin. 2013. “Hermenéutica acerca de la caída de los cuerpos: un modelo filosófico-pedagógico para explicar el vacío tecnológico”. En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

* Franklin Erazo se graduó de Físico en la EPN en Quito-Ecuador (2000), realizó estudios de posgrado en el ICTP en Trieste, Italia (2000) en Ciencias Computacionales de la Materia Consensada, obtuvo una Maestría en Docencia Universitaria en la UI de Quito- Ecuador (2007); actualmente se desempeña como profesor de física y matemáticas en Ingeniería de Sistemas de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito-Ecuador.

Introducción

Al considerar la pregunta ¿Si se sueltan dos objetos de distinto peso, cuál de ellos llegará primero al suelo?, un gran número de personas responde que el más pesado. Luego al preguntar: ¿Cuál de entre los filósofos Aristóteles o Galileo Galilei, tuvo más éxito en la historia? La mayoría dice que Galilei, lo que resulta curioso porque en realidad era Aristóteles quien aseguraba que el objeto más pesado llega primero al suelo. Esto es un indicativo de que la física de Aristóteles era bastante cercana al sentido común (Solaz & Portolés, 2008).

Estas preguntas producen resultados contrarios en ambientes más escolarizados, es decir, se falla contundentemente a favor de Galilei admitiendo que los dos objetos llegarán al suelo simultáneamente por cuanto es justamente ésto lo que se enseña en las escuelas. De allí que, en general, es común que se juzgue de simplistas a los pensadores antiguos. Es así como en los tiempos modernos, injustamente se ha tomado la física de Aristóteles como un cúmulo de ingenuos errores de apreciación. El presente trabajo pretende, por un lado, profundizar en el pensamiento de estos filósofos hasta encontrar el fondo de su discrepancia; y, por otro, tratar de reivindicar la coherencia del pensamiento aristotélico.

Para contraponer las dos visiones: aristotélica y galileana, conviene ubicar las ideas de estos dos filósofos en un contexto común. Para Aristóteles existen categorías de objetos: Los objetos del mundo sublunar o también llamados “graves”, y los del mundo supralunar, pertenecientes a esferas con niveles “jerárquicos superiores”.

Bajo éste punto de vista, todos los objetos están compuestos por cinco tipos de elementos: tierra, agua, aire, fuego y éter. El mundo tiene su centro en la Tierra donde abundan los objetos con mayor “pesantez”; es decir, con mayor porcentaje de átomos de tierra.

Más allá de la superficie terrestre, Aristóteles considera que de acuerdo a una suerte de esferas imaginarias y concéntricas al planeta, se van ubicando los objetos de cada vez menor pesantez; así por ejemplo una piedra tendría un aporte casi total de átomos de tierra, una pluma de ave, si bien tendría predominancia de átomos de tierra, albergaría una considerable contribución de átomos aéreos y en menor medida de átomos acuosos; no así las nubes, donde la predominancia aérea por sobre la acuosa, y más aún sobre la terrosa, es notoria; de ahí su comportamiento (moviéndose por los aires). Mientras que en las estrellas, predominan los sublimes átomos del éter.

La órbita lunar se considera una especie de frontera; mientras en los objetos sobre este nivel, la predominancia del éter en ellos los obliga a cumplir una ley consistente en mantenerse en movimiento circular,

constante y perpetuo (características de la perfección). Los objetos que se ubican bajo la órbita lunar, son llamados del “mundo sublunar” o “graves”, a los que su predominancia terrosa les somete a otra ley que consiste permanentemente intentar localizarse en la superficie del planeta, y en reposo (Aristóteles, 1995). Como se ve, para el filósofo griego las leyes de cada mundo son distintas y notoriamente contrapuestas; es decir, la ley de los graves o de “gravedad” no es compatible con la ley de eternidad.

Es así como se concibe a los “graves” como objetos sublunares con considerable predominancia terrosa, en desmedro de sus otros componentes susceptibles de ser desplazados desde su estado natural (en reposo y sobre la superficie del planeta) por efectos motores arbitrarios. Para Galilei, en cambio, no hay categorías, todos los objetos sub y supra-lunares, obedecen a las mismas leyes (Koyre, 1990: 127); no obstante, el contexto común de discusión entre los dos filósofos, desde este aporte, se halla restringido al estudio del movimiento de caída libre de los objetos sublunares o “graves”.

Posición de Aristóteles

Si se toman dos graves distintos, por ejemplo dos esferas pequeñas, una de hierro y otra de madera (se entiende que para Aristóteles dos graves solamente son distintos de acuerdo a su composición química, en otras palabras, dos graves son distintos en tanto su terrosidad o pesantez lo es); los soltamos al mismo tiempo desde un mismo nivel de altura y nos preguntamos: ¿cuál de ellos alcanzará primero la superficie terrestre? Para Aristóteles, la respuesta es obvia: el objeto de mayor pesantez llegará primero (en nuestro ejemplo: el de hierro), y luego el otro objeto (Aristóteles, 1977: Cap. VIII).

Este criterio responde al siguiente razonamiento lógico: los dos objetos en el estado inicial (de partida) están a una altura determinada y sujetos, por lo que el filósofo llamaba: un “efecto motor arbitrario”, agente externo al objeto que evita su caída. Este estado artificial, indica que aquellos graves tuvieron un estado natural anterior (de acuerdo al principio natural de los graves) y que de allí, fueron arbitrariamente desplazados (levantados) en contra de su “voluntad”.

Este ir en contra de la ley que obliga a los graves a ubicarse en reposo y sobre la superficie del planeta, tuvo una repercusión más intensa para el objeto más terroso por cuanto la predominancia del elemento tierra, prevé mayor inestabilidad al ocupar esferas ontológicas superiores (Alvarez, 2012: 37); no tanto así para el otro objeto menos terroso. De allí se entiende que, aquel objeto más “agraviado” se precipitará con mayor

“interés” que el otro, en busca de su estado natural: la superficie terrestre y el reposo (Aristóteles, 1995: 279).

Resultado: Aristóteles 1, Galileo 0

Posición de Galileo Galilei

La posición de Galilei se contrapone a la de Aristóteles, en tanto para Galileo los dos cuerpos se precipitan al suelo bajo la influencia de una misma ley no discriminatoria. La ley es para todos los graves y es la ley de atracción gravitatoria; por tanto, los dos llegarán al suelo simultáneamente (Galilei, 1981: 161). Para Galilei el experimento es el juez último de la verdad. Al realizar el experimento a este respecto, se logra constatar que efectivamente los objetos mencionados, dejados caer libremente y al mismo tiempo, llegan al suelo (un mismo nivel referencial) simultáneamente, sin importar su composición química, es decir en favor de su ley no discriminatoria (Galilei, 1988: 125).

Resultado: Aristóteles 1, Galilei 1

Del examen anterior, se entiende que la observación directa de la naturaleza, esto es a “ojo desnudo”, apunta en favor de la física de Galilei, puesto que “aparentemente” dos objetos como los del ejemplo (dos esferas), llegan simultáneamente al suelo; sin embargo, un caso más extremo en el escogimiento de los graves, da la vuelta al asunto. Así, si el primer grave es ahora una esfera de plomo, y el segundo una pluma de ave, ¿Cuál de los dos llegará primero? La visión aristotélica no tiene problemas con este asunto, pues como se mencionó, Aristóteles diría que en efecto, la pluma con mucha menos predominancia terrosa que la esfera de plomo (la composición química de la pluma tiene contribuciones aéreas importantes en desmedro de su fracción terrosa), advierte menos interés de llegar al suelo, no así la esfera de plomo para la que aterrizar le resulta totalmente imperioso (Aristóteles, 1995: 314). Este resultado es confirmado en la práctica de manera contundente.

Resultado: Aristóteles 2, Galilei 1

Evidentemente en este punto del análisis, el asunto se complica para Galilei. La particular situación descrita estaría echando por tierra su posición filosófica. En su defensa, Galilei diría que éste es un caso extremo debido a la diferencia de materiales y formas entre los graves, en donde

el medio (aire) por donde se desplazan juega un papel fundamental. En otras palabras, en esta carrera (Pluma versus esfera de plomo), el medio ya no es un juez justo y boicotea la carrera. Mientras este medio se complace en permitir a la esfera cruzar su interior, mejor que cuchillo caliente en mantequilla, la pluma lucha en tortuosos vaivenes en su movimiento de caída. Por tanto, Galilei cree que es el aire el que introduce falencias en la verificación empírica de su teoría, por lo que propone pensar más bien en un experimento ideal, en donde prescindamos de éste injusto medio, que trata de tan distinta forma a los objetos en su caída libre, para verificar que los graves llegan iguales al suelo sin importar lo distintos que sean.

¿Cuál sería entonces ese ambiente especial carente de todo, en donde se cumpliría el vaticinio de Galilei? Simplemente el “espacio vacío”: idealización según la cual el filósofo italiano vuelve a dar coherencia a su pensamiento (Galilei, 1988: 125). Esta posición idealista, se contrapone al pragmatismo aristotélico, en donde la mencionada prescindencia es inoperable. En éste punto, hay que admitir que, si sólo por un instante se acepta tal constructo mental, se constataría que en efecto, dos objetos soltados desde un mismo nivel y dentro de un contenedor “lleno” de éste “espacio vacío”, se precipitarían en igualdad de condiciones pues ya no habría ningún medio, ni justo ni injusto, opositor al movimiento y llegarían al suelo simultáneamente.



Resultado: Aristóteles 2, Galileo 2

Análisis moderno

Ciertamente, la forma y sustancia de los objetos que se desplazan en medios materiales, determinan la manera en que el medio les afecta en su movimiento de caída libre, de manera que, la ley gravitatoria (que como tal no es discriminatoria pues constituye una argucia teórica creada de manera arbitraria para entender la realidad), es bajo cierto punto de vista “ultrapragmática”, y discriminatoria, pues al no existir dos objetos idénticos en la naturaleza (por más parecidos que sean), el medio, con la sola condición de su existencia, les discriminará en alguna pequeña medida (Resnick et al, 2001: 29-30).

Si se analiza más exhaustivamente, para el caso de las esferas de distintos materiales (hierro y madera), sucede que en realidad la más pesada llega primero. Pero el adelanto de ésta, respecto a la otra en el momento de llegada, no es perceptible por el instrumento de medición (el ojo desnudo); es decir, ocurre que simplemente el instrumento no alcanza a resolver tan pequeña diferencia. En otras palabras, se trata en última



instancia de un problema de resolución óptica, en donde el observador falla diciendo que llegan iguales al no poder percibir la diferencia de posición de los objetos en la última imagen (esto es, en el instante de la llegada del evento “caída”) que su cerebro procesa. Ciertamente existe para el observador una incertidumbre (en la determinación de cuál objeto llega primero) que es categóricamente la misma en el acto de asegurarse que los graves sean soltados desde un mismo nivel de altura, y así inicien su movimiento al mismo tiempo, pues se trata del mismo fenómeno: el acto de medida con su inseparable error.

En efecto, un análisis más exhaustivo del asunto, usando por ejemplo, instrumentos ópticos modernos (algo así como una “foto finish”), confirmaría inmisericordemente para Galilei, lo previsto por Aristóteles: El objeto más terroso llega primero (De Lucas S. et. Al, 2010: 1). Entonces, la carrera pluma versus esfera de plomo, no es un caso extremo sino un caso particular donde, fortuita y simplemente, la percepción del resultado es detectable con la simple observación.

¿Y qué sucedería en el “espacio vacío”? Más adelante se analizará con más detalle esta idealización galileana. Empecemos por Aristóteles, ¿qué diría este filósofo de las argucias de Galilei? Posiblemente el filósofo griego no encontraría consistencia en este concepto, bajo su perspectiva, podría decir que el vacío es una cualidad de algo inexistente. En efecto, para Aristóteles tanto la infinitud del universo como el espacio vacío son conceptos ficticios cuya consistencia es solamente potencial y no en acto. El espacio vacío, como una suerte de lugar contenedor de materia, resulta un absurdo: si la materia por axioma es el ser, y se define como aquello que ocupa espacio, y si el espacio vacío existiera, entonces también tendría un ser, luego dos objetos materiales, por ejemplo un cubo de madera y el espacio cúbico del mismo volumen, contradictoriamente podrían ocupar el mismo espacio, consecuentemente el uno existe (el cubo) y el otro no (el lugar cúbico vacío). Por otro lado, podría argumentar que el espacio no pertenece a la realidad tangible sino que es una cualidad ontológica del ser, pero esto incurriría en una contradicción mayor, porque de esta manera existirían formas sin contenido, esto es: atributos de objetos inexistentes, luego inexistentes también (Aristóteles, 1995: 138).

Por su parte, la ciencia moderna tiende a confirmar, en acuerdo con el filósofo griego, que el vacío no existe naturalmente en el universo, y de hecho se podría extender la argumentación aristotélica diciendo que un contenedor tal como una botella “llena” de espacio vacío flotando en el cosmos, sería un “imposible filosófico” y por tanto, una flagrante contradicción para el universo, puesto que un objeto hecho para contener cosas¹, a pesar de que “la nada absoluta” por definición, no es una cosa, sería un absurdo dado que la existencia de tal objeto contradeciría su pro-

pósito de fabricación que es, como ya se dijo: contener cosas. De manera que encontrarse con algo así en alguna parte del universo sería tan raro como hallar un barco en un planeta que siempre estuvo desértico. Es decir ¿por qué se molesta en existir si no tiene utilidad?

No obstante, aún podría argüirse que tales cosas como el barco y la botella vacía, podrían existir si el universo fuese “extraño”, y una de sus extrañezas consistiría en justamente permitir la existencia de objetos inútiles. En ese universo de intrínseca condición caótica podrían ocurrir eventos raros, algo así como en el país de las maravillas de Alicia, donde al lanzar un dado, cae un huevo; no obstante, en un universo cuyo modelo es gestado por una mente como la de Aristóteles, -heredero del pensamiento pitagórico, en los albores de la cultura occidental-, que concibe al universo ordenado (cosmos), esto sería absolutamente imposible.

En definitiva, a la luz del conocimiento actual se puede decir que si bien pueden existir ambientes enrarecidos (de bajas presiones manométricas), el vacío absoluto no existe, ni tampoco puede ser creado artificialmente. En otras palabras, aunque teóricamente puede predecirse la extracción material por ejemplo, de todas las moléculas de un gas dentro de un contenedor, en la práctica, este estado llamado de “alto vacío”, corresponde a una baja presión crítica en donde a partir de allí se produce radiación (radiación de Casmir), de manera que no puede asegurarse que el alto vacío esté totalmente vacío, por cuanto a saber, la realidad se compone de un ente integrado e indisoluble llamado “masa-energía” (Lambrecht et al, 2002:197).

Este punto es importante puesto que si se pudiese obtener por medios tecnológicos un recipiente totalmente vacío, es decir succionar el aire del recipiente hasta vaciarlo completamente, éste constituiría la prueba del “delito”. Delito del universo de ser capaz eventualmente de violar ciertas leyes filosóficas, (ciertamente, en ese caso, sería la filosofía en tanto búsqueda de la verdad, la que contendría fallas estructurales axiomáticas, y no el universo), es decir, sería la evidencia irrefutable de que el vacío sería posible y que su consecución sería cuestión de tiempo, esfuerzo y por supuesto, dinero. Pero ¿qué tan real es esta expectativa? Es decir, ¿podrá, bajo ciertas condiciones locales de alta entropía, el universo aunque sea por un instante permitir en su seno la consecución del vacío? Como se dijo, hasta el momento esta condición no tiene evidencia empírica. Sin embargo, si es cierto que la ausencia de evidencia no constituye evidencia de ausencia, se le puede otorgar al filósofo italiano, al menos el beneficio de la duda y emprender la labor –teórica por cierto- de fabricar el vacío.

Un modelo teórico para explicar las connotaciones filosóficas del vacío tecnológico

Con el fin de explicar las el punto de vista galileano del vacío, a continuación se supondrá que se extrae sistemáticamente el medio (por ejemplo gas monoatómico) usando un artefacto como el que se muestra en la figura 1, compuesto de un contenedor de paredes rígidas, con “ n ” átomos de gas, y que tiene acoplado un mecanismo llamado “trampa”, que consta de una compuerta C, una cámara M y un brazo extractor X.

Modelo pedagógico para explicar la responsabilidad de el vacío

132

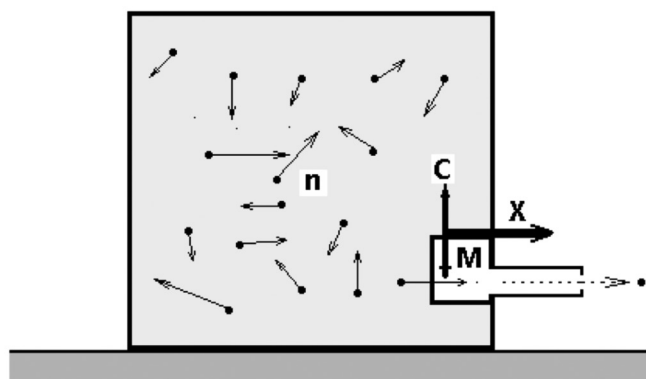


Fig. 1 El contenedor cerrado contiene “ n ” partículas de gas, consta de un mecanismo automático que extrae una partícula del contenedor y luego otra y así sucesivamente hasta que colapsa el contenedor con una energía “ E ” que se disipa.

Fuente: Investigador (F. Erazo 2012)

La situación ocurre así: como el movimiento de las partículas de gas dentro del contenedor es aleatorio, entonces si “ n ” es suficientemente grande, existirá un tiempo finito de espera y un alto valor de probabilidad de que un átomo ingrese a la cámara y se cierre la compuerta cayendo así en la trampa para que luego el brazo extractor expulse el átomo del recipiente. Después la trampa automáticamente volverá a su posición inicial a esperar que otro átomo ingrese a la cámara, pero para el segundo átomo, la probabilidad (P) de atraparlo es menor que antes, debido a que hay menos átomos, por lo que la trampa tendrá que esperar un tiempo mayor para atraparlo; pero si ocurriese, esta vez el brazo necesitaría más fuerza (F) para la extracción, debido a que con cada extracción, la presión se decrementa al interior del contenedor, inclusive las paredes del conte-

nedor podrían colapsar con una energía (E) mientras el brazo extractor se mueve.

Al repetir esta operación sucesivamente hasta que en la extracción del *i*-ésimo átomo, el contenedor colapsa, verificaríamos esta tendencia: E y F aumentan, mientras “n” y “P” disminuyen. Si sucesivamente se refuerzan las paredes del contenedor, solo se consigue que el colapso ocurra después; esto es, al haber extraído un número “n” más grande de átomos, pero siempre manteniendo las tendencias mencionadas. Resumiendo, esta operación haría que la energía del colapso del contenedor – y también la fuerza-, se incremente ad infinitum, al mismo ritmo que “n” y también la probabilidad P, se acerquen a cero. Cabe señalar, como una situación interesante, que el tiempo de espera para atrapar al último átomo teóricamente, sería igual a infinito donde el sistema habría caído en un estado de “indecidibilidad” entre el colapso, o el vacío, los dos en condición absoluta.

Experimentalmente se encuentra que, a presiones muy bajas los gases se comportan semejantes a los gases ideales. Las leyes para estos gases, llamadas De Avogadro, De Boyle y De Guy Lussac, en combinación; producen la ecuación llamada “de estado” ($PV=nRT$), la que describe el comportamiento de un gas ideal (Resnick et al 2001: 567). De allí se puede concluir que: al disminuir sistemáticamente el número de átomos, la relación matemática entre la Energía del colapso y el número n de átomos que queda en el contenedor, ocurre en proporcionalidad inversa (Resnick et al 2001: 576-577); es decir, según una ecuación del tipo: $E=k/n$, donde K es una constante de equiparación dimensional, cuyo significado es evidente: un recipiente colapsará con mayor energía cuanto menos átomos de gas se hallen en su interior.

Esta ecuación que refleja verazmente el comportamiento de la naturaleza, delata la imposibilidad del vacío, mediante el absurdo de la división por cero, porque como se ve, en esta paradoja que bien podríamos llamar “de la botella vacía”, la energía E con la que colapsan los contenedores por presiones muy bajas, siendo inversamente proporcional al número de átomos que aún quedan contenidos en su interior, implicaría que en el momento justo cuando el brazo X intentase extraer el último átomo de gas ($n=1$); a la par el contenedor estaría a punto de cargarse con energía infinita, su colapso -al desechar esta energía- se produciría en similares infinitas proporciones; es decir, que implosionaría todo el universo, o dicho de otra manera, todo el universo intentaría introducirse en el recipiente, para así auto-resarcirse de la energía perdida.

La idea de este terrible escenario: un átomo rondando una trampa mortal y el universo circundante dispuesto a practicarse un harakiri antes de permitir la consecución de un absurdo, nos ayuda a concluir

que conseguir un nivel de presión cero en un recipiente, no constituye una limitación técnica circunstancial, sino una limitación filosófica, una violación directa de las leyes de la naturaleza, y por lo visto hasta ahora, nuestro indestructible universo, no permite tales transgresiones.

De lo analizado, podríamos decir que ante la obligada existencia de un medio discriminador en el fenómeno de la caída de los graves, en cuanto a cuál objeto llega primero al suelo, lo que ocurre es aquello previsto por Aristóteles.

Resultado: Aristóteles 3, Galilei 2.

Cuadro comparativo de los criterios vertidos

134



Como se acaba de ver, el análisis cualitativo de Galilei le deja en mal predicamento frente a la física de Aristóteles; sin embargo, una extensión cuantitativa del asunto va a cambiar las cosas. Antes de empezar con la cuantificación, una recapitulación: La física de Aristóteles constituye una representación muy pragmática de la realidad, mientras que la física de Galilei resulta ser una aproximación a la realidad, porque entre sus ideas y la realidad, media un concepto tanto arbitrario como ficticio: el espacio vacío. Por otro lado, para Aristóteles existen categorías de objetos, los de elevada pesantez, que tienden al reposo; y los etéreos que tienden al movimiento perpetuo, cuyo movimiento es generado por un llamado “motor Inmóvil”. Para Galilei no existen tales categorías dado que todos los objetos obedecen a la misma ley. Estas comparaciones se muestran en el cuadro No. 1.

Puntos de comparación	Aristóteles	Galileo Galilei.
Categoría de la visión filosófica	Física real (pragmática) No introduce conceptos ideales	Física ideal (introduce el concepto ideal del espacio vacío)
Categorización de objetos	Existen dos tipos: Sublunares (graves) y supralunares	No hay Categorización. Todos los objetos tienen la misma naturaleza
Causas del movimiento	Existen dos causas: 1 Causa particular, se aplica a los graves y está basada en el principio natural, y 2 Causa general, Se aplica al movimiento natural y al movimiento perpetuo de los objetos supra lunares, y se basa en el Motor Inmóvil.	Todos los objetos se mueven bajo la acción de una misma ley natural
Niveles admitidos en el análisis	Cualitativo, no cuantitativo	Cualitativo, cuantitativo

Cuadro No 1. Comparación de los puntos más importantes de la contraposición ideológica Aristóteles-Galileo en torno a la caída de los graves. Fuente: Investigador (F. Erazo 2012)

Análisis galileano a nivel cuantitativo.

La ley de caída de los graves

En éste punto del análisis, cabe la pregunta ¿cuál es cuantitativamente la ley que rige la caída de los graves desde el análisis galileano? Este procedimiento, que para la época resultaba inusual, no es más que la medición (conteo) de las unidades correspondientes de dos magnitudes físicas distintas, para luego contraponerlas. Esto es describable en una gráfica cartesiana donde se pueda apreciar la forma de variación de una dimensión (distancia, velocidad, aceleración, etc.) respecto a la otra (el tiempo).

Habrían dos posibles resultados para el enfoque galileano: 1) la caída es ordenada, y 2) la caída es desordenada. La caída desordenada describiría un universo caótico en donde los graves caen de manera irregular; es decir su velocidad variaría sin un ritmo regular predecible: frenan, aceleran, regresan, se estacionan, etc. En estas circunstancias sería imposible hallar una única expresión matemática que relacione cada dato

de tiempo con su correspondiente dato de posición; al soltar dos objetos desde el mismo nivel, podría ocurrir en un primer experimento, que uno de ellos llegue primero; y, en un segundo experimento, en igualdad de condiciones, sea el otro el que se adelante.

De lo anterior se desprende que este tipo de universo imprevisible, imperfecto y sin mayores atributos estéticos; no ameritaría de un ingenio creador de existencia previa a su origen. Por otro lado, si la caída resulta ser ordenada, ésta referiría a un universo especial en su estética, con características perfectas y óptimas.

Bajo estas expectativas, a continuación se procederá a mostrar los resultados que obtiene Galilei en su cuantificación y evaluación de variables físicas observables, mediante gráficas. El experimento consiste en dejar caer un objeto desde una altura dada, haciendo coincidir el momento inminente de caída (instante en que es soltado) con los datos cero metros y cero segundos para la distancia y el tiempo respectivamente. (ver cuadro No 2).

Magnitud física medida (Observable físico)	Resultados de la 1ra medición	Resultados de la 2da medición	Resultados de la 3ra medición	Resultados de la 4ta medición	Resultados de la 5ta medición		Resultados de la n-ésima medición	Resultados de la n+1-ésima medición
Distancia medida en metros; x (m)	0	5	20	45	80	...etc.	?	?
tiempo medio en segundos; t (s)	0	1	2	3	4	...etc....	5	t

Cuadro No 2. Datos obtenidos desde el análisis galileano cuantitativo de la caída de un objeto desde una altura determinada. La distancia y el tiempo se incrementan a medida que cae el objeto partiendo desde el nivel 0 m y 0 s. Fuente: Investigador (F. Erazo 2012)



¿Cuál es exactamente la ley que rige este movimiento? En otras palabras: ¿existe una sola transformación (ecuación) simple y racional que transforma un dato de tiempo en su correspondiente observado de distancia, que permita no solo completar la Tabla 2 para el tiempo $t = 5s$ por ejemplo, sino en general, para cualquier tiempo t ?

Inicialmente, Galilei propuso relaciones erróneas, en realidad fue Leonardo de Vinci, (1452–1519) quien por primera vez dio con una ley correcta para la caída de los objetos, solo que ésta no relacionaba la distancia con el tiempo sino la rapidez con el tiempo en proporción directa (Duhem, 1913: 514). Posteriormente y después de un análisis muy cuidadoso, finalmente Galilei enunció correctamente la ley de caída que relacionaba la posición con el tiempo, y ésta es: $x = 5t^2$ (Galilei, 1981: 275). Es decir, cuando los datos de tiempo se multiplican por sí mismos y luego por el número cinco, se transforman en los correspondientes datos de distancia observados en el experimento. Este resultado es sorprendente porque de allí se puede concluir que el universo es ordenado, dada la regularidad matemática registrada en la caída del objeto.

La idea del universo caótico cuya curva cartesiana distancia versus tiempo tendría un aspecto ruidoso y desordenado, se desvanece ante la comprobación empírica-racional de Galileo Galilei. Este orden puede ser expresado gráficamente “dibujando” la variación de la distancia en relación con la variación de tiempo (Aguilar et al, 2002: 5). Dicha matematización es mostrada en la Fig. 2.

Altura vs. tiempo en la caída de los graves

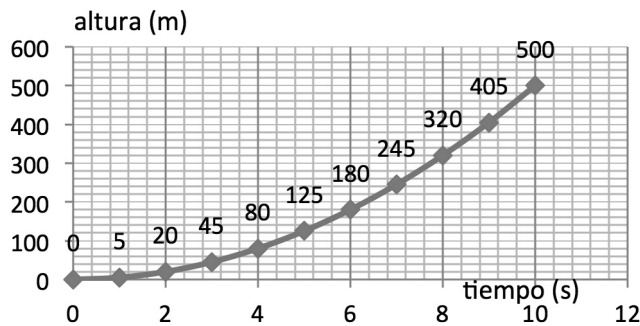


Fig. 2 Relación entre los tiempos y las distancias para la caída libre de los graves, según una visión cuantitativa galileana. La curva mostrada, guarda un orden especial: $x = 5t^2$, Fuente: Investigador, (F. Erazo, 2012).

Esta ley: $x=5t^2$, es a todas luces, desde la visión galileana, una expresión única, simple y racional que rige el movimiento de caída libre de todos los objetos de la naturaleza sin discrimen alguno¹. El origen de esta nueva visión curiosamente subyace, al igual que para el caso de Aristóteles, en la observación directa DE LA NATURALEZA, pero esta vez se trata de observar con instrumentos de medida.

En efecto, con su telescopio, Galilei observó la orbitación de las lunas del planeta Júpiter. Posteriormente, Isaac Newton (1640-1727), heredero de los aportes de Galilei y Descartes (1596-1650), concluyó que aquella ley que las rige, no debe ser otra sino la misma que rige el movimiento de nuestra luna alrededor de la tierra y la misma que rige el movimiento de la tierra y los planetas alrededor del sol: la ley de gravitación universal (Hernández, 1996: 44).

En la época de Galilei, la primigenia ley de caída que había descubierto, por un lado, se constituyó en el germen de la naciente metodología sustentada a la par en la razón y la observación; y por otro, se transformó en una verdad que pretendía ser absoluta o traducción lingüística exacta de la mente de Dios; sin embargo, una justificación más general y matemáticamente más rigurosa del fenómeno, sería establecida años más tarde por Newton. La mecánica clásica de Newton prevé la derivación de la fórmula empírica hallada por Galilei, desde un problema más general que consiste en la resolución de la ecuación $F=ma$, donde “F” es la fuerza gravitacional (peso) que se ejerce sobre una partícula de masa “m” y donde “a” es la aceleración (de gravedad) en ella producida, con la condición de velocidad inicial nula (Hewitt, 2004: 55).

Desde lo expuesto, la ley de Galilei no es más que una verdad científica circunstancial en donde, el extraño número cinco¹ es una inquietante constante, mientras que para Newton es la mitad de una magnitud (aceleración gravitatoria) que parece ser constante, pero que en realidad varía inversamente proporcional a la altura inicial. Más tarde, también la mecánica newtoniana caerá en la misma recategorización que sufrió la visión galileana con el advenimiento de Albert Einstein (1879–1955). Este proceso de generación de verdades circunstanciales con pretensiones absolutistas, se ha repetido y probablemente se repetirá siempre a lo largo de la historia, (Bunge, 2004: 771) denunciando así las limitaciones del lenguaje (en este caso matemático) en la búsqueda de la Verdad.



La cuantificación de las magnitudes físicas. El método científico moderno. La deidificación de la razón.

Aunque se debe reconocer la contundencia del razonamiento aristotélico, su gran fama e influencia; el filósofo tenía sus días contados en cuanto a vigencia, porque con Galilei surgía una nueva metodología consistente en la observación (medición) minuciosa de la realidad, la cuantificación de magnitudes y su análisis matemático formal, para concluir en leyes. De esta manera se redefine, para la posteridad, a la física como una nueva ciencia eminentemente experimental. Estos y otros logros sirvieron de preámbulo para la gestación del nuevo instrumento con el que se pretendía llegar a la verdad: el Método Científico, práctica que se abrió paso, no sin dificultades, entre el conservadurismo dogmático de la época y condujo a muchos pensadores a adoptarla.

La fiebre de la cuantificación dio origen a un breve período calculista-empírico en tiempos de Galilei. Los máximos exponentes de esta inclinación científica fueron los astrónomos T. Brahe (1546-1601) y J. Kepler (1571-1630), entre otros, quienes realizaron mediciones impresionantemente exactas para su época, de los tiempos y posiciones de los astros. Kepler, por ejemplo, llegó a establecer sus tres leyes empíricas de orbitación planetaria. Tal fue la influencia de la cuantificación galileana que, 200 años después de Galilei, la sociedad científica sostenía que no era suficiente hablar de las cosas, sino medirlas. Lord Kelvin sintetiza el pensamiento de la época diciendo: “Una magnitud es completamente conocida, solamente si esta se puede medir” (O’Connor y Robertson, 2013).

El último round

Volviendo a la contienda, a Galilei le faltaría agregar una reflexión final y por cierto contundente, en torno a este escabroso asunto de la caída de los graves; no tanto en favor de sus métodos, sino en contra de los de Aristóteles. Galilei pondría un ejemplo en el que dos objetos, uno nominado “A”, el más pesado, y otro nominado “B”, notoriamente más liviano que el anterior, son soltados desde un mismo nivel. En efecto y según se dijo, el más pesado adelanta una distancia tan pequeña que resulta imperceptible a simple vista (la figura 3 caricaturiza la situación agrandando esta diferencia), en donde se nota claramente que lo ínfimo de este adelanto, no justifica la gran diferencia entre los pesos de los objetos y de ahí proviene la fuerte sospecha de que no son los pesos los parámetros que determinan el orden de llegada; por lo menos no en proporción directa (Galilei, 1981: 161).

En un segundo experimento imaginario en donde se pega uno de los objetos encima del otro, por ejemplo el más liviano B, arriba de A, según lo muestra la figura 3, podría creerse que bajo la previsión de Aristóteles, el conjunto llegará al suelo antes que cualquier objeto sea “A” o sea “B” separadamente, debido a que el conjunto (A+B) tiene incrementada su pesantez. En la práctica, esto se confirma otra vez de forma ínfima e imperceptible a simple vista; es decir, en realidad el cotejo de estos tiempos tiende a darle la razón a Galilei, porque estos valores son casi iguales, o sea que el conjunto no adelanta notoriamente.

Experimento: graves cayendo en conjunto

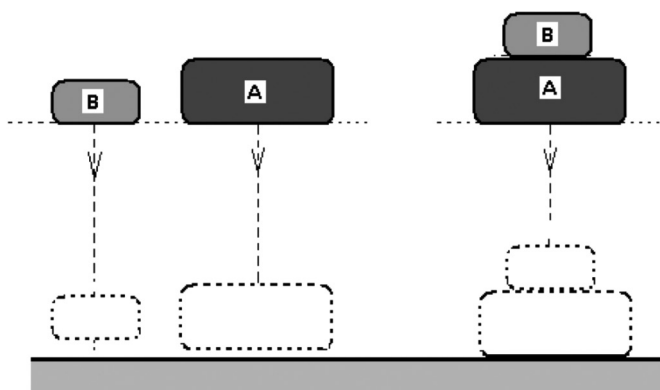


Fig. 3 Cuando se sueltan los objetos A y B, el objeto A adelanta, mientras que si se pegan los objetos A y B, este conjunto demora un tiempo menor que el tiempo de los objetos A y B cayendo individualmente. Fuente: Investigador (F. Erazo, 2012).

Aunque el anterior razonamiento parece coherente, en realidad no lo es y constituye un craso error, y he aquí, en opinión del autor, la fuente primordial de injusticia para estigmatizar al filósofo griego como un pensador ingenuo. En realidad, Aristóteles argüiría que al constituir el conjunto, no necesariamente habremos incrementado la pesantez respecto de los objetos individuales; es decir que el concepto de “peso” de Galilei, no equivale al de “pesantez” o de “gravedad” de Aristóteles (Alvarez, 2012: 36). Para Aristóteles la pesantez es una suerte de predominancia estadística de átomos de tierra, mientras que Galilei se refiere al peso llamado específico del objeto (Alvarez, 2012: 38) de manera que, según Aristóteles, el conjunto tendría aproximadamente la misma pesantez que los elementos que lo constituyen, y de ahí la cercanía de los tiempos registrados en la caída. En realidad Galilei más bien sostendría exactamente lo contrario,



es decir consideraría la previsión de Aristóteles en la dirección opuesta; esto es, que el conjunto según Aristóteles en realidad debería demorar notoriamente más tiempo en llegar al suelo, comparado con la caída del cuerpo pesado “A” cuando cae solo, debido a que en el conjunto, el objeto “B”, al ser más liviano, iría permanentemente frenando el descenso del conjunto, como si hiciera las veces de un paracaídas, demorando la caída, cosa que en la práctica, para nada ocurre (Galilei, 1988: 147). Es más, imperceptiblemente ocurre lo contrario y he aquí el golpe de suerte de Galilei porque, aunque es ínfima la diferencia de distancia de adelanto, ésta existe; quizás no para impresionar los sentidos, pero sí para cambiar la historia y subordinar la física de Aristóteles, dado que el artificioso caso de los bloques pegados, constituye un contraejemplo muy válido.

Otro ejemplo que muestra de manera aún más notoria la mencionada falencia en la física de Aristóteles, consiste en considerar dos nuevos objetos: dos esferas metálicas, donde la una pesa el doble que la otra. Si bien como ya se ha aclarado, en la práctica la más pesada adelantaría en algo a la otra, una variante significativa en la forma de la esfera pesada, mostraría un resultado contrario muy interesante: suponer que con la esfera pesada se construye una lámina cuadrada muy delgada y de varios metros cuadrados de superficie, tal como muestra la figura 4. Al realizar el experimento de la caída simultánea de la esfera liviana y la mencionada lámina, se verifica en la práctica que es el objeto liviano el que llega primero. El anterior resultado es evidente y Galilei no lo desconocía, de hecho, se conocen registros de experimentos realizados en la época de Galilei en donde el objeto liviano en efecto, adelanta al pesado (Schmitt, 1996: 111).

Experimento: cambio de forma de un grave que cae

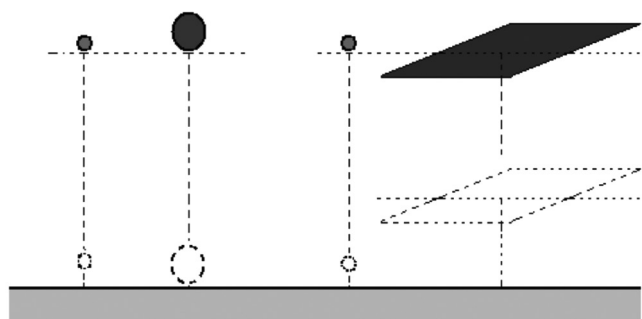


Fig. 4 Si dos esferas metálicas de distinto peso son soltadas, la más pesada adelanta; pero si ésta última se abre hasta formar una amplia lámina, ocurre lo contrario. Fuente: Investigador (F. Erazo 2012).

Ante esto, Aristóteles aún podría sostener que este cambio de esfera a lámina, que bien podría ocurrir a punta de martillazos (para Galilei solo sería un cambio físico), para Aristóteles constituiría una especie de cambio químico, puesto que ésta operación cambiaría la causa final del objeto (Aristóteles, 1995: 34). Recordemos el profundo carácter teleológico del pensamiento aristotélico, y este cambio fundamental, gestaría en realidad un nuevo objeto con otra composición química, donde se habría incrementado el contenido porcentual de átomos aéreos, en desmedro de los átomos terrosos, y de ahí el resultado. No sería atinado quitarle razón al gran Aristóteles, pero sí pertinente decir que esta última justificación introduce cierta vaguedad en los conceptos aristotélicos, juzgando claro está, desde un punto de vista moderno, y que su física, a partir de aquí, se “dispara” en cuanto a orden de complejidad. La magnitud en cuanto al volumen de información, manejada por Galilei, hace que finalmente su teoría convenza más por ser más completa en tanto llega a explicar más detalles con mayor grado de simplicidad. Debe aclararse que la simplicidad mencionada, consiste en que Galilei dispone de una herramienta poderosa: “la matemática”, que tiene la posibilidad real de transmitir ideas científicas a las masas no iniciadas en el rigor de la filosofía; mientras que, la física de Aristóteles es limitada, en ese sentido, por estar subordinada a la retórica que se complejiza cada vez que se quiere profundizar un concepto.

Con Galilei entonces, surge la promesa para el futuro del común de los mortales no solo de una vida más cómoda con el desarrollo tecnológico, sino además, dado el matrimonio entre la física y la matemática que audazmente propició, poder conocer las leyes básicas de la naturaleza, claro está, desde un interés enfocado, exclusivamente, en la obtención de resultados aproximados, mediante el análisis matemático de datos experimentales (Alvarez, 2012: 37), prescindiendo de la filosofía clásica.

Resultado final: Aristóteles 3, Galilei 3

Conclusiones

En nuestra experiencia cotidiana, la gran mayoría de veces pasa lo previsto por Aristóteles, aunque el adelanto del objeto más pesado resulta imperceptible. Esto ocurrirá siempre que los objetos tengan formas “parecidas”, porque si tuvieran formas demasiado disímiles, podría ocurrir



cualquier cosa excepto el evento donde llegan exactamente iguales al piso: la igualdad, el tiempo y el vacío, entre otros conceptos, son de naturaleza exclusivamente teórica; entonces, tal evento es completamente improbable y sólo podría ocurrir en un ficticio mundo donde reine el vacío absoluto y los objetos se suelten del mismo nivel al mismo tiempo.

Si desde el punto de vista moderno, la física de Aristóteles luce especulativa, subjetiva y quizás compleja, es debido al rigor matemático con el que se intenta hoy describirla, lo cual es por decir lo menos, un anacronismo. Para tener una idea del nivel de aceptación que esta escuela de pensamiento tenía en el mundo “culto” de la antigüedad, deberíamos abstraernos, prescindiendo de los métodos que modernamente avalan los conceptos científicos. En realidad, la apreciación aristotélica es no matematizable (Alvarez, 2012: 36) y cualquier intento moderno en esta empresa tergiversaría su visión del mundo. Algo similar pero contrario, ocurre con Galilei; es decir, la especulación puramente cualitativa de su punto de vista, no le hace favor.

Acerca de las causas del movimiento, las respuestas aristotélicas y galileanas, no son más que posiciones descriptivas del asunto. Los graves obedecen a un principio natural según lo que percibe Aristóteles, o se mueven bajo una misma ley, según lo dice Galilei. En realidad las preguntas de fondo deberían ser: ¿De dónde proceden las leyes de los objetos de la naturaleza para Aristóteles?; y ¿Por qué para Galilei las masas se molestan en atraerse unas a otras? Tras esas preguntas: ¿Por qué ellas se molestan en existir? No obstante, las respuestas contundentes a estos profundos enigmas permanecen ausentes no solo a este discurso, sino aún al conocimiento humano. Es de creer entonces que, ambos filósofos coincidían en lo sustancial; sin embargo, trabajaban con distintas formas de justificar su búsqueda espiritual más íntima: la búsqueda de la Verdad, entendiéndose ésta como la “verdad absoluta”; es decir, desprovista de todo atributo circunstancial, temporal, lingüístico, etc.

Lamentablemente propósitos de personajes como Aristóteles y Galilei, la actual sociedad tecnológica los ha cambiado por la comodidad, resulta lamentable constatar la tendencia actual en excluir la Física de Aristóteles casi totalmente de las aulas de clase y de los libros de texto de los programas escolares tradicionales de física a nivel mundial; en especial en las ramas de la ingeniería en donde la ciencia se vende anunciándola como la verdad absoluta, como artículo utilitario y vulgar; de allí que, la física galileo-newtoniana, esté mucho más difundida y goce de tanta credibilidad. De esta manera las prácticas tecnológicas de la post-modernidad, en buena medida, van dejando de lado los fundamentos filosóficos del conocimiento, los contextos históricos, políticos, religiosos y demás escenarios donde se crean las teorías científicas. Especialmente

en los países en vías del desarrollo. Los centros educativos se van constituyendo en verdaderas tumbas del conocimiento, difusoras de conceptos y algoritmos, formadoras de usuarios de la ciencia, lo cual conlleva a un lento deterioro psíquico del individuo, que mina y atrofia lenta pero seguramente su capacidad creativa.

Notas:

- 1 El número 5 de la fórmula es relativo al uso moderno de las unidades m/s^2 para la aceleración gravitatoria, de modo que la referencia a este dato es solamente de carácter explicativo.
- 2 Según Aristóteles los objetos tienen 4 cualidades que lo definen como tal y una de ellas es el “objeto” del objeto o su causa final. (Aristóteles, 1995: 56), y que contiene “la nada absoluta”.

145



Referencias bibliográficas

- AGUILAR, María Inés, CERAOLO, Mariana y POSE, Mónica;
 2002 Caída libre de un cuerpo y el movimiento a lo largo de la historia, Aristóteles vs. Galileo, Red Creativa de Ciencia – Curso I – 2002, Centro Educativo San Francisco Javier, Colegio FASTA A. M. Boisdron, Buenos Aires.
- ALVAREZ GARCÍA, José Luis
 2012 “El fenómeno de la caída de los cuerpos”. En: *Historia y Filosofía de la Física, Revista mexicana de Física*. México.
- ARISTÓTELES
 1995 Física, Libro 1, Traducción y Notas: DeEchandía G., Planeta De Agostini© Editorial Gredos, S.A. Biblioteca Clásica Gredos.
 1977 Sobre el cielo, G.E.R., Lloyd, de Thales a Aristóteles, Eudeba, Buenos Aires, Cap. VIII.
- BUNGE, Mario
 2004 “*La Investigación*”, Siglo XXI Editores, 3ra Edición, México.
- DE LUCAS S., et al,
 2010 Caída libre de los cuerpos (Al-25), El Rincón De La Ciencia, No 53, IES Victoria Kent, Torrejón de Ardoz.
- DUHEM, Pierre
 1913 EtudessurLéonard de Vinci, Vol. III, Paris.
- GALILEI, Galileo
 1981 Consideraciones y Demostraciones Sobre Dos Nuevas Ciencias, Jornada Primera, 2a. Edición, Editora Nacional, Madrid.
 1988 La Nueva Ciencia Del Movimiento, Servei De Publicacions, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, Miguel
 1996 *Fuerza y Movimiento*, Revista Española de Física, Vol. 10, Nº 2.
- HEWITT, Paul
 2004 Física Conceptual, 9na Edición, Pearson Education, México.

KOYRE, Alexander

1990 Estudios Galileanos, Editorial Siglo XXI España, 5ta edición México.

LAMBRECHT, Asrtid

2002 Observing mechanical dissipation in the quantum vacuum: an experimental challenge; in Laser physics at the limits, Claus Zimmermann Eds., Berlin/ New York: Springer.

O'CONNOR, Jhon y ROBERTSON, Edmund

2013 Biographies, William Thomson (Lord Kelvin) ,School of Mathematics and Statistics, University of St Andrews, Scotland <http://www-history.mcs.st-and.ac.uk/Biographies/Thomson.html>

RESNICK, Robert; HALLIDAY, David; KRANE, Kenneth,

2001 Física, Vol 1, Ed. CECSA, 5ta Edición, México

SCHMITT, Charles

1996 The faculty of arts at Pisa at the time of Galileo, de Montaigne M., Essays I:26.

SOLAZ PORTOLÉS Jhon Josep

2008 Concepciones de los estudiantes e historia de la ciencia: El caso del concepto de vacío.

Fecha de recepción del documento: 15 de abril de 2013

Fecha de aprobación del documento: 20 de junio de 2013

Modalidades de la Hermenéutica
en la acción educativa

*Modalities of Hermeneutics
in educational*

Analog Hermeneutics and higher education

MAURO RODRIGO AVILÉS S. *

mauro.aviless@gmail.com

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Universidad Tecnológica Equinoccial / Quito

Resumen

La comprensión de la educación ha sido un discurso unilateral desde la modernidad occidental. En el contexto del siglo XXI es urgente procurar una reflexión de la educación superior desde la hermenéutica analógica, con la finalidad de proponer espacios alternativos para la comprensión actual de la educación superior. Esta reflexión debe llegar al currículo y, a su vez, ofrecer horizontes para la investigación.

Palabras clave

Educación superior, hermenéutica analógica, Universidad, ícono, *ethos* barroco.

Abstract

The understanding of Education has been a unilateral speech of Western modernity. In the 21st. century it is possible to think about Higher Education from analog hermeneutics, in order to propose alternative spaces for the its understanding. This reflection should also consider the curricula and, in turn, provide new goals for research.

Keywords

Higher education, hermeneutics analog, university, icon, baroque ethos.

Forma sugerida de citar:

AVILÉS, Mauro. 2013. "Hermenéutica analógica y educación superior". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

* Magister en Docencia Superior y otra en Filosofía. Es docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

Introducción

En el marco de una modernidad en crisis, urge, desde la academia, la necesidad de reflexionar sobre la posibilidad de repensar el quehacer de la educación superior, sus propuestas y las reflexiones que se ofrecen como alternativas al discurso que se ha presentado como hegemónico hasta la actualidad.

La comprensión de la Universidad viene de la mano de la comprensión de la ciencia y del proceso de investigación científica. En el complejo proceso de hacer academia, la Universidad debe modificar su capacidad de gestión en virtud de un desarrollo científico, con la finalidad de ofrecer una mejor calidad de vida a los hombres y mujeres de todos los tiempos. Y este cambio debe partir de la naturaleza misma de los seres humanos a quienes cubre y acoge.

El presente artículo, a partir de una reflexión sobre la “hermenéutica analógica barroca” y con el sustento del pensamiento complejo de Edgar Morin, pretende ofrecer nuevas luces para este quehacer intelectual.

150



Una propuesta hermenéutica desde América Latina

En la búsqueda de formas y caminos diferentes al paradigma positivista moderno, desde América Latina urgen posibilidades nuevas de reflexión para pensar la educación superior y, de esta forma, construir procesos civilizatorios que respondan a la identidad de los pueblos andinos y constituyan una opción frente a la Modernidad. La reflexión que se pretende es acerca de un camino que responda a las exigencias de una modernidad alternativa para América Latina.

Entre las propuestas de lectura y decodificación de los procesos históricos y culturales de América Latina está la hermenéutica analógica. Según Beuchot:

“la hermenéutica se caracteriza por interpretar textos. Pero la noción de texto ha cambiado mucho: va desde la interpretación de textos escritos, que son los tradicionales, como también –a partir de Gadamer– de concebir al diálogo como texto, el cual es un texto más abierto que el escrito, pues este último ya está completo y cerrado, mientras que la conversación es de carácter abierto” (Beuchot, 2007: 2).

En la hermenéutica contemporánea, según el planteamiento de Vigo (2005: 4), se da un “desplazamiento del interés desde las formas meramente *reproductivas* hacia las formas originarias, *productivas* del comprender, en la consideración filosófica de los fenómenos de apertura y apropiación de sentido”. El papel del símbolo es fundamental dentro de

la hermenéutica, debido a su carácter vehicular del texto o mensaje que transmite; más aún cuando, de alguna forma, propone un lenguaje común entre el autor, el lector y el hermeneuta. La “i-logicidad” del símbolo, gracias a la mediación de la palabra, nos conduce al desciframiento de los símbolos en cuanto a su “excedente de sentido” se refiere. El símbolo, por su naturaleza, encierra en sí un mundo por descubrir. Pertenecer a muy diversos campos de la cultura. Según Gloria Prado (1984), “el símbolo une dos universos del discurso: uno lingüístico y otro no lingüístico. El primero busca construir una semántica de los símbolos. En el segundo caso funciona como un ‘excedente de sentido’ que puede ser opuesto a la significación literal”.

Por otra parte, en la concepción de Mauricio Beuchot,

“la hermenéutica es la disciplina (ciencia y arte) que nos enseña a interpretar textos, entendiendo aquí el interpretar como un proceso de comprensión que cala en profundidad, que no se queda en una intelección instantánea y fugaz. Se entiende por *texto* todo aquello que va más allá de la palabra y el enunciado” (Beuchot, 2008: 1).

151



Este autor desarrolla una propuesta alternativa a la hermenéutica tradicional, la misma que busca superar el “univocismo” y el “equivocismo” en que tradicionalmente se ha visto comprometido el quehacer hermenéutico. Se trata de la hermenéutica analógica.

Tradicionalmente, la analogía se colocaba como intermedia entre la equivocidad y la univocidad.

“Lo equívoco es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente diverso [...]. Lo unívoco es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente idéntico, de modo que no cabe diversidad entre unas y otras [...]. Lo análogo es lo que [...] se dice de un conjunto de cosas en un sentido en parte idéntico y en parte distinto, predominando la diversidad” (Beuchot, 2005: 37).

Esta interpretación analógica es aplicable en el análisis de los procesos históricos y culturales. Para Beuchot, “un pluralismo cultural analógico tratará de respetar lo más posible las diferencias, buscará fomentarlas lo más que se pueda, pero sin perder nunca la posibilidad de algo común, de alguna manera de universalizar” (2007: 17). En la actualidad, desde la perspectiva de la hermenéutica analógica, se busca conciliar el univocismo clásico y el equivocismo que trae consigo la posmodernidad.

La hermenéutica analógica tiene como instrumento principal la distinción y, con ello, el diálogo. Esta perspectiva supone comprender a la hermenéutica analógica como modelo interpretativo en cuanto tiende



a un relativismo con límites. Desde esta perspectiva podemos entender el mestizaje como elemento confortante de la identidad latinoamericana. Esta posibilidad puede ser aplicada en el contexto educativo. Este acercamiento se lo puede procurar dese la apertura dialógica a discursos alternativos subyacentes en los diferentes textos subyacentes o desarrollados durante su historia, en la América hispana.

A partir de la reflexión y la apertura al diálogo con los discursos locales, se abre un diálogo hacia un pluralismo cultural. La analogía implica el concepto de límite. En el caso de los derechos humanos, estos sirven de límite al pluralismo cultural, pero este último es el ámbito donde ellos se realizan. Surge entonces la pregunta sobre cómo alcanzar ese mundo más abierto y respetuoso. Beuchot responde que “debe haber, como en la analogía de atribución, un modelo o primer analógico y este viene a ser aquella cultura que respete a cabalidad los derechos humanos como elementos fundamentales del modelo” (2005: 114). La promoción de los derechos individuales y grupales por parte de las culturas es el límite analógico de las prácticas culturales.

Uno de los aspectos de la analogía de mayor aplicabilidad es la iconicidad: “el signo icónico es muy fuerte e ilustrativo, se encuentra en las imágenes, en los diagramas, en las metáforas [...] a través de la narrativa, encuentra caminos para alcanzar no solo el intelecto, sino también la imaginación, la voluntad, el afecto” (Beuchot, 2005: 24). Para este autor, la iconicidad favorece una hermenéutica analógico-icónica aplicable a la educación. Desde esta perspectiva, el objetivo es el de realizar una relectura del texto como “*ethos* barroco”, a partir de una reflexión desde los contextos y la naturaleza donde este movimiento se origina, y proponer este camino como manifestación histórica y propuesta alternativa a la modernidad actual.

Este “*ethos* barroco”, en la propuesta de Bolívar Echeverría (2000: 146), se constituye en una categoría que, desde el reconocimiento de nuestro mestizaje, permite un diálogo y una comprensión de la naturaleza latinoamericana. En un mundo plural y diverso como el actual, la reflexión de Edgar Morin permite un fundamento epistemológico para superar un discurso hegemónico –en crisis– propio de la Modernidad y proponer alternativas de diálogo con los nuevos discursos propios de la América meridional; como afirma el pensador, la complejidad permite “encontrar un archipiélago de certezas en medio de un océano de incertidumbres”.

Hermenéutica analógica y pensamiento complejo: pensar la Universidad desde la incertidumbre

El conocimiento, tradicionalmente, ha tenido una visión unidimensional y simplificadora. Esta forma de concebir el mundo, mutila el conocimiento y desfigura la realidad. La visión de Morin sobre el conocimiento parte de la reflexión de los paradigmas y busca cuestionar los fundamentos mismos de la lógica occidental.

Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios “supra lógicos” de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello (Morin, 1997: 28).

153



Los principios “supra lógicos”, como los llama, son “visiones del mundo” que nos permiten conocer y reflexionar desde esa realidad. Esta lógica hegemónica o dominante tiene principios que rigen su forma de pensar y sobre los cuales se construye el conocimiento. “Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que llamo el ‘paradigma de simplificación’” (Morin, 1997: 29). Este paradigma, en la visión de Edgar Morin, está constituido por los principios antes mencionados. La disyunción, debido a su carácter dicotomizador, dificulta las relaciones entre conocimiento científico y reflexión filosófica. De esta forma, priva a la ciencia de la posibilidad de conocerse, de reflexionar sobre sí misma. El pensamiento simplificante es incapaz de concebir la conjunción entre lo uno y lo múltiple, puesto que, o unifica abstractamente anulando la diversidad, o yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad.

Frente a esta visión unidimensional o simplificadora de la realidad, Morin propone una visión compleja. Afirma, con razón, la serie de tragedias que el pensamiento simplificador, y por ello dogmático, ha traído consigo. Esta crítica y esta visión es posible aplicarla, afirma el filósofo, desde la vida cotidiana hasta las ciencias sociales:

La incapacidad para concebir la complejidad de la realidad antropológica, en su microdimensión (el conjunto planetario de la humanidad), ha conducido a infinitas tragedias y nos condujo a la tragedia suprema. Se nos dijo que la política “debe” ser simplificante y maniquea. Lo es [...] en su versión manipulativa que utiliza a las pulsiones ciegas. Pero la estrategia política requiere al conocimiento complejo, porque la es-

trategia surge trabajando con y contra lo incierto, lo aleatorio, el juego múltiple de las interacciones y las retroacciones (Morin, 1997: 32).

Al ubicar este pensamiento complejo como una propuesta alternativa es necesario puntualizar qué es para Morin esta forma distinta de concebir el mundo y la realidad. Para él, la complejidad es como “un tejido [...] de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple [...] se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre” (Morin, 1997: 32). Para él, la vida y los fenómenos antro-po-sociales son fenómenos que se auto-eco-organizan de forma compleja.

Reflexionar sobre la universidad hoy es una actividad multidisciplinaria, de ninguna forma orientada bajo cánones ni perspectivas univocistas. En el marco de la reflexión teórica sobre la educación superior es necesario tomar en cuenta aquellos conocimientos y saberes que suelen aparecer olvidados para el conocimiento tradicional. Desde la perspectiva de Morin, la complejidad es el espacio apropiado de integración, fusión, amalgamamiento y reconocimiento de expresiones que, al haber sido ahogadas por el eurocentrismo moderno, encuentran en estos “nuevos tiempos y nuevos símbolos” el espacio propicio para reflexionar sobre el futuro de la educación superior y el aporte de Sudamérica frente a la posmodernidad venidera.

La revolución paradigmática que conllevó la Modernidad tuvo algunos indicadores que le diferenciaron significativamente de la etapa que le precedió y son los que permiten identificarla en la actualidad, algunos de ellos son el antropocentrismo moderno y la fe en el progreso como condición esencialmente humana y camino hacia un proceso civilizatorio cada vez mayor.

Junto a una civilización europea en crisis, en peligro de extinguirse, las civilizaciones “naturales” de América compartían una situación similar. Con estas condiciones, la estrategia del *apartheid* llevaría consigo consecuencias claramente suicidas. Españoles y “naturales” se unieron, conscientes de esta realidad, en virtud de una voluntad de civilización. “La estrategia del mestizaje cultural es sin duda barroca, coincide perfectamente con el comportamiento característico del *ethos* barroco de la modernidad europea y con la actitud barroca del posrenacentismo frente a los cánones clásicos del arte occidental” (Echeverría, 2000: 56).

Para el filósofo ecuatoriano:

El mestizaje [...] se trata más bien de un proceso semiótico al que bien se podría denominar “codigofagia”. Las subcodificaciones o configuraciones singulares y concretas del código de lo humano no parecen

tener otra manera de coexistir entre sí que no sea devorarse las unas a las otras; la del golpear destructivamente en el centro de simbolización constitutivo de la que tienen al frente y apropiarse e integrar en sí, some- tiéndose a sí mismas a una alteración esencial, los restos aún vivos que quedan de ella después (Echeverría, 2000: 52).

Echeverría define la modernidad hegemónica y delimita el campo de acción de una modernidad alternativa:

Por Modernidad voy a entender [...] un proyecto civilizatorio específico de la historia europea, un proyecto histórico de larga duración, que aparece ya en los siglos XII y XIII, que se cumple desde múltiples formas desde entonces y que en nuestros días parece estar en trance de desaparecer. Por “barroco” voy a entender [...] una “voluntad de forma” específica, una determinada manera de comportarse con cualquier sustancia para organizarla, para sacarla de un estado amorfo previo o para metamorfosearla; una manera de conformar o configurar que se encontraría en todo el cuerpo social y en toda su actividad (Echeverría, 2000: 58).

Este proyecto moderno barroco tuvo su prefiguración en la Colonia. En la historia de la primera época de la Compañía de Jesús –desde mediados del siglo XVI hasta fines del siglo XVIII– se genera, en América, la construcción de un proyecto civilizatorio moderno, alternativo y católico.

Educación superior y modernidad: aportes de lo barroco

Dentro del ámbito de la reflexión académica, pensadores como Echeverría, Bouchot y Arriarán han aportado con herramientas y categorías filosóficas que permiten una investigación propositiva. El objetivo de la hermenéutica barroca no es solo comprender estas relaciones de fuerzas y luchas simbólicas, sino encontrar en la analogía su parte proporcional, recuperando lo mejor de cada cultura en su nueva forma mestiza (Nava, 2001: 88). “La hermenéutica barroca nos permite colocarnos en varios límites, el del lenguaje, el del ser, el de la textualidad y contextualidad y el del acontecimiento” (Ricoeur, 1999: 840), justamente por ello nos puede ayudar a establecer una ontología limítrofe o multicultural. Se trata de un recurso mediante el cual puede desentrañarse el sentido de las formas simbólicas de conocer al “otro” y su multiculturalidad; para ello se requiere de un razonamiento mestizo, híbrido, que radica en el desplazamiento de sentidos inducidos como procedimiento heurístico, que recupera su presencia barroca y nos hace abrir las posibilidades de verdad a través de ciertos límites, es decir, nos da la capacidad de tener múltiples

sentidos e interpretación que a partir de algo pequeño o fragmentario pasa al “todo”. Se trata de una visión a modo del holograma del pensar, de desarrollar una razón acompañada con los otros, por la compañía con el otro (Otero, 2009: 3).

Afirma Echeverría que:

Cuando hablamos de crisis civilizatoria nos referimos justamente a la crisis del proyecto de modernidad que se en este proceso de modernización de la civilización humana; el proyecto capitalista en su versión puritana y neoeuropea prevaleciendo) sobre otros alternativos y que domina actualmente, convertido en un esquema capaz de adaptarse a cualquier sustancia cultural y dueño de una vigencia y una efectividad históricas aparentemente incuestionables (Echeverría, 2004: 34).

156



Una educación entendida hermenéuticamente, entonces, tendería a la analogía entre lo racional y lo sensible, entre el pensamiento lógico y el creativo, en la formación de la conciencia. “Solo con el equilibrio de estas vías de crecimiento y producción cultural se podría crear una actitud crítica en la conformación de una identidad cultural” (Hernández, 1999: 37). La lectura de Echeverría sobre el *ethos* barroco es una propuesta centrada en lo afectivo y lo simbólico. A partir de esta perspectiva se pudiera pensar en un proyecto alternativo de modernidad. Kozel encuentra cuatro puntos en los cuales el barroco pone énfasis y que derivarían de un eventual recentramiento del mismo (2009: 4):

1. La revalorización de un conjunto de elementos de la cultura política y la consecuente apertura para percibir algunos fenómenos típicamente latinoamericanos como el “estadocentrismo”, el caudillismo, el populismo, etc.
2. La recuperación de aspectos medulares de la cultura barroca en tanto posibles puntos de partida para la reconstrucción de la filosofía y de la vida cultural actual.
3. Un impulso a poner entre paréntesis la lucha por la afirmación hegemónica y por la dilucidación de opciones políticas concretas, y la consecuente opción por el cultivo de la capacidad psíquica de sobrevivir en un mundo difícil, a partir del establecimiento de una relación distante y descentrada respecto de la política y del poder.
4. El intento de identificar prácticas concretas que expresen hoy una posible conexión entre el *ethos* barroco y posibles modernidades alternativas.

Si bien el aporte de Kozel se centra en una reflexión política, no se debe olvidar que el quehacer educativo es necesariamente político y que el compromiso social del profesional que egresa de las universidades es necesariamente ético-político. La Universidad evidencia en sus espacios las reflexiones que el autor menciona en su primer punto. Las reflexiones en torno al barroco y a la hermenéutica analógica barroca son evidencia de los siguientes. Es a partir de estas reflexiones que se debería desarrollar una educación superior que promueva una reflexión analógica, alternativa al discurso moderno hegemónico.

Hay una serie de herramientas categoriales de la hermenéutica analógico-barroca que favorecerían la construcción de un discurso teórico. Ellas son la dialogicidad, el relativismo relativo, la finitud-infinitud, espiralidad, intencionalidad, creatividad, mestizaje, equilibrio dinámico, límite y explicación-innovación. Estas herramientas permitirían al quehacer educativo replantearse su accionar a partir la reflexión sobre estas categorías (Álvarez, 2009: 1).

Este discurso teórico, en el ámbito de la educación superior, encuentra su concreción en el currículo. Este “plan de estudios”, que debe evidenciar, reflejar y proponer nuevas alternativas de reflexión, distintas, alternativas y que, de alguna forma, debe responder a las exigencias el mundo, de la sociedad y del ser humano actual.

En cuanto se refiere a la reflexión sobre el currículo y su consiguiente aplicación, es necesario tomar en cuenta que si el currículo debe responder a la realidad cultural en la que se desarrolla y, que si esta es de carácter plural (como en América Latina), no cabe sostener ni teorizar sobre alternativas curriculares de orden univocista, como ha sido el caso de las concepciones curriculares centradas en el plan o en el sistema tecnológico. Pero también caen en el error aquellas teorizaciones de orden equivocista, como aquella que Contreras llama “el lenguaje práctico como forma de tratar el currículo” (Álvarez, 2009: 5), en la cual la práctica anula a la teoría. La equivocidad está dada por un relativismo absoluto, puesto que:

No hay punto de coincidencia alguno por su total dependencia a la multiplicidad de problemáticas de cada uno de los sujetos implicados en el proceso educativo. Es decir, no hay referencia que defina un mínimo de verdad y objetividad y sí, una autorrefutación de la diversidad por su equivocidad que llevaría a una pragmática incommensurable [...] son estas tendencias univocistas y equivocistas las que caracterizan a las teorizantes del currículo [...] es una reflexión para evidenciar lo conflictivo y pernicioso que pueden resultar las posiciones extremas. Es una estrategia de innovación-explicación analógico-barroca para repensar lo que debe ser la teorización del currículo” (Álvarez, 2009: 6, 8).

El desarrollo del currículo en educación debe superar los dogmatismos y las fragmentaciones que han llevado a la humanidad a la crisis civilizatoria actual, con consecuencias desastrosas e irreversibles para la humanidad de hoy. La reflexión analógica de la educación comienza con una apertura al diálogo, apertura que toma en cuenta el desarrollo del ser humano, único, irrepetible y particular.

Hermenéutica analógica, diálogo e iconicidad: claves para una nueva comprensión

Si cabe alguna palabra que defina la realidad del quehacer humano y el resultado de este esfuerzo, esta palabra es “complejidad”. Su tránsito a lo largo de la historia ha tenido esta marca. El ser humano construye –a través de una constante interacción entre sus similares y con la realidad– los espacios e instancias sociales que generan cultura. Él humaniza la sociedad.

Las interacciones sociales han construido durante la historia distintos períodos, etapas o momentos que han puesto una marca distintiva. Es el caso de la Modernidad, distinguida por el paradigma del progreso. La misma Modernidad ha creado herramientas que le permitan predecir el futuro. Es el caso de la prospectiva, ciencia moderna que ofrece al estudioso herramientas para proponer alternativas y caminos para el progreso. Se encuentra ahora la humanidad en una época de crisis. Los cambios de paradigma, propios de esta crisis, afectan a las ciencias. Uno de los síntomas de esta realidad es la complejidad que la epistemología actual evidencia en la imposibilidad de contar con una unidad coherente entre las ciencias.

Para acceder a la lectura, análisis e interpretación de la cultura actual y de las posibles alternativas de desarrollo se propone un ejercicio de reflexión hermenéutica. Puede entrar en un proceso hermenéutico toda realidad susceptible de ser decodificada, toda realidad se convierte entonces en un texto. En el caso de la interpretación semántica de los símbolos expresados en la cultura actual y, en concreto, de los correspondientes a un universo no lingüístico, podemos evidenciar un “excedente de sentido”.

Una herramienta para la interpretación y, más en concreto, de la realidad latinoamericana, se la encuentra en la “hermenéutica analógica”. Esta porta en sí misma el diálogo y por ello lleva en sí misma un carácter ético. El constante diálogo que esta exige entre los diferentes univocismos y equivocismos, con la finalidad de llegar al camino analógico, es una necesidad de esta exigencia dialógica.

Uno de los aspectos más sobresalientes de esta forma dialógica mestiza se la encuentra en la “iconicidad” que expresa nuestra cultura. Este es uno de los aspectos necesarios a tomar en cuenta a ser aplicados en la educación. Esta iconicidad es uno de los elementos susceptibles de decodificación en la educación y la cultura mediante la hermenéutica analógica. El sustento epistemológico que podría ofrecerse a esta alternativa es del mismo cuño, es decir, se la encuentra en la epistemología de la complejidad. Esta se ubica como una posibilidad frente al reduccionismo que provocó la racionalidad instrumental propia de la Modernidad. Esta modernidad, caracterizada por el antropocentrismo, la fe en el progreso y la instrumentalización de la razón, es la que ahora se encuentra en crisis y la que será motivo de estudio por parte de Bolívar Echeverría y es frente a esta realidad que propone su categoría “*ethos* barroco”.

El proyecto civilizatorio moderno tuvo en América una expresión particular. Este proyecto pasaría necesariamente por la educación. Ella era la que permitiría el alejamiento de la barbarie. Ser educado equivalía a dejar de ser bárbaro e introducirse en un mundo civilizado. El ser civilizado o el acceder a los procesos civilizatorios sería la evidencia de vivir éticamente.

Beuchot y Arriarán, en su libro *Filosofía, barroco y multiculturalismo*, proponen concebir al barroco como un tiempo en el cual prevaleció el pensamiento analógico, es decir, un pensamiento orientado a la búsqueda de equilibrios, los mismos que ayudaron a superar las tensiones y conflictos de la época. El “*ethos* barroco”, como categoría, encuentra una explicación en el barroco artístico y realiza su aplicación desde una perspectiva socialista. La lectura que Echeverría realiza sobre el barroco propone un carácter centrado en el mercado y en su crítica al capitalismo: las transgresiones propias del ser barroco encuentran en la América Latina el espacio favorable para proponer un espacio de modernidad alternativa, refuncionalizando el quehacer moderno. El llamar barroco a un *ethos* supone encontrar una analogía entre el arte barroco del siglo XVII y un tipo particular de comportamiento y de relación con el mundo que supera la temporalidad y que no necesariamente supone adherir a concepciones sustancialistas acerca de su presencia más o menos recurrente o predominante en ciertos espacios neohistóricos.

La posibilidad de lo “alternativo” que guarda este *ethos* barroco presenta actualidad frente al proceso modernidad-posmodernidad. Este *ethos* encuentra su concreción actual a través de una lectura semiótica del mestizaje civilizatorio y cultural generado en el siglo XVII americano. Es este mestizaje el que permite pensar en la posibilidad de una modernidad diferente. Es la generación de un proyecto criollo que va conformándose como una alternativa civilizatoria, con un mundo simbólico particular. El





proceso de mestizaje que se realiza es barroco: la mezcla cultural es de orden semiótico. El mestizaje aparece como una evidencia de este carácter dialógico propia de América Latina.

El barroco tiene una expresión particular y se origina, para algunos, con la Contrarreforma: propuesta de modernidad alternativa a la lógica protestante, guiada por la Iglesia Católica y liderada por la Compañía de Jesús. Esta es distinta a la modernidad marcadamente individualista y racionalista del capitalismo. El *ethos* barroco tiene la particularidad de permitir vivir la contradicción entre el capitalismo y el mundo de la vida. Es un principio de ordenamiento del mundo de la vida.

Existen una serie de herramientas categoriales de la hermenéutica analógico-barroca que favorecerían la construcción de un discurso teórico educativo alternativo. Una construcción del currículo desde una perspectiva analógico-barroca superaría el equivocismo y el univocismo en que caen muchas tendencias curriculares.

Una herramienta de diálogo en la cultura y en la educación se la encuentra en el paradigma complejo de Morin. Este es un camino interdisciplinario y una alternativa ética distinta frente a la Modernidad. El planteamiento de Morin niega la disyunción entre lo humano y lo natural, como también la reducción del primero al segundo. Desde una perspectiva transdisciplinar integra lo natural y la cultura e integra los saberes hacia una bio-psico-socio-ética.

La defensa radical de la vida que promueve Morin desde la complejidad compromete al individuo y a los sistemas sociales, políticos y económicos. La complejidad evidencia un carácter de apertura al otro que orienta esta dimensión y será la que marque la perspectiva que permita una reflexión antropológica. Definido por este carácter dialógico-relacional se abren como interlocutores frente al hombre tanto el mundo como los demás. La orientación que se dé a esta relación marcará su definición como ser humano.

Conclusiones

En un mundo diverso y plural el camino de conciliación es un camino analógico o de proporcionalidad, por el cual se logra un equilibrio prudente entre las partes. Al valorar las particularidades la analogía busca proteger prioritariamente las diferencias.

En la actualidad, el camino aceptado por filósofos y cuentistas sociales de construcción de la sociedad es el diálogo. La dialogicidad es el camino de construcción de una ciudadanía activa. En el campo de la ética profesional, esta es una construcción que la debe realizar cada individuo

mediante la adquisición de un compromiso con los diferentes aspectos de su quehacer laboral. En este ejercicio, la adquisición de “una determinada forma de ser” que lo distinguirá mediante un *ethos* que lo marcará como individuo responsable y comprometido con un accionar concreto.

El proceso educativo a que se hace referencia se la adquiere gracias al desarrollo de un pensamiento crítico. Para ello es necesario tomar distancia y realizar una reflexión, examen y valoración crítica del accionar individual y social. Uno de los requerimientos del pensamiento crítico lo constituye la apertura al diálogo. En el diálogo el interlocutor se abre al otro y se dispone al encuentro de la verdad. En este proceso se realiza una “autoafirmación” de uno mismo y se corre el riesgo de realizar la descalificación del otro, objetivado como adversario. Gracias al aspecto dialógico el pensamiento crítico puede darse la mano con el pensamiento complejo de Morin, el cual permite conocer a partir de lo dudoso, incierto, indeterminado, ambiguo y, nos propicia el entender que las cosas, complejas por naturaleza, ofrecen múltiples perspectivas de análisis.

Se han presentado algunas vertientes que favorecen el tejido de una nueva propuesta de modernidad. La complejidad del mundo actual favorece la comprensión de la educación como una actividad humana que está en permanente construcción. La educación es, hoy más que nunca, una actividad que encuentra su sentido en la apertura al otro. Este aspecto dialógico será el que oriente el desarrollo humano.

Bajo estos postulados se puede pues afirmar la posibilidad de una educación superior que posibilite –con el sustento del diálogo y del pensamiento crítico– una alternativa de modernidad, respuesta ante la crisis actual. Es posible, existen las categorías y es una demanda urgente el reflexionar e intervenir a través de estas estrategias en la educación superior hoy.

La universidad ecuatoriana ha tomado como opción fundamental la formación integral de sus estudiantes. Es urgente, dentro de este contexto, ofrecer al estudiante caminos críticos para el aprendizaje, caminos que propongan nuevos horizontes en el contexto de una realidad compleja.

La perspectiva de analizar y fundamentar el currículo desde una hermenéutica analógica se torna en una pretensión ambiciosa; no obstante, es una posibilidad real el reflexionar desde esta vía, con la finalidad de lograr una educación contextualizada al medio y a la vez, que favorezca el desarrollo de la identidad nacional y la consolidación de proyectos modernizadores alternativos, diferentes, más equilibrados y democráticos.

Es necesario incluir la categoría “*ethos* barroco” como un elemento que debe ser tomado en cuenta para reflexionar en las asignaturas de corte humanista, con la finalidad de que su conocimiento y difusión sea un elemento de análisis, estudio y propuesta del contexto histórico actual.



Es urgente propiciar en el interior del claustro universitario, en general y, de las aulas, en particular, una cultura del diálogo, la misma que pasa por el reconocimiento del otro como alguien distinto de mí y, sin embargo, como otro yo. Diálogo que exige tolerancia y aceptación del igual y del diferente, sea esta por condición, género o sexo. El ejercicio de trabajo en equipos, así como el encuentro con el otro, son espacios de crecimiento en esta necesaria dimensión humana.

La formación del pensamiento crítico en el estudiante universitario debe ser un eje transversal que promueva tanto una inquietud intelectual en el estudiante como una participación ciudadana activa. El paradigma de comprensión de las ciencias pasa hoy, necesariamente, por la complejidad planteada por Morin. Es necesario que, en el interior de la universidad, se realice un ejercicio de problematización de las ciencias. Desde América Latina urge la recuperación tanto de los saberes ancestrales como marginales, ajenos a lo estipulado por la ciencia hegemónica occidental. Esta apertura ofrecerá nuevas perspectivas a la investigación. Un camino para reflexionar sobre lo indicado, de forma integrada, se lo encuentra en esta “hermenéutica analógica barroca”.

Bibliografía

ÁLVAREZ BALANDRA, Arturo

- 2009 “Teorización del currículo desde la hermenéutica analógico-barroca”. [En línea]. XI Congreso Nacional de Filosofía, México, disponible en: <http://132.248.184.82/volumes/XICongreso/coloquios/feduca/Alvarez>

BEUCHOT, Mauricio

- 2000 *Tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM-Ítaca.
2007 “Hermenéutica analógica y educación”. [En línea]. Universidad Iberoamericana Laguna, disponible en: www.lag.uia.mx/acequias/pays
2008 “Exposición sucinta de la hermenéutica analógica”. [En línea], disponible en: www.revistasolar.org.pe

ECHEVERRÍA, Bolívar

- 2000 *La modernidad de lo barroco*. México: Era.

HERNÁNDEZ AVILÉS, Elizabeth

- 1999 “Educación, hermenéutica y analogía”. En: Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández (eds.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, Fomento Editorial.

KOZEL, Andrés

- 2009 “Barroco americano y crítica de la modernidad burguesa”. [En línea], disponible en: [http:// ru.ffy/UNAM.mx:8080/jsui/...Kozel](http://ru.ffy/UNAM.mx:8080/jsui/...Kozel)

MORIN, Edgar

- 1997 *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

NAVA AVILÉS, Verónica

- 2001 “La hermenéutica barroca, una construcción filosófico-educativa de Samuel Arriarán”. En: Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández (eds.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Difusión y Extensión Universitaria.
- OTERO, Adriana
- 2007 “Una visión de la creación de capacidades en turismo desde la perspectiva de la hermenéutica filosófica barroca”. [En línea]. En: Samuel Arriarán, *La hermenéutica en América Latina, analogía y barroco*. México: ITACA, disponible en: <http://vatu.uncoma.edu.ar/ceplades.pdf>
- PRADO GARDUÑO, Gloria
- 1984 “Una aproximación, desde la hermenéutica, al texto literario”. [En línea], disponible en: http://201.161.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/rev-sup/res051/txt6.htm
- RICOEUR, Paul
- 1999 *Tiempo y narración*. Vol. III. México: Siglo XXI.
- VIGO, Alejandro
- 2005 “Hans-Georg Gadamer y la filosofía hermenéutica”. [En línea], disponible en: <http://www.uma.es/gadamer/resources/Vigo.pdf>



Fecha de recepción del documento: 25 de marzo de 2013
Fecha de aprobación del documento: 20 de junio de 2013

PROCESOS HERMENÉUTICOS EN LA LECTURA LITERARIA: UNA REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

Hermeneutical processes in the literary reading a reflection from teaching practice

VERÓNICA PATRICIA SIMBAÑA GALLARDO *
verotapaty1978@gmail.com

SANDRA ELIZABETH CARBAJAL GARCÍA **
sancarbajalgarcia@hotmail.com
Universidad Tecnológica Equinoccial

Resumen

El presente artículo aborda los procesos hermenéuticos de la lectura literaria haciendo énfasis en la funcionalidad del texto literario en la sociedad de hoy, y en los aportes significativos de la teoría literaria al proceso lector. Así se explican los principales postulados del psicoanálisis, la hermenéutica o teoría de la recepción, el estructuralismo y otros aportes importantes que orientan el proceso hermenéutico de la lectura literaria.

Palabras clave

Hermenéutica, estructuralismo, psicoanálisis, lectura literaria.

Abstract

This article discusses the hermeneutic process of reading literary emphasizing literary text in today's society. This explains the psychoanalysis, hermeneutics and reception theory, structuralism and other important contributions that guide the hermeneutic process of literary reading.

Keywords

Hermeneutics, structuralism, psychoanalysis, literary reading.

Forma sugerida de citar:

SIMBAÑA, Verónica & CARBAJAL, Sandra. 2013. Procesos hermenéuticos en la lectura literaria: una reflexión desde la práctica docente. En *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. No.15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

* Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Lenguaje y Literatura. MSc. en Educación Superior con Equidad de Género. Especialista en proyectos educativos y sociales. Cursa la Maestría en Literatura Hispanoamericana y Ecuatoriana. Docente de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

** Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Idioma Español y Literatura. MSc. en Educación Superior. Experiencia docente en Bachillerato Internacional y en desarrollo de proyectos educativos. Escritora de textos académicos y literarios. Cursa la Maestría en Literatura Hispanoamericana y Ecuatoriana. Docente de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

Introducción

Un problema que causa gran preocupación en el ámbito de la educación y que está íntimamente ligado al desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes, es la escasa práctica de la lectura. Se parte de la idea que el aprendizaje atraviesa necesariamente por el proceso lector; he ahí la importancia de enfatizar en la función que cumple el autor, el lector y el texto en la recepción e interpretación de los mensajes.

Entre las clases de lectura, la literaria merece especial atención, porque de todos los géneros discursivos, los literarios constituyen el campo propicio para desplegar procesos lectores orientados a la interpretación.

Es por esto que, el objetivo de este artículo es reflexionar acerca de los procesos hermenéuticos en la lectura literaria. Así, se hace énfasis en la importancia del texto literario como fuente de significación y placer, y como recurso didáctico idóneo en la formación del lector. Nuestra reflexión se orienta a la búsqueda de un lector activo, “ideal”, capaz de ejercer un pensamiento autónomo y crítico; a través de procesos hermenéuticos o interpretativos en la lectura literaria.

El presente artículo está estructurado en dos partes; en la primera, se aborda la funcionalidad de los mensajes en la sociedad mediática de hoy para hacer énfasis en la lectura literaria como fuente de interpretación y apreciación de la belleza expresada por medio de la palabra, en un dialogismo entre lector y texto, lo que produce significación y placer literario. En la segunda parte, se argumentan algunos aportes significativos de la teoría literaria al proceso lector; se presentan los postulados de la hermenéutica o teoría de la recepción, el estructuralismo, y otros aportes de críticos literarios como Bajtín y Genette de quienes se toman las principales ideas para fundamentar los procesos hermenéuticos en la lectura literaria.

1. Funcionalidad del discurso en la sociedad mediática

Nuestra sociedad actual ha impuesto un acelerado ritmo comunicativo, dado por la infinidad de posibilidades de intercambio cultural que nos ofrecen las nuevas tecnologías. En este sentido, se puede hablar de los discursos de los *mass media* (medios de comunicación dirigidos a las grandes masas) y al poder seductor que estos pueden ejercer en la conciencia de los lectores; entre estos se pueden mencionar a la televisión, la radio, la telemática, la publicidad, entre otros.

En este sentido, hay que aclarar que se entiende al discurso como una unidad de comunicación en la que intervienen todos los elementos del proceso: emisor, mensaje, receptor, código, canal, referente. De esta

manera, se pueden determinar diferentes tipos de discurso: social, político, religioso, literario, del mercado, etc.

En la obra *Didáctica de la Lengua y la Literatura* de Antonio Mendoza (2006), se encuentran referencias acerca de lo que Charles Morris llamó el acoso de los signos y la funcionalidad de los discursos en relación a las hegemonías del poder expresados en los *mass media*.

Acoso y sobrecarga que se manifiesta de manera especialmente intensa en la búsqueda de efectos semióticos encaminados a la configuración de un espacio de significación unidimensional y convergente, en el que determinados poderes concentran su dominio sobre los aparatos, formales e ideológicos, de la enunciación de los discursos (Mendoza, 2006: 303).

De esto y sobre la base de la propia experiencia en un mundo dominado por los mass media, se puede determinar que estos enfocan generalmente una comunicación unidireccionalidad del emisor hacia el receptor. Esto se puede observar claramente en la gran cantidad de mensajes publicitarios que seducen al consumo; en los juegos electrónicos que desenvuelven situaciones de violencia; o en los mensajes acosadores que de manera “inocente” se presentan a cada momento en nuestras pantallas.

Entonces, vale la pena preguntarse: ¿Cuál es el papel del lector en estos mensajes? ¿En qué medida estos mensajes posibilitan procesos hermenéuticos en la lectura?

Para contestar esta interrogante y como punto de partida para nuestra reflexión, se puede determinar que estos contenidos constituyen, en algunos casos, modos comunicativos de imposición cultural que no conllevan a la participación activa del lector, base de un verdadero proceso hermenéutico del texto, objeto de estudio del presente artículo.

Se plantea entonces al texto literario como un recurso de interpretación y una necesidad de la sociedad mediática de hoy. La literatura, expresión de la belleza a través de la palabra, abre al lector, varios planos de significación del mundo y el ser humano; significación a la que el lector accede a través de la lectura de textos literarios, sea una novela, cuento, poema, etc. Por lo tanto, en el presente artículo, se plantea a la lectura literaria como alternativa a los contenidos impuestos por el mercado a través de los mass media.

Por lo anterior, el estudio de la literatura cobra relevancia en todos los niveles educativos. Reyzábal María Victoria y Pedro Tenorio, en *El aprendizaje significativo de la literatura* expresan:

¿Por qué nos parece importante la inclusión de la literatura en los círculos escolares? Pues bien, a pesar de las dificultades, los contenidos que puede aportar el estudio de la literatura en diferentes planos, ideas,

procedimientos, valores, actitudes, etc. Nos parece especialmente educativos en sentido amplio, e imprescindibles, y más aún en el enfoque comunicativo del área de lengua, pues colaboran en la formación de la personalidad y promueven y facilitan la interacción y la participación, preparando para la vida en cambio permanente, ayudando a clarificar creencias o valores, encauzando sentimientos, desarrollando la sensibilidad estética, enriqueciendo la capacidad crítica, aumentando la capacidad creadora (Reyzábal y Tenorio, 1992:18).

Hay que señalar que el enfoque comunicativo al que se refieren los autores citados, parte de la concepción de la literatura como medio de comunicación, y de la lectura literaria como proceso comunicativo en el que intervienen al menos los tres elementos básicos: emisor – autor, mensaje – texto literario y receptor – lector.

Entonces el rol del autor y lector cobra relevancia en la lectura del texto literario. La actividad creativa del autor se presenta como un acto de responsabilidad y compromiso en relación a una intención comunicativa. La actividad de la lectura conlleva la participación activa del lector como constructor de significados a partir del texto.

Rodríguez Bello Luisa, en la obra *Una Mirada Estética a la Lectura y la Escritura desde Bajtín*, explica la relación autor – lector en la lectura literaria. El autor, al construir textos literarios, se extrapola y se relaciona con lo cognoscitivo, al tomar en cuenta la naturaleza del contenido y la forma (Cfr. Rodríguez 2008:140-143)

Esto quiere decir que el autor se preocupa por asegurar la comprensión del mensaje en su peculiaridad, en su estructura, en aras de generar simpatía hacia el lector. Así, el autor asume su rol con una actitud orientada a la comprensión del destinatario y pensando en la recepción positiva de su obra.

Rodríguez, en relación a la pedagogía de la comprensión del lenguaje, realza también al lector, en una “postura de respuesta”, ya que no puede callar o ser indiferente ante lo que lee; debe al contrario adoptar una postura indagadora, cuestionadora y seria (Cfr. Rodríguez 2008:140-143)

De esta manera, en el ámbito educativo, no se puede esperar que el alumno participe de manera pasiva en lectura literaria. El docente es el orientador del aprendizaje por lo que es el llamado a monitorear el proceso y evaluar los productos de la lectura. Así se justifica nuestra reflexión, orientada a explicar algunos aportes de la teoría literaria al proceso lector, con el fin de aportar a la práctica docente en lo que respecta a la lectura literaria.

Por otro lado, el enfoque comunicativo plantea también el estudio de los contenidos cognitivos en situaciones comunicativas. En este caso, en la enseñanza y aprendizaje de la Lengua y Literatura, la lectura

literaria proporciona la situación comunicativa en la que se desenvuelve el aprendizaje.

Se entiende así a la lectura literaria como la situación de aprendizaje en la que el lector-estudiante, se desenvuelve en un proceso comunicativo a través del texto literario. Proceso comunicativo en el que cada uno de sus elementos participa en la construcción de significados; así se puede mencionar al autor, lector, mensaje, código, contexto, etc. Estos elementos se abordarán más adelante a través del análisis de algunas teorías literarias como la hermenéutica o teoría de la recepción, el estructuralismo, y otros postulados con sus importantes aportes al tema.

Sin embargo, es necesario en primera instancia prestar especial atención a un elemento que define de manera clara las particularidades de la lectura literaria: la acción reguladora del lenguaje literario.

2. *Acción reguladora del lenguaje en la literatura*

Una característica primordial de la literatura, que no se puede pasar por alto y que está directamente relacionada con los procesos hermenéuticos del texto, es lo que se refiere a la acción reguladora del lenguaje. Desde esta acción, se presenta a la literatura, dado el carácter figurado de su lenguaje y la función estética que persigue, como portadora de múltiples significados y modificadora de la conducta humana.

Por esta razón, se ha considerado de mucha importancia, abordar la acción reguladora del lenguaje literario, como punto de partida para entender los procesos hermenéuticos o interpretativos en la lectura literaria. Entonces es oportuno preguntarse, cómo se evidencia en la literatura esa acción reguladora que posibilita procesos de recepción y que determinan a la vez la hermenéutica del texto literario. Abordar esta interrogante, invita a revisar dos elementos literarios que han señalado un campo de discusión en torno a este arte; estos son: significado y placer.

2.1. *El significado en el texto literario*

¿Se puede hablar de un significado establecido en el texto literario?
¿Es posible enmarcar su campo significativo?

Se puede afirmar que el texto literario, dotado del lenguaje figurado, es capaz de desplegar un largo espiral de significados que señalan un amplio camino de interpretación construido en la individualidad del lector.

Jonathan Culler, en *Breve Introducción a la Teoría Literaria*, presenta a la literatura como la posibilidad de exceder ficcionalmente a la realidad, a lo que se ha escrito o pensado con anterioridad. Así plantea algunas prácticas que la literatura suscita, entre las que se destacan: la



reflexión sobre las implicaciones de nuestros medios de expresión y la atención a la forma en que se producen los significados del texto (Cfr. Culler, 2000:53-55).

Esto quiere decir que el texto literario constituye un espacio privilegiado que permite al lector, la construcción de su propia identidad y el descubrimiento de su YO; esto a partir de los significados textuales.

Si se hace un breve repaso de nuestra experiencia por la lectura literaria, se puede llegar a importantes conclusiones acerca de los procesos hermenéuticos del texto:

Recordemos nuestros años infantiles cuando nos fascinábamos con los cuentos clásicos infantiles porque creíamos, con toda la fuerza de nuestra imaginación e ingenuidad, en aquellas hadas, princesas, soñábamos con el príncipe azul y el desenlace final: "... fueron felices para siempre".

En la adolescencia, cuando se empieza a romper aquel velo de ilusión a través del cual habíamos visto el mundo real, la experiencia de lectura cambia. La adolescencia se presenta como una compleja etapa evolutiva en la vida del ser humano, caracterizada por los cambios físicos, afectivos y cognitivos (Cfr. Arranz, 2005: 98)

Al respecto, Piaget señala el surgimiento del *pensamiento operatorio formal*, entre la edad de 12 a 15 años, como consecuencia de la maduración biológica y del incremento de la experiencia escolar e informal del adolescente (Piaget, 1972: 7).

Arranz, en la obra *Familia y Desarrollo Psicológico* (2005), se refiere a la etapa del *pensamiento operatorio formal*, planteada por Piaget, y determina la forma diferente en que los adolescentes empiezan a pensar acerca de sí mismos, a apreciar el mundo y a valorar las normas que los rigen. Se refiere al adolescente como un ser mucho más crítico y cuestionador, capaz de diferenciar lo real de lo hipotético y de plantear sus dudas, de argumentar y discutir, en el afán de la búsqueda de su propia identidad, resignificada desde su mundo y su percepción.

Por estas razones, es posible establecer que en esta etapa cobra fuerza el proceso hermenéutico del texto literario. El adolescente, y luego el joven, en el camino de la búsqueda de una identidad, empieza a involucrarse en el texto y, es capaz de asimilar o rechazar todo aquello que puede ayudarlo o no, a percibir su propia realidad del mundo. A continuación, un ejemplo:

César Dávila Andrade, ecuatoriano, en *El visitante de niebla* (1995) expresa:

Sepultura del tiempo:
dejé en ti mi cadáver de veinte años
bajo tierra de flores y amuletos

y cáscaras de días devorados.
Amuleto de amor fue la manzana,
amuletos la luz, la llave, el barco,
la gaviota y el pez, dispensadores
de una vida sin nubes, viaje mágico.

El significado de este fragmento poético dio origen a diferentes interpretaciones en una clase universitaria:

Marcos, joven de 19 años que ha vivenciado una fuerte influencia religiosa, se refirió a la experiencia de Adán y Eva en el paraíso y fuera de él. Tomó conceptos bíblicos como manzana, luz, pez, para determinar el significado poético en relación a la experiencia del ser humano caído en pecado.

Erick, quien proviene de un hogar más liberal, expresó que los versos señalan los esquemas sociales que pretenden acorralar las ansias de libertad y que no permiten al hombre, ver más allá de lo real; es decir, lo mágico e incognoscible del mundo.

De este proceso hermenéutico, se puede deducir que el lenguaje, y enfatizamos en el literario, no es una nomenclatura capaz de etiquetar los significados del texto. Al contrario, se puede afirmar que el lenguaje literario constituye un puente entre el ser humano y la realidad que lo rodea, puente a través del cual puede percibir su realidad, y encontrar un sentido a su vida. Mendoza, al respecto expresa:

En esto consiste, en gran medida, el poder que confiere la participación (activa y deseada) en el discurso de la literatura: los niños y los adolescentes que son educados literariamente tiene la opción, la saludable opción, de no seguirles el juego a los otros y, por consiguiente, la opción, igualmente saludable, de construir, de imponer un juego enunciativo propio (Mendoza, 2006: 304).

Ese juego enunciativo propio, del que habla Mendoza, tiene paralelismo con lo que la hermenéutica o Teoría de la Recepción, que se abordará más adelante, plantea en relación al lector, como participante activo en la construcción e interpretación de los significados.

De ahí también la importancia de los procesos hermenéuticos en la lectura literaria, ya que como lo manifiesta Culler, la hermenéutica parte de los textos y se preguntan qué significan, en procura de descubrir nuevas y mejores interpretaciones (Cfr. Culler, 2000:78).

2.2. *El placer literario*

Como se manifestó anteriormente, la discusión filosófica en relación al significado y placer, proporciona una pauta para determinar procesos hermenéuticos en la lectura literaria. A continuación, se abordará el elemento del “placer literario” desde la función estética de la comunicación.

La literatura tiene una característica esencial, es artística; por esta razón, es considerada un arte: el arte de la palabra. No es propósito del presente artículo, discutir acerca de los postulados definitorios de la literatura sino enfatizar la literatura como un objeto estético capaz de producir estados de placer y goce.

Rodríguez (2008) manifiesta que el arte es un factor determinante para formar al lector o espectador; por esta razón, la principal misión de la lectura literaria debe ser la de humanizar. Así, considera que la palabra tiene poder, ya que es esa fragancia que exalta una corriente, un género, un grupo humano, una época determinada” (Cfr: Rodríguez 2008: 63).

De esta manera, se concibe a la lectura literaria como un lugar espiritual donde el lector se despoja de lo externo y rutinario, lo que cansa y aburre; esa realidad que desconcierta por no ser siempre la herramienta de la felicidad completa.

En este punto, es importante preguntarse: ¿Hemos experimentado el placer o goce estético al leer una obra literaria?

En este sentido, hay que considerar que el hecho de que una obra literaria produzca un determinado grado de placer en el/la lector/a, puede ser el punto de partida o punto final de un proceso lector significativo. Esto quiere decir que, el placer literario puede constituirse en un motor que impulsa la significación del texto, ya que posiblemente pocos se atreverían a interpretar un texto que no les ha causado placer, a no ser que sea con fines de crítica literaria, lo que no constituiría necesariamente un proceso hermenéutico voluntario.

Insertarse en el terreno del placer literario no es fácil. Para esto, hay que entender al texto literario como un objeto estético. Immanuel Kant, citado por Culler (2000), hace algunas consideraciones importantes en relación al elemento estético. Reconoce así una característica primordial del objeto estético que está dado por el intento de salvar la distancia entre el mundo real y el espiritual (Culler, 2000: 45) De esta manera expresa:

Un objeto estético, como podría ser una pintura o una obra literaria, ilustra la posibilidad de reunir lo material y lo espiritual gracias a su combinación de forma sensorial (colores, sonidos) y contenido espiritual (ideas). Una obra literaria es un objeto estético porque, con las otras funciones comunicativas en principio puestas entre paréntesis o

suspendidas, conduce al lector a considerar la interrelación de forma y contenido (Culler, 2000:45).

Por otro lado, con el objetivo de aclarar el elemento del placer presente en los procesos hermenéuticos, se puede, tomados de la mano de Freud, establecer cierta correspondencia entre placer literario e inconsciente humano (Eagleton, 1983: 216)

Terry Eagleton, hace una interpretación de la teoría freudiana y se refiere al contenido del inconsciente, como el conjunto de deseos reprimidos que son permanentes en la psiquis del hombre, que están en constante lucha con el consciente y que fuerzan por liberarse (Cfr. Eagleton, 1983: 216). Al respecto menciona:

La *represión* de nuestros placeres, deseos, instintos, recuerdos, emociones, impulsos, es el mecanismo de subyugación del inconsciente. Hay que señalar que esta subyugación inicia en los primeros años del infante y subsiste toda la vida (Eagleton, 1983: 226).

173



Según Freud, el inconsciente se revela en una serie de formaciones como los sueños, los lapsus, los chistes, los juegos de palabras, los actos fallidos y en los síntomas. El inconsciente, según Freud, tiene la particularidad de ser a la vez interno al sujeto y exterior a toda forma de dominio por el pensamiento consciente (Culler, 2000: 153)

Por lo anterior, no es desatinado pensar en la lectura literaria como el reencuentro con ese conjunto de deseos reprimidos, impulsos, emociones, recuerdos y pasiones, o como vía para la satisfacción de nuestros placeres. De esta manera, no nos sorprenderá la idea de que una obra nos causa placer porque logramos identificarnos con sus personajes; ni rechazaremos la posibilidad de que como consecuencia de la lectura empecemos a vivir la vida del personaje. Estas reflexiones nos invitan a repensar en los procesos hermenéuticos de la lectura literaria.

En relación a esto, el crítico norteamericano Norman N. Holland, citado por Eagleton, considera a la literatura como la posibilidad de poner en movimiento, en el lector, la interacción de fantasías inconscientes y de defensa consciente contra ellas (Eagleton, 1983: 216). Así expresa:

La obra resulta agradable porque aprovechando medios formales tortuosos transforma nuestras más hondas ansiedades y deseos en significados socialmente aceptables. Si no suavizara esos deseos con su forma y su lenguaje, permitiéndonos dominarlos suficientemente y defendernos contra ellos, resultaría inaceptable (Cfr. Eagleton, 1983: 216)

Por otro lado, Simon Lesser, citado por Eagleton se refiere a la forma literaria y su influencia tranquilizadora que combate la ansiedad y exalta el compromiso con la vida, el amor y el orden (Cfr. Eagleton, 1983: 217).

De esta manera, se entiende al texto literario como un recurso de interpretación por lo que se ha fundamentado la acción reguladora del lenguaje en la literatura a través de la discusión de dos elementos primordiales del fenómeno literario: el significado y el placer.

A continuación, se revisarán algunos aportes de la teoría literaria que constituyen pautas para la comprensión de los procesos hermenéuticos.

3. Aportes significativos de la teoría literaria al proceso lector

3.1. *La Hermenéutica en la lectura literaria*

La Hermenéutica, conocida como teoría de la recepción, es un movimiento de crítica literaria que hace hincapié en el rol que cumple el lector como intérprete de textos literarios; se interesa por asegurar que las obras literarias tengan significación y enfatiza en el papel del lector como productor de significados.

Al respecto Gadamer, Hans Georg en “*Verdad y Método*” (1975), menciona que el proceso de la lectura, en la teoría de la recepción, está en constante movimiento porque el lector cumple un rol importante; pues es él, quien da sentido a la obra, aporta con sus precomprensiones y la evalúa a través de sus experiencias y expectativas.

Todo lector busca identificarse con los personajes; de pronto, sea su ilusión encontrar en el texto ciertos elementos que lo orienten a la búsqueda de su propio yo, ese yo reflejado hacia nosotros mismos, a través de los objetos, de las personas, del mundo mismo (Cfr. Gadamer, 1975: 30-37).

Por lo anterior, se considera de suma importancia el papel del lector como intérprete del texto, en este caso literario, pues es él quien debe llenar los vacíos que la lectura deja, puede hacerlo a través de inferencias e intuiciones. Él va formulando preguntas y éstas son contestadas según las pistas que deja el autor. La tarea de descifrar no es fácil. El lector debe reconocer elementos explícitos e implícitos y algunos códigos de referencia que el texto presenta.

Terry Eagleton en la obra: *Introducción a la Teoría Literaria*, capítulo III (1998), menciona a Wolfgang Iser quien considera que en la Teoría de

la Recepción, es necesario un dominio de códigos y reglas que expresen significados. Este autor considera que lo más acertado en un texto literario, es que conduzca al lector a un pensamiento crítico, que sea capaz de llegar a la conciencia de nosotros mismos, con el fin de humanizar. Iser propone a un lector desprendido de ideologías, de hábitos, de preferencias políticas y religión; busca un lector descubridor, flexible, que se entregue simplemente al placer de leer.

Para esto, se requiere que el lector acierte en las interpretaciones y que conozca el significado y el significante de los signos lingüísticos. En este sentido, se recurre a los aportes del estructuralismo para explicar la naturaleza de texto literario como sistema de signos.

3.2. *El estructuralismo y la lectura literaria*

El estructuralismo concibe al texto literario como una unidad lingüística. Hay que señalar que los estructuralistas parten del estudio del signo lingüístico realizado por Ferdinand de Saussure.

En la obra: *Curso de lingüística general* (1945), Saussure plantea la estructura del signo lingüístico, sin dar importancia al referente, elemento que refleja la relación del significado con el mundo. El signo lingüístico es la mínima unidad de la lengua y se compone de dos planos: el primero se refiere al contenido del significado o el concepto; el segundo, comprende el plano de la expresión, dado por el significante o imagen acústica (Cfr. Saussure, 1945: 30-35)

De esta manera, Saussure concibe al lenguaje como un sistema de signos. Cada signo está constituido por un **significante**: sonido, imagen o su equivalente gráfico, y un **significado**: concepto u objeto al que representa. Esto quiere decir que cada signo, dentro del sistema, tiene significado sólo por virtud de que se diferencia de otros. Por ejemplo: el término “bata” no está, por sí mismo, dotado de significado, sino porque no es “lata” o “rata” o “gata”. Por lo tanto, no importa cómo se modifique el significante, siempre y cuando conserve su diferencia frente a todos los demás.

Por lo anterior, se entiende al signo lingüístico como el elemento que orienta, organiza y da cohesión al sistema, donde nada puede estar suelto. El texto literario es por lo tanto, ese sistema de signos lingüísticos portador de significados. Sistema que presenta paralelismo con el proceso de comunicación básico que estable la relación entre tres elementos: emisor – mensaje – receptor. En la lectura literaria, como ya se planteó anteriormente, el proceso se establece así: autor – texto literario – lector.

Por lo tanto, el estructuralismo privilegia la posición del texto en el proceso de la lectura literaria. Sobre esta base, el texto literario, como

sistema de signos, es una realidad objetiva que, a través del lenguaje, expresa el significado del mundo, sin que este sea puesto en tela de juicio.

Entonces cabe preguntarse: ¿El texto literario y todos los significados del mundo, se reducen al lenguaje?

Levi-Strauss, en la conferencia *El pensamiento salvaje* (1996), publicada en la revista de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Generales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, entrega un elemento que aporta a la solución de la interrogante anterior. Strauss opina que cuando los significados son complejos, es necesario utilizar el mito para reducirlos a un orden o estructura mental (Strauss, 1996:60-73).

Por lo tanto, el mito como relato tradicional y como cosmovisión de un pueblo, permite explicar el significado del texto. De esta manera, Strauss plantea al sujeto individual, el lector, como promotor de su propio entendimiento que lo llevará a la obtención de significados. Hay que señalar que así como Strauss, son varios los pensadores que conciben al lector como protagonista en el proceso de interpretación del texto literario, lo que se analizará más adelante.

Entonces, ni el texto literario, ni el significado del mundo pueden reducirse a la estructura del signo lingüístico. Este es quizá, a juicio propio, la principal limitación del estructuralismo, pues en el proceso de la lectura literaria, es importante considerar todos sus elementos. Es necesario fijar también la atención en el rol del autor y del lector como constructores de significados, como interpretadores del mundo. Mundo que es precisamente puesto en tela de juicio a través de la lectura literaria. El emisor – autor y receptor – lector, son elementos indispensables presentes en el acto comunicativo de la lectura literaria.

Hay que señalar también, que al estructuralismo poco le interesa ver el valor cultural del texto por lo que el papel del lector se reduce a ser la imagen de la obra reflejada. Sin embargo, el aporte del estructuralismo está dado en el intento de dar un significado al texto desde el punto de vista simbólico. Lo simbólico se presenta como una estructura lógica y específica a partir del cual se organiza un conjunto de hechos reales, pretensiones, deseos y miedos.

El análisis estructuralista conlleva a desarrollar el estudio conceptual de términos, los mismos que establecen diferencias significativas que permiten determinar la intriga en las narraciones o establecer relaciones secuenciales de los hechos y acciones de los personajes dentro del relato.

Si retomamos los aportes del estructuralismo, podemos deducir que, de cierta manera, este ha unidireccionado al lector en el proceso de significación del texto. Entonces es necesario revisar los aportes de uno de los más importantes críticos de la lingüística de Saussure. Se trata de Mi-

jail Bajtin, teórico literario ruso, quien aporta con su postulado referente al dialogismo en el texto literario.

3.3. *El dialogismo de Mijail Bajtin*

Bajtin, en sus postulados, presenta la función dialógica del lenguaje, que cobra gran importancia en nuestra reflexión en torno al proceso hermenéutico en la lectura literaria.

Bajtin afirma que las palabras también denotan o significan algo, inclusive demuestran actitudes. Su teoría contempla tres elementos: autor, texto y destinatario (Cfr. Rodríguez, 2008: 128-130)

Para Bajtin, la imagen del **autor** es la de un sujeto representador que da unidad y sentido a la obra, y lo hace a través del narrador.

El **texto** es el punto de partida que establece relaciones dialógicas entre autor y destinatario. El texto no puede ser una relación monológica, es la réplica de un diálogo que se entiende como debate, polémica, lucha, parodia.

El **destinatario** es el **lector**, sujeto que comprende, interroga y enjuicia el mensaje del texto literario; así, deduce información y la interpreta. Esta interpretación se provee en un espacio metafísico: Dios, verdad, juicio de la conciencia humana, pueblo, ciencia.

La respuesta del lector adquiere diversas interpretaciones ideológicas. En este sentido el lector debe identificar intenciones en las que participan los personajes y los otros elementos del texto literario. En lo que respecta a la intención se exige al lector una capacidad interpretativa que le permita abrir los horizontes del significado del texto literario.

Bajtin describe también al texto como el encargado de producir placer estético, elemento importante en el proceso hermenéutico de la lectura literaria, que ya se explicó anteriormente. Considera también que este proporciona un bagaje de cultura y lleva en su espalda la misión de reflejar valores, conocimientos, política y pensamiento.

Rodríguez (2008) hace referencia a estos postulados así:

La creación de los textos implica un compromiso con la forma. Le permite a un sujeto discursivo manifestar su individualidad y su visión de mundo. La composición y el estilo del enunciado depende del destinatario, de cómo el hablante lo concibe. Implica generar una confianza, una credibilidad, lejos de las jerarquías sociales y de las conversaciones. La composición debe asegurar una confianza, crear ilusión de que se puede acceder al enunciado. Debe romper jerarquías, generando una sinceridad o complicidad que permita la comunión o la comunicación. Además enfatiza: Una actitud estética está dada por la posición del sujeto en la actividad creadora (Rodríguez, 2008:142).



Por lo anterior, es necesario prestar especial atención a la conciencia del autor presente en todo proceso interpretativo. Al referirse a esta conciencia, Bajtin distinguen dos niveles: el lingüístico y el creativo.

En el nivel lingüístico, la lectura está orientada al análisis de la estructura de la lengua, expresada en el texto literario. Así se presenta a la lengua, sistema lingüístico, como expresión del sistema social, en constante conflicto de ideas, pensamientos y poder.

El nivel creativo está dado por el mundo objetivo y subjetivo que es capaz de representar en la obra. Al respecto, Bajtin presenta la conciencia humana como un intercambio de comunicación activa y simbólica donde el discurso, contenido explícito e implícito del texto, ubica en escena al lector como interpretador de significados (Cfr. Rodríguez, 2008:121-142)

A manera de ejemplo de los niveles anteriores y como aporte desde la presente reflexión, se presenta un caso de análisis literario desarrollado en una clase universitaria:

En la obra literaria *Malinche*,¹ se expresa de manera explícita ese sistema en constante conflicto ideológico y de poder. Malinche expresa esa pugna, al ser intérprete entre los españoles y aztecas durante la conquista.

Díaz del Castillo, Bernal en *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, en el capítulo XXXVII, presenta a este personaje así: “Doña Marina, la mujer que en todas las guerras de la Nueva España, Tlaxacal y México, fue excelente mujer y buena lengua y que a causa de esto Hernán la traía siempre consigo” (1955: 45-47)

Malinche expresa, en el nivel lingüístico de la obra, la pugna de poder pues a través de ella se muestra la diversidad de opiniones y versiones de los españoles e indígenas, sus pensamientos, sentimientos e intereses en constante conflicto.

En el plano creativo, en cambio se analizó el significado del término “chingada”, usado en el habla popular de los mexicanos, que adquiere gran valor significativo y cultural. Paz, en el texto *Laberinto de la Soledad* (1862) se refiere a las diversas interpretaciones que se han dado a este término:

Casi todas las partes chingarse es salir burlado, fracasar. Chingar, asimismo, se emplea en algunas partes de Sudamérica como sinónimo de molestar, zaherir, burlar. Para el mexicano la vida es una posibilidad de chingar o de ser chingado. Es decir, de humillar, castigar y ofender (Paz, 1967:70-72).

De esta manera, a través de este término se clasificó a los personajes en fuertes y débiles, en explotadores y explotados. Así, la obra expresa

tanto la pugna de poder como la visión cultural del mexicano; es decir, su idiosincrasia.

Con Bajtin entonces, se concibe al texto como un producto cultural donde la palabra es la mediadora del sentido entre los sujetos y la cultura. Como se manifestó en la primera parte del artículo, la palabra carga a cuesta una misión y tienen esa fragancia que realza la esencia del mundo, del arte, de un pensamiento, de una generación o época determinada.

3.4. Gérard Genette y cinco formas en la interpretación de un texto literario

Gérard Genette, en la obra *Discurso Narrativo* (1980), presenta cinco formas para estudiar un texto literario. A continuación, se explicará cada una para posteriormente aplicarlas en un caso práctico de análisis de un texto literario; esto, como una manera de aportar desde nuestra reflexión a la práctica docente.

La primera se refiere al orden temporal de la obra, que se pone en constante movimiento a través de la analepsis y la prolepsis. La analepsis hace referencia a los hechos del pasado que forman parte del relato y la prolepsis, a los del futuro, que también se presentan en la historia.

La segunda comprende la duración del relato. Así, el narrador cuenta hechos, los amplía, resume, hace pausas; aquí el lector se encuentra sujeto a estas condiciones. Los hechos suceden también en un determinado **lugar** que constituye el escenario y espacio donde los personajes actúan. Los **personajes** pueden ser actantes o referenciales. Los actantes son quienes ejecutan los hechos narrados y los referenciales son los que se nombran más no participan en el relato.

La tercera forma es la frecuencia, que analiza el número de veces que la misma historia es contada.

La cuarta se refiere a la **diégesis**, tema principal del texto, y a la forma en que el relato está narrado. Puede estar en estilo directo, cuando el narrador transcribe textualmente los pensamientos de los personajes; o en estilo indirecto, cuando el narrador interpreta a los personajes.

La quinta y última categoría se refiere a la voz del narrador, este puede ser “heterodiegético”, cuando está ausente del relato; “homodiegético”, cuando está dentro; y “autodiegético”, cuando es el personaje principal de la obra (Cfr. Gérard Genette, 1980:8-23).

¿Cómo contribuye ésta propuesta al proceso hermenéutico?

A continuación, a manera de ejemplo y aporte, se aplican los elementos narratológicos expuestos, en la interpretación de la obra *El matedero* de Esteban Echeverría (1838-1840).

3.5. *Un caso práctico en los procesos hermenéuticos de la lectura literaria*

En una clase universitaria se analizó la obra *El Matadero*, de Esteban Echeverría, con el objetivo de implementar procesos hermenéuticos en la lectura.

Se inició la lectura literaria enfatizando en la relevancia de la obra dentro de la literatura argentina y latinoamericana. A partir de la lectura, los estudiantes realizaron su análisis desde algunos elementos, explicados anteriormente, tales como: diégesis, narrador, discurso, personajes, lugar y recursos literarios, con el objetivo de determinar el valor estético y la estructura narrativa de la obra.

En la **diégesis** se estableció la historia que cuenta los eventos sucedidos en una ciudad de Buenos Aires, específicamente en el Matadero, pueblo dogmático, donde se presenta una problemática social en torno a la escasez de carne durante la cuaresma y a los desastres naturales causados por las lluvias. Esto sume a la población en la desesperación, hambre y muerte, y desencadena una matanza animal atroz que culmina con el abuso y humillación ejercida hacia un militante de los Unitarios, grupo socio-político, considerado como enemigo de Dios y de los hombres. Hasta aquí se determinó la diégesis expuesta de manera explícita en la obra.

Sobre la base de esta diégesis, fue necesario abrir los horizontes de la interpretación. Así, se pudo identificar el conflicto humano que presenta la obra y que en este caso, comprende la pugna de poderes en la sociedad. Pugna de poderes que ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad.

Con los estudiantes se llegó a la conclusión de que la vida en sí, es una lucha constante de intereses académicos, personales, políticos, religiosos, y profesionales. Este constituyó el momento más significativo en la interpretación, pues los estudiantes se refirieron y analizaron distintas situaciones del país y el mundo, en relación al ser humano en medio de los conflictos de poder.

Otro elemento importante que contribuyó a la interpretación de la obra, fue lo que respecta al **narrador**. Se determinó que el narrador es de tipo homodiegético porque está dentro de la obra, inclusive participa de los hechos que envuelven a los personajes. Este narrador que también es protagonista cede la voz y hace eco de otras voces; en algunos casos, es la del pueblo. Así el narrador logra el empoderamiento de las ideas y sucesos que cuenta, lo que contribuye a crear la verosimilitud en la lectura del relato, tan necesaria en un proceso hermenéutico del texto.

En el análisis de los **personajes** de la obra, se los clasificó en dos grupos. Los actantes: unitarios, federales, negros, matasiete, el juez, el

pueblo, entre otros; y los personajes referenciales: el restaurador, Encarnación Ezcurra, la Federación Rosina. Se determinó el lugar donde se desarrolla el relato que es en Buenos Aires, en una ciudad urbana, específicamente en el Matadero.

Cobró gran importancia el tiempo de la narración que es un pasado cercano para el narrador y que corresponde a los años 1832, época de la Revolución Rosista, a la que el autor se refiere de manera explícita en varias partes del relato. El tiempo de la narración está marcado por la analépsis y prolepsis. Se identificó la analépsis, por ejemplo cuando el narrador recuerda "...los felices tiempos de nuestros beatos abuelos". Se determinaron varias prolepsis como cuando el narrador presenta a los predicadores en los púlpitos, quienes anunciaban el fin del mundo, el llanto y crujir de dientes.

Sobre la base de los elementos anteriores, se concluyó que en el cuento se evidencia una gran habilidad en el manejo de los elementos de la narración, lo que contribuye a la estructuración de un texto que capta la atención del lector, posibilita su goce estético y promueve la construcción de significados.

El momento más importante de este proceso hermenéutico se dio cuando el estudiante (lector), pudo identificarse con los distintos personajes, los cuestionó o apoyó en algunos casos. La experiencia de la lectura proporcionó el espacio propicio para el desarrollo de un diálogo apasionado orientado a establecer el paralelismo de la obra con la vida del estudiante, en el ámbito personal, familiar, laboral, y como parte de un sistema educativo y social. He ahí la importancia de los procesos hermenéuticos en la lectura literaria.

Conclusión

Leer es un proceso de búsqueda de significados a partir de la interacción entre los elementos básicos del proceso comunicativo que establece la lectura literaria: autor, texto y lector. Cada uno aporta con sus propios significados a la interpretación del texto, tarea del lector. Hay que considerar que el lector interpreta de acuerdo a su realidad, a su contexto, a su experiencia vivida.

La actividad de leer inicia en los primeros años y se desarrolla durante toda la vida del ser humano. La lectura de la literatura infantil, no atraviesa por procesos hermenéuticos de gran complejidad pues la ingenuidad y concepción del mundo por parte del infante, no plantea mayores interrogantes en la lectura. Por ejemplo, la lectura de la *Caperucita*

Roja estaba orientada posiblemente a entender que no se debe conversar con personas ajenas.

A medida que el ser humano avanza en su proceso educativo formal, el proceso lector se vuelve más complejo, por lo que es necesario fundamentar la lectura literaria sobre la base de los aportes teóricos más importantes. De esta manera se han explicado varios postulados en torno a la lectura literaria orientada a la interpretación del texto.

En el proceso hermenéutico se presenta a la lectura literaria como un refugio, una segunda casa, donde las mujeres, hombres, niños y niñas, han buscado en el texto, un escape a la realidad y una manera diferente de ver al mundo. Así, el lector busca respuestas, supone lógicas para explicar algunos acontecimientos desconocidos; por esta razón, no puede ser defraudado ni engañado. Entonces el escritor se esforzará por atraer la atención del lector en aras de entretenerlo, sin que sus contenidos respondan a ideologías de poder. Se podría decir que su misión es mantener al lector aficionado y entretenido en la lectura.

La actividad del lector consistirá en contemplar lo que el texto dice, en formular preguntas, en modificar o confirmar sus expectativas, en reconstruir su significación. Todo texto se orienta a un lector ideal capaz de interpretar y buscar significados. El papel del lector es relevante, es él quien se acerca al texto con sus ideas sobre la realidad que lo rodea, con sus experiencias y conocimientos adquiridos desde su niñez. Así, conduce, organiza y regula el proceso de lectura y crea sus propios modelos de significado.

La lectura literaria establece la relación entre autor-texto-lector, como un proceso comunicativo. El enfoque comunicativo en el estudio de la literatura, está centrado en la actividad participativa del lector (estudiante). La tarea es potenciar y guiar su necesaria libertad como lector para apreciar, comentar, interpretar las obras literarias, según su sensibilidad y su capacidad intrínseca de asimilación recreadora. Es deseable formar al lector para que sea capaz de decidir sus interpretaciones y tomar una actitud crítica frente a obras literarias y medios persuasivos de comunicación.

Notas:

- 1 Malinche, novela de la escritora mexicana Laura Esquivel, basada en la historia de la conquista de México.....

Bibliografía

- ARRANZ, Enrique
2005 *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Educación
- BAJTÍN, Mijail
1992 *Estética de la creación verbal*. Madrid siglo XXI.
- CULLER, Jonathan
2000 *Breve Introducción a la Teoría Literaria*. Barcelona: Crítica
- DÁVILA, César
1995 *Poesía*. Quito: Antares
- DÍAZ DEL CASTILLO, Bernal
1955 *Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España*. Palma 9-414. México: Azteca S.A.
- EAGLETON, Terry
1983 *Una Introducción a la Teoría Literaria*, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- ECHEVERRÍA, Esteban
1875 *Obras Completas de D. Esteban Echeverría*. Buenos Aires: Carlos Casavalle.
- ESQUIVEL, Laura
2005 *Malinche*. México.
- GADAMER, Hans Georg
1975 *Verdad y Método*. Londres
- GENETTE, Gérard
1980 *Discurso Narrativo*
- MENDOZA, Antonio
2006 *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación
- PAZ, Octavio
1967 *El Laberinto de la Soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PEREZ, Héctor
2011 *Introducción al estudio de la narrativa. Cómo desarrollar la competencia literaria*. Colombia: Didácticas Magisterio
- PIAGET, Jean
1975 *Evolución intelectual del adolescente al adulto*. En *Desarrollo Humano*, 1-12.
- REIZÁBAL, María Victoria y TENORIO, Pedro
1992 "El aprendizaje significativo de la literatura". Madrid: La Muralla
- RODRÍGUEZ BELLO, Luisa
2008 *Una Mirada Estética a la Lectura y la Escritura desde Bajtín*. En *Revista Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*.
- SAUSSURE, Ferdinand
1945 *Curso de lingüística general*.
- STRAUSS, Levis
1996 *Conferencia verdad y método*. En *Revista de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Generales de la Pontificia Universidad Católica del Perú*.



La educación como un constructo
en su praxis interpretativa
*Education as a construct in
its interpretative / applicative praxis*

EL SIGNIFICADO DE UNA PRAXIS PARA LA EDUCACIÓN EN LÍNEA: EL ASPECTO PSICOLÓGICO DE LA MOTIVACIÓN

A meaningful praxis for online Education: the psychological aspects of motivation

GIANCARLO DE AGOSTINI SOLINES *

gdeagostini@fuvia.org

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales / Quito-Ecuador

Resumen

Este artículo desarrolla el importante tema de la motivación de un curso en línea, desde el inicio y a lo largo de toda actividad de aprendizaje hasta su cierre. Esta actividad es trascendental ya que debemos atender al alumno en muchos detalles porque normalmente se encuentra trabajando en la soledad del ciberespacio. Se describen los elementos esenciales de un curso sistémico y principalmente el aspecto motivacional, comunicacional y psicológico de una actividad de inicio de lección para un ambiente en línea. Se finaliza con conclusiones y una definición de educación o mejor dicho de *aprendizaje en línea* o e-Learning.

Palabras clave

Educación, aprendizaje en línea, eLearning, comunicación, motivación, aspecto psicológico, inicio, desarrollo, cierre.

Abstract

The present article develops the important theme of motivation in an online course, from the beginning through all the e-Learning activity, until its end. This activity is transcendental since the student has to be attended with different aspects since normally he/she is working in the solitude of cyberspace. We describe the essential elements of a systematic developed course, principally the motivational, communicational and psychological aspects of an initial lesson's activity. We end with conclusions and an e-Learning definition.

Keywords

Education, online learning, eLearning, communication, motivation, psychological aspect, beginning, developments, closure.

Forma sugerida de citar:

DE AGOSTINI, Giancarlo. 2013. "El significado de una praxis para la educación en línea". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

* Profesor de Informática, FLACSO, EPN, UASB y UDLA, Quito. Profesor de escalafón (jubilado) Matemáticas y Computación, USB, Caracas. Ph.D. Educación, AIU, Florida. PDCDE, U. Wisconsin, Madison. Estudios Doctorales en Adragogía, USR, Caracas. Adv. graduate Studies in Information Sciences, Wales, UK. MsSc Information and Computer Science, Ga.Tech. de Atlanta. BS Electrical Engineering, Ga.Tech., Atlanta. Actualmente Presidente FUVIA.org y Director Pedagógico/Tecnológico CVI.edu.ec

Somos lo que pensamos. Todo lo que somos surge de nuestros pensamientos. Con nuestros pensamientos creamos el mundo.
Buddha (563-483)

Introducción

Una presentación epistemológica de la enseñanza por medios digitales, llena de significado, enmarcada dentro de la ciencia pedagógica-andragógica es necesaria al momento de querer resolver algunos de los problemas existentes en la educación en línea, también conocida como e-Learning, para así optimizar este relativamente nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Deseo profundizar y explicar ciertos conceptos y métodos de esta novedosa práctica de la enseñanza por medios telemáticos, en nuestro caso exclusivamente por internet, antes de describir el aspecto motivacional y así lograr una mayor toma de conciencia en la calidad y excelencia dentro de la estructuración de lecciones o eventos educativos preparados y ofrecidos por medio de la red internet. No se trata de lo presencial versus lo virtual, ni cual modalidad es mejor que la otra; menos aún que la una sustituya a la otra. Cada una posee su espacio y su momento, dependiendo del perfil de los estudiantes, sus posibilidades, cualidades e intereses. Iniciar definiendo los problemas con total transparencia y presentar algunas soluciones es ya un paso adelante hacia la búsqueda de alternativas.

Particularmente baso este documento en la experiencia exitosa ecuatoriana¹ de la realización completa de diseño, implementación y ejecución de un colegio totalmente fundado en actividades educativas preparadas para internet y dirigido, por medio de becas, a los más desposeídos y vulnerables dentro de nuestro sistema educativo: madres solteras, trabajadores, rezagados, gente con condiciones físicas especiales, deportistas de élite, trabajadores, jóvenes privados de la libertad, repitientes, expulsados, migrantes y mucho más. Ya se acercan, solo en Ecuador, a casi seis millones de habitantes los que no han completado su educación formal.² Alarmante.

La experiencia fue cristalizada en un gestor o administrador de cursos en línea³ de libre uso instalado en un servidor⁴ conectado al internet con el potencial de llegar a los ecuatorianos que se encuentran a lo ancho y largo de nuestro planeta.

Problemas fundamentales

Como docentes debemos adquirir conciencia de la apremiante necesidad de desarrollar destrezas y competencias efectivas para desenvolvernos en ambientes educativos diferentes, integrando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La mayoría de los docentes, por falta de conocimiento, creen erróneamente que con solo conocer el manejo instrumental de una plataforma digital de aula virtual en línea (*online*) están listos para acometer la trascendente obra de crear o facilitar un curso o lección para internet utilizando las nuevas TIC.

En lo personal, desearía utilizar el acrónimo TAC,⁵ en vez de TIC, enfatizando que realmente estas son, en la actualidad, “tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento”; ambas importantes, tanto el aprendizaje como el desarrollo del conocimiento y la fluidez de la comunicación con tecnologías que las apoyan: para el aprendizaje existen decenas de sistemas administradores para generar lecciones en línea para la internet, apoyadas por herramientas web 2 interactivas, unas costosas y otras de código abierto sin costo; la gran mayoría excelentes. También para la comunicación y la transmisión del conocimiento se dispone de una amplia gama de gestores de contenido para propiciar la comunicación comunitaria y social con su respectivo resultado final de aprendizaje y conocimiento cultural compartido.

La tecnología existe y es excelente, pero ¿qué hay de la pedagogía en línea? De esta ciencia trascendental enfocada a la incorporación de la novedosa tecnología, solo nos preocupamos de la simple tecnología que se auto aprende o se adquiere con breves cursos instrumentales de capacitación, mas no nos ocupamos como docentes y facilitadores de la importantísima y trascendente didáctica en línea (De Agostini, 2005).

La tecnología *per se* es neutral, no es ni buena ni mala, se encuentra entre nosotros para darle significado y propósito: una función en beneficio de la sociedad. Lo expresa claramente Viteri (2011): “la tecnología se presenta como un desafío de humanización [...] manifestando una necesidad de encaminarse por los senderos de la razón para humanizar al hombre, ya que surgió de este. Quien no manipula la tecnología está involucionando”. Debemos entonces controlarla y dominarla.

La misión de este breve documento es ofrecer una guía con lineamientos claros de cómo movernos inicialmente en la facilitación y diseño de cursos para un ambiente de educación en línea (e-Learning). Haremos énfasis en la “motivación”, aspecto crucial para cualquier modalidad, pero principalmente para la virtual o en línea. ¿Por qué esto?

El trabajar en línea, en la soledad del ciberespacio, sin un ser cercano con quien compartir el aprendizaje, o un regaño oportuno del

maestro, o una palmadita en el hombro de un amigo conocido a la hora del recreo, entre tantas otras actividades de socialización, pueden llevar al discente al desánimo, al desinterés en incluso al abandono. Es en esta modalidad virtual, pero real, cuando debemos mantener una alta motivación en los estudiantes, desde el inicio hasta el cierre de la actividad del aprendizaje.

Posteriormente con cursos, nuestra práctica y aplicando las sugerencias aquí propuestas, además de nuestras propias experiencias y de otras excelentes y diversas lecturas, dominaremos las técnicas metodológicas y comprenderemos y evaluaremos mejor la tecnología a utilizar. Ahora es importante despertar conciencia sobre este asunto, esencialmente el de la motivación.

Entonces, inmersos en esta modalidad tecnocrática, queremos dominar la tecnología (De Agostini, 2011), pero sin convertirla en un fin, ni tampoco mal utilizándola desarrollando contenidos en trozos largos y aburridos de solo lectura; se deben promover destrezas de lecto-escritura con contenidos motivadores y modulares basados en un currículo sólido, que profundice en vez de abarcar, que lleve al alumno a descubrir la temática en vez de cubrirla, dónde se integran las diversas herramientas tecnológicas multimediales de animación, simulación y video, para la comunicación, la cooperación y una participación activa en la transmisión efectiva del conocimiento.

En vez de presentar contenidos que solo cuenten o relaten hechos, necesitamos contenidos vivos que lleven al participante a “hacer” y para esto existen innumerables aplicaciones gratuitas en el mundo de la internet, para dinamizar la experiencia educativa de nuestros alumnos. Utilicemos entonces la tecnología para “aprender haciendo” y “avanzar creando” y no solo para informarnos.

Es oportuno tener presentes que seguimos cometiendo los errores del pasado; desde la década de los setenta hemos ido adquiriendo, tanto en escuelas y colegios como en universidades, la tecnología que nos venden, como casi milagrosa, para solucionar todos los problemas de la educación; sin caer en cuenta que hasta ahora no hemos resuelto muchos de los problemas importantes y seguimos repitiendo los mismos errores: adquirimos la tecnología y la usamos tontamente para todo, pero no innovamos pedagógicamente rompiendo esquemas presenciales y peor aún, no formamos a nuestros docentes ni discentes para aprovechar de ella inteligentemente. San Agustín lo dijo muy claramente hace siglos: “errar es humano; perseverar en el error es diabólico”, entonces ¿hasta cuándo nosotros los educadores seguimos deseando y esperando que los vendedores de tecnología nos resuelvan por arte de magia los problemas educativos?

Seguimos preocupándonos que la tecnología resuelva los problemas de aprendizaje, pero no nos ocupamos de innovar en conocimientos pedagógicos para que estos funcionen a favor de una didáctica efectiva para ambientes de aprendizaje y comunicación digitales por la red internet.

Antecedentes

La educación y la cultura constituyen elementos fundamentales para lograr un mayor desarrollo de nuestros países, en todos los sentidos: humano, espiritual, social, cultural, económico, productivo y tecnológico. Investigaciones educativas internacionales han demostrado que “cada año extra de educación básica fortalece las destrezas y habilidades de la persona, lo que a su vez incrementa su productividad y capacidad para generar ingresos” (Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional⁶, 2002).

En este contexto, el avance de las nuevas Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) están abriendo nuevas posibilidades a la educación continua a lo largo de la vida y para todos y todas, sin límites de tiempo y en cualquier sitio, incluso en geografías inhóspitas y alejadas, como también plantea nuevos retos y problemas pedagógicos y andragógicos, los cuales necesitan de soluciones metodológicas y tecnológicas innovadoras como el adecuado uso de herramientas interactivas “Web2”.

Sin embargo, el perfil de los programas actuales de estudios en línea, tiende a ser elitista, costoso y dirigido al nivel universitario y de posgrado, exclusivamente; y no de colegio, con costos extremadamente altos para la mayoría de la población latinoamericana y caribeña y aún más grave, sin la adecuada preparación de los docentes. No obstante, dentro de esta oferta resalta la del Colegio Virtual Iberoamericano (cvi.edu.ec), desarrollado a inicios del milenio, en Ecuador.

Adicionalmente, el uso de la internet con banda ancha en nuestra región, además de ser costosísimo comparado con otras regiones, cincuenta veces más caro que en países desarrollados, se orienta más a actividades de comunicación, capacitación empresarial, informativas o personales, que a usos educativos, y existe un bajo porcentaje de personal en instituciones docentes preparados y dedicados a una investigación y aplicación seria de las TAC para propósitos educativos. Esta situación repercute en una cada vez mayor brecha digital, particularmente para los grupos sociales desfavorecidos.

En consecuencia, desarrollar programas académicos virtuales de calidad, basados en un modelo pedagógico sólido, con una amplia gama

de herramientas TAC y a precios accesibles es fundamental; especialmente aquellos dirigidos a sectores de escasos recursos económicos, académicamente vulnerables y con menor acceso a la tecnología por los costos, situación real para la mayoría de la población de nuestra región.

Como destaca en su ensayo Bianchini (2008) “no se trata simplemente de que no se vean excluidos de la sociedad del conocimiento emergente sino, más bien, de generar los canales para que puedan participar enteramente en su concepción y formación” (p. 56), siendo necesario destacar en la Propuesta de la Declaratoria de la Conferencia Iberoamericana de Cultura que “una parte de esta población está gravemente afectada por procesos de exclusión social, violencia y pobreza. En este contexto, la cultura tiene un alto potencial movilizador e integrador, capaz de propiciar condiciones que favorezcan el bienestar individual y social” (p. 58).

Recientemente, a lo largo de la última década, en Hispanoamérica se han realizado varias iniciativas importantes en la incorporación de la tecnología integrándola a la educación, específicamente, ofreciendo actividades de aprendizaje en la web con acceso a internet por medio de computadores.

En el Ecuador existe un proyecto de iniciativa privada desarrollado desde el 2004 con apoyo inicial de UNESCO, presentado en Namibia y ganador de varios premios internacionales en Estocolmo y Kuwait: el Colegio Virtual Iberoamericano (<http://cvi.edu.ec>), creado por la FUVIA,⁷ el cual ofrece los seis años completos de la secundaria en línea, totalmente por internet, con becas a aproximadamente 1.700 estudiantes en vulnerabilidad pedagógica. Disponen en todo el país de “infocentros” (55 aproximadamente) en alianza con otras fundaciones, parroquias, gobiernos locales, entre otras, con acceso gratuito a computadores e internet, en caso que no dispongan de estos recursos. También la FUVIA se dedica, entre otras actividades de “e-Learning”, a la capacitación de docentes universitarios de diversas universidades y de colegios en la formación en línea, fuera y dentro del país.

Propósito

El propósito del documento es sugerir brevemente, en lenguaje sencillo, buenas prácticas efectivas para el desarrollo de lecciones en línea por medio de eficientes técnicas probadas, apoyadas en el constructivismo socio-crítico de la educación, en particular me concentraré en el aspecto psicológico de la motivación con sus respectivos comentarios y descripciones.

No obstante, es necesario recordar que cualquier técnica no es suficiente por sí sola para generar conocimiento; es necesario cristalizarla por medio de recursos tecnológicos actuales y estos a su vez utilizarlos inteligentemente para generar una comunicación efectiva, una cooperación eficiente y una evaluación transparente, sin olvidarnos de los diversos momentos en que el docente deberá introducir recursos para una apreciación cualitativa y una valoración cuantitativa.

Aprovechemos de los sistemas de aprendizaje en línea (e-Learning) actuales para producir eventos virtuales exitosos permitiéndonos la adaptabilidad a cambios y la optimización casi instantánea de contenidos, estilos y perfiles sin olvidarnos lo que escribió Perelman (1993) hace casi dos décadas: “lo ‘hiper’ en la educación a distancia no solo se refiere a la extraordinaria velocidad con la que hoy se desarrollan las tecnologías de la información, sino a un grado de conexión sin precedentes entre el conocimiento, la experiencia, los medios y las mentes”.

Describiremos el “antes” de la lección o preparación al curso, luego la primera semana o módulo inicial del curso con el aspecto motivacional de trascendencia hacia el éxito del aprendizaje y la disposición del estudiante a aprender.

Realizaremos toda esta descripción basada en nuestras vivencias (mía y de colegas) de más de diez años en la creación de más de un centenar de cursos en línea, el dictado de los mismos incluyendo sus mejoras y actualizaciones, la capacitación a instructores de RR.HH., en empresas privadas e instituciones públicas, la formación de docentes en línea a nivel universitario y de colegio, pero incluimos también nuestra experiencia en la creación, hacia 2004, del primer colegio totalmente desarrollado en línea con, a la presente fecha, 1.700 alumnos totalmente becados, con proyección para finales de año en alcanzar los 4.000 estudiantes becados en situación educativa en desventaja: vulnerabilidad académica y riesgo pedagógico.

El significado de estas últimas cuatro palabras claves significan en la práctica, ofrecer la oportunidad de estudiar con calidad los últimos seis años de la secundaria, con las más actuales tecnologías de la informática y la comunicación, a grupos invisibilizados, muchas veces olvidados por la sociedad y el Estado, jóvenes y adultos de escasos recursos económicos excluidos de sectores poblacionales, históricamente desatendidos por el sistema educativo tradicional. por varias razones de inexistencia de colegios, lejanía, trabajo, edad, discapacidad, rezago, deserción, imposibilidad económica, género, discriminación de cualquier índole y también, de quienes se han alejado del medio educativo nacional debido a la migración.



Además, cada vez es mayor la cantidad de personas jóvenes que se ven forzadas a abandonar los estudios por ausentarse del país y enfrentarse con ambientes hostiles donde no tienen derecho a reclamar educación del Estado ni posibilidades de obtenerla por sus propios medios, bajo la triste e inhumana amenaza de la deportación o el encarcelamiento, sin derecho alguno en esas naciones.

La razón de todo esto es “mejorar la calidad de vida de las personas en el continente americano” (Luque, 2004) deseando que la perspectiva social y educativa del e-Learning, ocupe un lugar importante en las discusiones, estudios e investigaciones académicas y en las políticas públicas, lo que también podríamos llamar la e-Inclusion (Casacuberta, 2004). En este sentido, la tendencia mercantilista y tecnófila de las TIC debe sustituirse por una visión y “dimensión social y de la formación de nuestros ciudadanos” (Planella y Rodríguez, 2004).

El e-Learning o aprendizaje por medios electrónicos (TAC) puede acelerar la comunicación, el aprendizaje y el conocimiento; la calidad debe ser incorporada por una pedagogía y procesos educativos de calidad a desarrollarse.

Así, el presente documento tiene como propósito despertar en los autores de lecciones por computador en línea, la toma de conciencia sobre la necesidad de desarrollarlas técnicamente en el sentido educativo; con mayor eficacia, aplicando criterios de calidad en los distintos niveles del proceso de elaboración de contenidos y técnicas de clases activas. Las lecciones desarrolladas digitalmente por computador para redes de conocimiento, utilizando sistemas autores y gestores de cursos multimediales en línea con esta metodología resultan muy interactivas, motivadoras y creativas, en contraste con lecciones en las cuales no se han aplicado, dentro del mismo experimento, las técnicas tratadas en este documento y que terminan siendo de e-Reading (solo lectura) en vez de e-Learning.

No se pretende demostrar que el computador, las TAC e internet, sean mejores que algún otro recurso para la enseñanza, tampoco evaluar la metodología y técnicas descritas en el presente documento contra otras; se desea sencillamente concienciar al autor de lecciones por computador en línea, sobre la necesidad de mejorar el proceso de autoría de las lecciones. Para este efecto, se describe en la presente obra, una metodología que produjo resultados altamente positivos y observables, registrados en plataformas interactivas de aprendizaje con estudiantes y con profesores del Colegio Virtual Iberoamericano (cvi.edu.ec), dictados también por medio de los cursos de profesionalización en formación de formadores en línea, de la Fundación Unidad Virtual Iberoamericana (FUVIA), a profesores del colegio y de universidades latinoamericanas.

Este breve documento solo se centrará en los aspectos psicológicos de la motivación.

Marco teórico

A continuación se describen algunos autores, quienes han realizado un excelente trabajo de investigación sobre el tema que nos compete. Cavanaugh, Barbour y Clark (2009) realizaron una investigación bastante completa sobre la literatura relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea, en EUA, relativa a escuelas virtuales K-12 (secundaria) y experiencias similares que aparecieron desde mediados de los 90. En ella se describen los diferentes tipos de escuelas virtuales divididas por categorías, beneficios y desafíos. Los autores concluyeron que hubo dos períodos de desarrollo de acuerdo a los resultados de la investigación: anterior al milenio, uno de ellos dedicado a la eficacia de la enseñanza virtual comparándola con la tradicional; y por otro lado, en temas relacionados con la preparación del estudiante y la retención en la educación virtual. Se ha estudiado (Doherty, 1998: 98) cómo gracias al surgimiento de las tecnologías hipertexto, combinadas con el aprendizaje asincrónico, se promueve en los estudiantes el control sobre su propio aprendizaje; en estos ambientes el conocimiento surge en la medida en que se modifica, se comparte y se valora constantemente por medio de evaluaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones.

Algo dramático, que siempre ha sucedido en el pasado, es que hay avances en las herramientas tecnológicas (Bonk & Dennen, 1999; Bonk 2000; Oliver & McLoughlin, 1999) ofreciendo contenido, administración y control, pero sin transformar los procesos educativos en actividades de reflexión, de generación de conocimiento y de aplicación de procesos cognitivos de alto nivel. Los cambios tecnológicos avanzan tan rápidamente que nuevos modelos pedagógicos son imperiosamente necesarios, a nivel mundial. Bien diseñados, los ambientes de aprendizaje en internet integrando nuevas tecnologías, ofrecen la oportunidad para interpretar, preguntar, reflexionar, debatir, probar y discutir ideas, para así compartir y generar conocimiento, en un ambiente casi “socrático”. Este problema ha sido señalado también por Barbour y Cooze ((2007).

La síntesis realizada por Shachar y Neumann (2003) encontró un efecto positivo y muy significativo en programas de educación a distancia para adultos, señalando que, “en dos tercios de los casos, los estudiantes que asistieron a cursos a distancia superaron a sus otros compañeros inscritos en cursos tradicionalmente presenciales”. Este estudio fue completamente realizado con 15.000 alumnos.



Después del año 2000, la literatura se centró en encontrar las mejores prácticas para las estrategias de enseñanza en línea, pero con falta de investigación sistemática sobre el tema. Los autores antes mencionados sugieren que para el futuro próximo debe haber más investigación sobre las mejores prácticas para la enseñanza en línea sobre estrategias de aprendizaje, particularmente la asíncrona, la identificación de características para el éxito de las lecciones, el desarrollo de la interacción, y otro aspecto importante a estudiar es el de la calidad del aprendizaje generado.

Con respecto a la temática de los resultados del aprendizaje eficaz se ha realizado mucha investigación sobre el tema de si es mejor la educación presencial en contraposición a la virtual, concluyendo que no hay diferencia significativa entre la educación regular y la educación a distancia (incluyendo la *online*) como se muestra en la obra compilada por Thomas L. Russell (1999), quien concluye que “no hay diferencia significativa” después de revisar más de 355 trabajos de investigación durante un lapso de setenta años, desde 1928 hasta 1998. En relación a esto, los resultados son similares en muchas otras obras de investigación revisadas hasta el presente, algunas como las que se describen a continuación. En consecuencia, actualmente es inútil seguir investigando lo mismo; centrémonos desde hoy en nuevos modelos pedagógicos en línea.

Sin embargo, adicionalmente a estas historias exitosas sobre el uso de la tecnología en apoyo a la educación estoy convencido que otro tema necesario, por lo general dejado de lado, es el de la calidad de la formación en línea de los docentes, donde los temas tratados deben ser, como mínimo: el diseño de cursos en línea, la formación profesional de los docentes en línea, el trabajo grupal en línea, el diseño de instrucción sistémico en línea, la administración de los servicios estudiantiles en línea y los recursos tecnológicos actualizados, entre otros temas.

Creo firmemente que la cuestión de la “formación de instructores” en línea es de extrema importancia para propiciar con urgencia el surgimiento de nuevos maestros de calidad en línea con una pedagogía innovadora y de bastante creatividad investigativa, y en este sentido uno de los objetivos de este trabajo es despertar la conciencia de su importancia, además de dar algunas pistas y sugerencias en el desarrollo de un buen diseño de lecciones y cursos virtuales, pero no para sustituir otros cursos de formación profesional en la materia, sino para complementarlos.

También existen una serie de buenas experiencias latinoamericanas con las TIC en apoyo a la educación que se destacan en otras publicaciones del autor. Definitivamente, el aprendizaje en línea apoyado por las TAC es una forma distinta de educar, requiriendo de una re-definición del rol del docente, de sus responsabilidades y de sus compromisos, segui-

da de una rigurosa re-educación. No es suficiente prepararse con un par de capacitaciones, se requiere de una sólida cadena de cursos formativos.

Metodología

El desarrollo metodológico de este trabajo se basa en la sistematización de las experiencias de aproximadamente diez años con el uso de las nuevas tecnologías en apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la educación en línea, culminando con la creación de uno de los primeros bachilleratos totalmente virtuales por internet, en constante evolución, además de cuarenta años de experiencia personal en el uso de las diversas tecnologías en apoyo a la educación.

Gran parte de la experiencia profesional se enfocó, como docente y consultor, en elaborar proyectos universitarios educativos utilizando las tecnologías, planificando y ejecutando, además, programas de posgrado en línea, también diseñando asignaturas para estos programas de posgrado y adicionalmente participando en el diseño e implementación de aproximadamente un centenar de cursos en línea, para los estudios de los seis años de bachillerato del Colegio Virtual Iberoamericano (De Agostini, 2010).

También se participó en conferencias y premios internacionales ganados con el mismo proyecto; cabe mencionar que el proyecto ha sido objeto de evaluaciones internacionales (UNESCO, Stockholm Challenge, GDN, Ashoka, BioVision, IICD, FIDAL, BID, etc.) como un bachillerato virtual único en su tiempo, totalmente en línea, el cual nos permitió cristalizar una gran experiencia ofreciendo mecanismos alternativos y complementarios a los esfuerzos del sistema escolar formal en Ecuador dentro de una oferta completa de secundaria (6 años): 8vo, 9no, 10mo de básica y 1ro, 2do, 3ro de bachillerato, que permite hacer del factor educativo, tecnológico, social y cultural una de las claves en la formación de las nuevas generaciones. Todo este bagaje de experiencias ha permitido el perfeccionamiento del proyecto y ha sido utilizado para la preparación del presente trabajo.

En este contexto la FUVIA desarrolla y actualiza un nuevo paradigma educativo que busca actualizar los conceptos y los alcances de la gestión educativa, social y cultural situada en contexto y, la incorporación de las TAC para la formación a nivel institucional de maestros y alumnos, lo que implica partir de un replanteamiento pedagógico, metodológico y tecnológico de la educación.

El curso sistémico

Una lección, módulo o curso inicia como un breve sistema prototipo para luego seguir su evolución por medio de etapas sucesivas (otros prototipos) de desarrollo; nunca se tiene la intención de una asignatura perfecta realizada al primer intento. No obstante es importante e indispensable disponer de un excelente diseño de instrucción sistémico para mejorar la calidad educativa en cualquier curso y muy especialmente para entornos virtuales, para así hacer del proceso enseñanza-aprendizaje una experiencia óptima.

Sabemos que en un curso presencial el profesor siempre puede corregir sobre la marcha si existe algún vacío en el diseño ya que es un modelo de oralidad, pero en un curso por internet un diseño instruccional de calidad debe asegurar una mayor gama de posibilidades y alternativas contempladas en la lección para generar aprendizajes significativos hacia la construcción de un conocimiento superior en un ambiente motivador.

Nuestros módulos, lecciones o cursos lo representaremos mediante un sistema que, por lo general, dispone de “entradas”, un “desarrollo” y sus respectivas “salidas”, con un componente de autoevaluación o realimentación (*feedback*) para sucesivas actualizaciones.

Sencillamente, la entrada son los actores (estudiantes, profesores, diseñadores, pedagogos, etc.) quienes por procesos exógenos o endógenos al sistema generan contenido multimedia para el inicio, el desarrollo y el cierre de la lección con materiales, foros, tareas, glosarios, blogs, wikis, entre otras herramientas interactivas, y las respuestas son la salida a toda esta actividad, junto a la “realimentación”, que sostiene al sistema con evaluaciones continuas y diversas para ir actualizando todo el curso. Como leemos en e-aula⁸ “el diseño de un curso en línea impone un conjunto importante de consideraciones didácticas y pedagógicas, las cuales emplean los métodos del diseño instruccional aplicado a los medios telemáticos y las especificaciones sobre la educación a distancia”. Básicamente el sistema propuesto tiene tres momentos: antes del inicio de la lección, durante su desempeño y después del desarrollo de la misma o cierre.

Esta estrategia del desarrollo de módulos educativos por prototipos viene prestada de las ciencias de la computación, allá por la década de los 80, con lo que se etiquetó como *prototyping* o desarrollo de módulos o prototipos cada vez más complejos y cercanos al objetivo final, o sea, lecciones que cumplan con las necesidades de los estudiantes, las cuales serán evaluadas hasta llegar al curso apropiado para el alumno.

Consideraremos a nuestro curso como un sistema sencillo compuesto por módulos de inicio, desarrollo y de cierre; en la parte inicial se debe captar la atención del alumno, interesarlo en el aprendizaje, mo-

tivarlo hacia los contenidos y ubicarlo en el área o campo de sus experiencias previas, dentro y fuera del aula, conectándolo así a su campo experiencial, en definitiva, situado en su contexto cultural. Este aspecto lo trataré ampliamente en el próximo acápite por la importancia en la motivación del estudiante.

En la fase de desarrollo se debe introducir la materia gradualmente, asegurándonos de los aprendizajes logrados por el alumno con evidencia de estos logros mediante la asimilación de los contenidos en diversas actividades: tareas, discusiones en foros, claridad en debates, publicaciones, desarrollo de proyectos preferiblemente grupales, actividades en equipo dónde se comparte y genera conocimiento, entre otras actividades.

Toda actividad, desde la construcción de una vivienda hasta la preparación de una lección debe planificarse con precisión; este es un proceso “ingenieril” muy sistematizado, donde se describen y documentan en detalle, de lo general a lo específico, todos los pasos para el logro de una lección completa y exitosa, donde cada acción se ha pensado y justificado debidamente. Todas estas actividades deben planificarse en detalle, basadas en competencias y objetivos de aprendizaje, para generar el éxito en el alumno, hacia su propio aprendizaje.

Dentro del desarrollo de la lección en línea el docente debe tener muy presente ciertas técnicas metodológicas para incorporarlas a su lección, algunas de las cuales son:

- Planificación de la lección en línea
- Inicio y cierre de la lección
- Desarrollo de conceptos
- Uso de ejemplos
- Formulación de preguntas
- Procesamiento de respuestas
- Resolución de problemas
- Preparación de recursos

Las técnicas para elaborar lecciones en línea o por computador se aplican para dinamizar los cursos y efectivizar la planificación de estos y así ir preparando el análisis de su ejecución-evaluación, para beneficio de los alumnos y eficiencia de las actividades en línea de la asignatura.

El desarrollo de un curso en línea se encuentra considerablemente lleno de actividades pedagógicas individuales, participativas y colaborativas grupales. Los foros son muy oportunos para promover trabajos formando equipos. Este recurso es sumamente valioso para gene-

rar participación y colaboración en trabajos grupales, incluso debates. Con el tiempo se podrá utilizar el “foro” para innumerables actividades participativas.

Además, hay que ejemplificar oportunamente las diversas participaciones para los distintos tipos de foros, ofreciendo siempre una pauta de respeto y amabilidad. En los foros y otros trabajos grupales se debe monitorear siempre, pero más bien ser un observador crítico, darles la oportunidad a cada estudiante de publicar sus opiniones, análisis, evaluaciones y consideraciones, realizando un seguimiento constructivo para que todos participen positivamente; permitirles la alternativa de aprender constructivamente del error y de los aciertos. Y siempre exigirles que profundicen “algo más”.

Finalmente, en los módulos de cierre se evalúan logros de los alumnos y maestros del curso: los estudiantes realizan actividades de análisis y síntesis, integrando estos resultados a la realidad, se extrapolan aplicaciones y se realizan evaluaciones y autoevaluaciones vinculándolas a todo el desarrollo del curso. Para lograr todo esto existen un gran número de herramientas TAC de tipo Web2 en la plataforma o gestor de cursos como glosarios interactivos, blogs, wikis y otras más comunes. Como toda persona tiene la tendencia a completar ideas y formar “todos lógicos”, un muy bien planificado cierre es esencial. El aprendizaje se facilita con la organización de las experiencias en “partes” relacionadas para formar un “todo”. Todo proceso debe poseer un inicio y un final, evidenciando una estrecha relación entre ambos, y un completo desarrollo que los integre.

Un foro de cierre siempre es útil para que los alumnos describan su experiencia y se despidan cordialmente entre ellos. Finalmente, entrégueles a sus estudiantes una evaluación individual de su participación cualitativa, mostrándoles sus aspectos positivos y mejorables ofreciendo una clara realimentación de sus trabajos y actuación. Debe recordarse que no existe lo negativo porque todo es mejorable.

Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que propiciamos lo ubicamos dentro de la filosofía constructivista de la educación, la cual promueve no solo los aspectos cognitivos de la educación, sino también los sociales y los afectivos.

La motivación

Es necesario que al inicio del curso los profesores se anuncien por medio de un vídeo o una fotografía describiendo sus experiencias tanto formales como informales y presentando brevemente los contenidos de la asignatura por medio de un completo sílabo con expectativas claras.

También es necesario que se abra un espacio para que los estudiantes se presenten y tengan espacios propios de diálogos informales.

A través de recursos también se deben presentar los objetivos de aprendizaje del mismo o una lista de competencias. Que el alumno comprenda ¿para qué le servirá la lección? Por medio de foros hay que describir la utilidad del curso para los alumnos, permitir preguntas y respuestas motivando al alumno hacia la necesidad de conocer el ¿por qué? y dominar sus contenidos. No debe olvidarse enviar un correo de bienvenida junto a normas de etiqueta para redes (*netiquette*) entre otras y posiblemente también una guía sobre el uso de la plataforma.

Hay que alentar a los estudiantes a compartir experiencias y a comunicarse entre ellos, por medio de un foro social, sin olvidar introducir en el módulo inicial uno o más foros “rompe hielo” o “tomemos un cafecito” o “café tertulia” (cualquier nombre llamativo es válido) en el cual tanto participantes como profesores se presentan informalmente y humanamente, comentan lo que hicieron el fin de semana o discuten de la temática actual, distinta a los contenidos de la asignatura. También se pueden publicar chistes o anécdotas personales, así el participante se adapta durante un par de días o más a la plataforma y a sus compañeros. Conviene también ofrecer recursos para descargar el manual del usuario, incluyendo contactos para la asistencia a posibles dudas o problemas de uso por medio de un foro o por medio de un contacto telefónico para que el estudiante siempre se sienta apoyado por las personas, aunque no las vea.

El inicio deberá contener al menos una “introducción motivadora al curso”, el “sílabo de la materia” constantemente actualizada, también deberá disponer de recursos de comunicación como el foro “Hora del cafecito”, etc., para la presentación de los estudiantes o “Conversa con tú maestro” o “Preguntas al profesor” para aclarar problemas o dudas de carácter académico y el chat “Charlemos un momento” para usarse como enlace entre alumnos y horas de consulta con el profesor entre otras posibles actividades, incluso entre los estudiantes. Estas son solo sugerencias, cada docente tiene la última palabra.

A continuación algunos consejos importantes para los docentes virtuales:

- Hágales sentir a los estudiantes que siempre está presente y pendiente de ellos, manteniendo una comunicación diaria. Nunca deje pasar más de 24 horas para atenderlos, responder inquietudes o corregir actividades, tareas y evaluaciones.
- Esté siempre pendiente de los correos de los estudiantes que seguramente le llegarán a diario, los mensajes, publicaciones y



participaciones a foros y las tareas enviadas. Si es posible ingrese a su lección tres veces al día o manténgala siempre abierta y activa.

- Vigilen las discusiones y debates diariamente para apoyar, pedir aclaración o reforzar ideas o conceptos e intervenir apropiadamente para evitar discusiones infructuosas o negativas, antes de que sea demasiado tarde.
- Elimine publicaciones irrespetuosas e individualmente, con respeto, llame la atención al que la publicó, haciéndole analizar su error.
- Recuerde incluir un calendario visible dentro de la plataforma con todas las actividades y fechas de entrega, especialmente si se está trabajando en grupos. Publique claramente anuncios y abran y cierren actividades oportunamente. Claramente publique las condiciones del curso en función de entrega de tareas, número de publicaciones en los foros y calidad de las mismas, exigiéndoles profundidad en sus publicaciones, pensamiento crítico, análisis, aplicación y síntesis, según sea el caso. Las coevaluaciones y las autoevaluaciones también son necesarias en grupos maduros de alumnos.
- Por medio de anuncios visibles o etiquetas, notifique cualquier ausencia temporal como profesor o actividades cruciales y de importancia. Mantenga una comunicación fluida, clara, constante, transparente y profesional con todos los participantes. Aproveche toda esta realimentación casi instantánea para realizar modificaciones o agregar material aclaratorio.
- Un recurso tipo “diario” o “portafolio” es también útil incorporarlo en este primer módulo para la comunicación personal entre maestro y alumno, así, el profesor tendrá una directa y personal comunicación con su estudiante, le hará un seguimiento bastante personalizado y como resultado una mejor y más completa evaluación continua.
- Existen actividades de lectura, tanto individual como grupal y colaborativas, donde los participantes publican sus aportes, pero también ofrecen oportunamente su opinión constructiva sobre los trabajos de los demás; también vale la pena realizar actividades tipo debates con valoración entre los grupos (al menos tres). El instructor debe inducir siempre hacia la participación, así, además de fomentar el aprendizaje colaborativo, generará una gran empatía entre los alumnos, fomentando una

fuerte presencia en línea de todos los actores involucrados en la actividad de aprendizaje.

- Para un buen comienzo es necesario tener presente sólidas consideraciones pedagógicas. Recordemos que los primeros minutos de una lección por computador o de cualquier experiencia educativa determina en gran parte el resultado final de la misma debido a fenómenos que influyen en la percepción del estudiante. Lo que una persona percibe está determinado en gran parte por la disposición que tenga al recibir el estímulo inicial, así se le prepara positivamente para el curso. Esto es una gran realidad; se dice que la primera impresión vale mucho.

El comienzo de una lección en línea

203



Todo inicio debe ser interesante y motivador: se despejan dudas, se genera empatía entre todos los participantes, se aclaran objetivos, se motiva, se orienta, entre un sin número de otras actividades de comienzo de un proceso importante de enseñanza-aprendizaje.

Los primeros minutos de una lección por computador en línea o de cualquier otro evento o experiencia educativa, determinan en gran parte el resultado de la misma, debido a fenómenos que influyen en la percepción del estudiante. Siempre recordemos que al inicio de toda actividad de aprendizaje, la motivación juega un papel sumamente importante.

Lo que una persona percibe está determinado en gran parte por la preparación que esta tenga al recibir el estímulo. Esto es una gran realidad; se dice que la primera impresión vale mucho. Así es; el inicio a la experiencia de apertura de un proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial para el éxito del mismo. Este debe ser impactante, interesante y emocionante, además de claro y motivador.

Interioricemos que más que profesores “sabelotodo”, somos maestros y facilitadores (*coaches*) de aprendizajes formales como también informales, dispuestos a facilitar conocimiento para guiar a nuestros alumnos hacia sus necesidades de conocimiento, preparándolos para la vida y el trabajo dignos, claro está, dentro de un marco y normas de la asignatura, estando siempre dispuestos como docentes a aceptar un “no lo sé, pero lo averiguaré”. La preparación hacia la percepción la vamos a considerar principalmente desde tres puntos de vista: el psicológico, el de la comunicación y el de la motivación.

Aspecto psicológico

El clima psicológico es importante durante toda la lección, pero es principalmente importante en los primeros minutos de la misma. Para preparar la percepción del estudiante es indispensable lograr un clima psicológico de confianza y seguridad.

La relación afectiva de aceptación o de rechazo entre el estudiante y la lección es un factor que condiciona el ambiente de la interacción alumno-lección. Una interacción de mucho cuidado en su preparación porque estamos involucrando un elemento inanimado, el computador, el cual utilizaremos inteligentemente para darle “vida” a la lección por medio de internet.

El logro de una buena relación afectiva estudiante-lección y el resto de los actores se facilita cuando el diseñador/profesor conoce las necesidades y los valores de los estudiantes, y utiliza este conocimiento para desarrollar el interés y la curiosidad de sus alumnos. Los primeros minutos de una lección deben hacer que el estudiante se sienta motivado a poner atención y a participar en la experiencia que va a vivir.

Durante el inicio mismo de la lección en línea por la web, el diseñador dispone de varios recursos que pueden ayudar a lograr en sus estudiantes una actitud entusiasta, activa, afectiva y de interés. Entre los recursos de la lección están:

- Disponer, el profesor, de una actitud positiva hacia los estudiantes y exteriorizar esa actitud, registrándola en el contenido de la lección y todas sus actividades
- Enunciar clara y oportunamente los objetivos de aprendizaje o las competencias de la lección para ofrecer a los estudiantes una orientación certera
- Suscitar interés en el aprendizaje planificado, mostrándose accesible a través de la lección, evitando tomar medidas paternalistas pero sí motivándolo siempre
- Capturar, orientar y dirigir la atención del estudiante a través de actividades participativas
- Analizar la interacción del estudiante para identificar aquellas acciones u omisiones que puedan ser interpretadas positiva o negativamente
- Nunca recurrir a la violencia psicológica o al sarcasmo
- Conocer el perfil del alumno, dentro de lo posible: sus inquietudes e intereses, necesidades, condiciones socio-económicas y familiares

Un buen clima psicológico permite al estudiante estar listo para 1) recibir el mensaje, 2) procesar ese mensaje, 3) elaborar su propia respuesta o conclusión y 4) autoevaluarse. Estos son cuatro de los pasos que apoyarán efectivamente el proceso de la comunicación eficaz que se describirá a continuación.

Aspecto comunicacional

Creado un buen clima psicológico, el estudiante y el docente están dispuestos y preparados para participar en el proceso de la comunicación, el cual promueve y es propicio para todo aprendizaje.

La preparación hacia la comunicación se produce recurriendo al campo experiencial del estudiante (sus experiencias previas) y tratando de crear en él una actitud positiva hacia el objetivo del aprendizaje. La comunicación es posible en la medida en que los que se comunican, tienen propósitos, premisas, vivencias y experiencia similares o conocen y aceptan sus diferencias.

En este punto deseo hacer énfasis en la necesidad de recurrir desde el inicio y durante el desarrollo del curso en línea, a lo que se llama “aprendizaje social” o *social learning* (s-Learning), apoyando así la preparación y el desarrollo de todas las actividades siguientes del aprendizaje en línea (e-Learning). En este tipo de actividades el aprendizaje es espontáneo y natural *versus* el de “haces lo que te exijo”.

Con esto deseamos fomentar una comunidad de conocimiento abierta y democrática donde toda idea es válida y con mayor razón suponiendo que más del 80% de nuestro conocimiento viene de un aprendizaje informal. Recordemos siempre que el s-Learning se puede fomentar pero nunca obligar; no se determina o exige, pero sí se propicia y prepara hacia la cooperación mediante el trabajo grupal.

Revisando un cierto número de redes sociales las encontramos dedicadas a crear grupos de amistades ya existentes, otras a la búsqueda de amistades y parejas, las hay de corte profesional para intercambiar ideas y conocimiento o para conseguir profesionales con una cierta experticia; otras para generar noticias breves, personales o de grupos, incluso institucionales, y también las hay de protesta civil como AVAAZ.org con 28 millones de miembros, solo para mencionar una de tantas.

Por consiguiente, la idea de crear una red social dentro del curso que perdure a lo largo de la lección o incluso fuera de esta, por medio de blogs, es no solamente válida sino también oportuna; hay que propiciarlas para que el conocimiento se amplíe. Muchas veces surgen ideas no sólo interesantes, sino innovadoras que perduran en el tiempo, fuera del aprendizaje formal, creando vínculos entre los participantes.



Ya existen inicios de investigaciones sobre este tema, por ejemplo, para referirnos a un experimento reciente y muy interesante con el uso de Twitter, como herramienta para realizar tareas y trabajos grupales; se concluyó que esta herramienta aumentó en más del doble la participación y compromiso estudiantil, por encima del grupo de control. Este hecho normalmente incrementa los resultados de un curso por la sinergia que produce y la transferencia de conocimiento que se logra, por medio de una efectiva facilitación.

Este tema de la comunicación social puede ser tratado dentro de la lección por medio de algunos “foros”, incluso para alejarse del contenido “serio” de la lección y crear, dentro de lo posible y con la aceptación de la comunidad, un ambiente informal y paralelo a las unidades formales. En este momento se puede hacer uso del humor, o contar algunas de las actividades del fin de semana, u opinar acerca de alguna noticia trascendente la cual puede iniciar un aprendizaje paralelo, entre tantos otros temas no polémicos.

Nos llevaremos una gran sorpresa de cómo aumenta la participación durante toda la lección, facilitando incluso la creación de grupos de estudio afines a lo largo del curso o de interés fuera de este. Posibles nombres para este tipo de foro: Café Net, Fin de Semana, La Charla, Rompe-Hielos, entre tantos otros, o lo que vuestra imaginación produzca. También pueden reunirse por equipos en actividades de charla (chat).

Otro tema tabú entre algunos educadores es ¿si los juegos digitales enseñan? Como todo en la vida hay extremos; de excelentes a pésimos, unos propician la instrumentalidad y destrezas mientras que otros si enseñan. El abanico de las aplicaciones tipo juego cubren toda la gama de niveles de la Taxonomía de Benjamin Bloom, desde el recordar hasta el crear. Así que a jugar. Por supuesto, como en todo, debemos seleccionar de acuerdo al perfil del alumno, sus capacidades y destrezas, la edad entre otros factores.

Estas actividades, bien manejadas, ofrecen oportunidades para socializar y conocer a los demás miembros del curso, afianzar la motivación, y crear un ambiente de aceptación y democrático para la participación proactiva, la evaluación constructiva y la realimentación positiva. En definitiva, una buena comunicación multidireccional cataliza y facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un cambio de enfoque del docente, del “yo enseño” hacia el “yo facilito” o promuevo.

Aspecto motivacional y de seguimiento

Al estudiante virtual hay que mantenerlo motivado constantemente y hacerle un seguimiento pormenorizado, principalmente por dos

razones: su estado de aislamiento y su situación de vulnerabilidad. La primera, el estado de aislamiento, se refiere a que los estudiantes están aislados de un entorno social educativo que contempla las situaciones normales de un alumno. Estos estudiantes no asisten normalmente a un colegio, tienen obligaciones y responsabilidades mayores a otros, no solamente estudian, sino que probablemente trabajan y tienen condiciones económicas bastante limitadas. Por lo tanto los estudios requieren un mayor esfuerzo porque están aislados, en el sentido de que no reciben todo el apoyo directo de sus profesores, y a veces ni de la familia, para estudiar y resolver los problemas de aprendizaje.

En el caso específico de la plataforma para crear cursos web como Moodle, o tantas otras, es que son muy amigables y permiten una directa comunicación multidireccional entre profesores y estudiantes. En los infocentros, tele centros o cafés-net los alumnos pueden hacer amistad con compañeros y gente de la comunidad; pueden conseguir el apoyo directo de un hermano o hermana mayor voluntario, que los anime a seguir, que les ofrezca palabras de aliento, que los oriente con algún problema personal, que les indique unos vínculos para que mejoren la comprensión de lo estudiado. El papel que no debe tomar el voluntario en un infocentro es el de profesor, ya que todos los alumnos de un curso ya tienen uno virtual y deben aprender a ser independientes, poniendo un poco de esfuerzo personal.

En cuanto a la segunda, la situación de vulnerabilidad, la gran mayoría de nuestros estudiantes en el Ecuador viven en zonas rurales o urbano marginales, con limitados bienes y servicios, constreñidos a vivir en ambientes precarios o a cuidarse de los delincuentes, trabajar arduamente en el campo y muchas veces amenazados; como por ejemplo, hombres que prohíben a sus parejas salir a estudiar y prepararse para una mejor vida, o migrantes fuera del país bajo el miedo de ser deportados. También ocurre que varios de los alumnos pueden haberse retirado de colegios anteriores por maltrato o abuso e inclusive aburrimiento; esto sucede con frecuencia en muchos colegios privados y públicos.

También una educación en línea por internet puede atender a estudiantes en centros de adolescentes infractores, y esta oportunidad de poder continuar con sus estudios les permite ocuparse en algo que puede prepararlos mejor para la vida y el trabajo, y no caer en los mismos vicios de antaño. Otros deben trabajar para apoyar con el sustento a las familias o comunidades a la cual pertenecen o directamente a sus hogares; y así muchos otros casos difíciles.

El “seguimiento” (no la vigilancia) es importante en la formación, motivación, comunicación y evaluación del alumno. Un estudiante que se sienta apoyado en todo momento por el docente, que está siendo “se-





guido” para recibir una sugerencia, una mejora en su trabajo académico, una oportunidad más para que replantee su tarea y la vuelva a enviar, una felicitación o una pregunta extra para que pueda recuperarse o profundizar sobre un concepto, unas horas adicionales para que pueda completar sus ideas ofreciéndole alternativas para un nuevo enfoque; estos y muchos otros beneficios pueden implementarse fácilmente en la plataforma del aula virtual gracias a la abundancia de tecnologías interactivas y colaborativas existentes, con el propósito de estimular al discente motivado a buscar siempre su éxito.

Esta es sin duda una oportunidad para ir gradualmente trasladando al estudiante de una cultura occidental de la “culpa” o a la oriental del “honor”, para llevarlo definitivamente a una cultura de la “responsabilidad” ante todos sus actos y todos los actores. La actitud de la lección transmitida por el facilitador en línea no será una de castigar al alumno, sino más bien de ofrecer oportunidades para mejorar, ampliar y crecer profundizando conocimientos, siempre consciente que todo acto es de su entera responsabilidad.

En la práctica se recurre al campo experiencial del estudiante para motivarlo hacia el aprendizaje identificando un área conocida por él mismo, para que comience su aventura educativa a partir de esos conocimientos que ya le pertenecen. Entre los recursos que puede utilizar el profesor para hacer esta identificación están:

- Mencionar hechos de actualidad, de conocimiento general;
- Describir una situación real o hipotética;
- Comparar la situación o el material nuevo con alguna experiencia familiar para los estudiantes;
- Presentar un problema que tenga sentido para los estudiantes;
- Presentar un material que suscite dudas, preguntas, deseo de información, o que tenga que ser completado;
- Hacer o solicitar un resumen o referencia a situaciones anteriores cuando la lección sea parte de una secuencia;
- Permitir que el estudiante recurra a otros materiales escritos y audiovisuales, tales como diapositivas, láminas, películas, vínculos en internet, etc;
- Pedirle al alumno que identifique una experiencia personal y significativa dentro de la temática y la describa.

Conclusiones

Es evidente que la tecnología *per se* no ha ayudado a resolver los tantos problemas educativos que todavía existen y nunca lo ha hecho, ni ha mejorado la instrucción por medio del computador, aunque la haya facilitado y a veces mal masificado, especialmente con internet; se necesita algo más, y esto es una metodología activa, verdaderamente interactiva para el diseño y la facilitación de lecciones en línea manteniendo una constante motivación en el alumno durante todo el curso.

Insisto, no queremos una lección tipo e-Reading, típica educación a distancia tradicional donde el discente solo lee y trabaja en soledad; lo que deseamos en el e-Learning es generar procesos de enseñanza-aprendizaje dinámicos y colaborativos, donde la participación de los actores (alumnos y docentes) sea bastante activa y dinámica, y las respuestas e intervenciones, rápidas, que no superen las 24 horas de formuladas; en otras palabras, una educación a distancia, pero no distante, ya que la tecnología facilita sentirnos “todos” allí mismo.

Todos estos procesos deben apoyarse en actividades de reflexión, discusión, laboratorio, estudio de casos, realimentación constructiva, bajo un ambiente de responsabilidad compartida y seguimiento a profundidad; con material multimedia y diversos canales y niveles de comunicación y evaluación. Ya no más con la cultura del castigo; ahora sí enfocemos la “cultura de la responsabilidad”.

Por lo tanto hace falta y es necesaria una preparación profunda con calidad en la formación de docentes en línea, no de horas, hablamos de proceso a desarrollarlo en algunos meses.

Y para finalizar deseo enfatizar que no es sencillo dictar un curso en línea, toma tiempo, preparación y dedicación, o mejor dicho mucha devoción; y ahora deseo ofrecerles mi definición de “aprendizaje en línea”¹⁰. SIN DISTANCIAS: UNA EDUCACIÓN A DISTANCIA, con apoyo de las TIC:

La educación a distancia virtual o el aprendizaje en línea (e-Learning) es un proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo entre alumnos y maestros, basado en trabajos colectivos e individuales, esencialmente con actividades motivadoras y participativas asíncronas, mediado por las nuevas Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) con apoyo de recursos interactivos (Web2), síncronos y asíncronos, con contenidos multimedia activos, para así crear una comunidad incluyente de aprendizaje socio-crítica (red social) que genera compromiso y conocimiento constructivamente, en la diversidad.

Glosario

Ambiente: serie de recursos informáticos integrados a una aplicación, trabajo o sistema de operación (CP/M, DOS, MacOS, WINDOWS, UNIX, LINUX, etc.).

Aplicación: programa informático realizado en un lenguaje para computador el cual ejecuta un trabajo de utilidad.

CVI: Colegio Virtual Iberoamericano.

Digitalizar: normalmente, trasladar cualquier información de formato análogo (libro) a información en formato digital (cd o dvd).

FUVIA: Fundación Unidad Virtual Iberoamericana.

Gadgetmanía: uso y cambio frecuente de equipos tecnológicos por razones de novedad o el deseo de estar a la moda; a veces puede llegar a la adicción.

Hipermédios: material multimedia con conexiones (enlaces, vínculos) al mismo u otro material digitalizado, residente en una red (internet, intranet).

Hipertextos: material escrito digitalizado con múltiples enlaces, internos o externos al documento.

High Tech: tecnologías principalmente digitales y relacionadas con internet e internet 2.

LKT: Learning and Knowledge Technologies.

Low Tech: tecnologías comunes (analógicas y digitales) muy difundidas como radio, televisión, vídeo grabadoras, entre otras.

Multimedia: material totalmente digitalizado e interconectado, utilizando texto, gráficos, fotos, animaciones y vídeos; usualmente dispone de interactividad.

Micromundo: ambiente simulado de muchas variables para el entretenimiento o estudio, definido dentro de un contexto cultural, económico, empresarial u otro, para crear mundos ficticios o reales, y así divertirse o estudiarlos.

Nube: dispositivos interconectados automáticamente en la red por medio de herramientas (programas) residentes, para cada dispositivo; cualquier producto generado por un dispositivo, casi inmediatamente se transferirá a los otros habilitados.

Plataforma: o plataforma virtual, se le llama usualmente a los sistemas gestores o administradores de lecciones por internet que permiten el diseño y la actualización de cursos enteros en línea, con la posibilidad de crear recursos multimedia interactivos.

Recursos didácticos: herramienta, instrumento o material utilizado en procesos de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad que alumnos

realicen una serie de acciones para adquirir aprendizajes y desarrollarse personalmente (adaptación libre del autor).¹¹

Redes telemáticas: interconexiones con equipos informáticos y de comunicación.

Simuladores: equipos o programas informáticos que imitan una realidad.

Sistema de operación: conjunto de acciones realizadas por un programa digital para operar los diversos recursos y periféricos de un computador.

TAC: las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento son aquellas que permiten la interactividad y la participación por medio de herramientas web 2 y web 3 a través de plataformas de aprendizaje en línea o de redes sociales.

TIC: (también conocidas como “nTIC” o “high tech”) las nuevas tecnologías de información y la comunicación, son aquellas que fomentan o propician el procesamiento de la información a través de redes de telecomunicación para apoyar procesos de aprendizaje, sociales y culturales, como es el caso del comercio, la gobernabilidad, la administración privada y pública, y la educación, entre otros. Algunos de estos elementos son: computador, multimedia, internet, inteligencia artificial, redes, etc.

Tecnologías educativas: todo recurso, medio o implemento que permite apoyar y mejorar cualitativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje para reforzar los procesos de desarrollo del conocimiento y su internalización en el individuo, en tanto facilita la obtención de información y la adquisición de destrezas y conocimientos funcionales en un proceso dinámico de intercambio comunicativo y de desarrollo formativo. En ese sentido, pueden considerarse como recursos tecnológicos para el apoyo a la educación una amplia variedad de elementos, como el retro-proyector, el proyector de diapositivas, el sonoviso, la televisión, el grabador-reproductor de vídeo, el grabador-reproductor de audio, la radio, el computador, los equipos multimedia (cd, dvd) entre otros.



Notas

- 1 Colegio Virtual Iberoamericano, cvi.edu.ec, creado por la FUVIA.
- 2 Contrato Social por la Educación (1012). Agenda Ciudadana por la Educación 2013-2021. Quito
- 3 Sistema que administra y permite implementar cursos para ofrecerlos por internet.
- 4 Computador de gran capacidad, que gestiona la comunicación entre computadores y aloja información para usos específicos.
- 5 En inglés LKT: Learning and Knowledge Technologies.



- 6 Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (2002). Plan de Acción para la Educación Básica. Página 4. (Ecuador, como otros Estados Iberoamericanos y del Caribe, es uno de los países signatarios de las Declaraciones Mundiales de la educación para todos (Jomtien 1990, Dakar 2000))
- 7 De Agostini, Giancarlo y Vázcones, Mónica: creadores del Proyecto CVI y fundadores de FUVIA.
- 8 www.e-aula.cl/disenoinstruccional.php
- 9 Leer “Resources for Teaching about Educational Games” en www.educatorstechnology.com/2012/06/importance-of-video-games-in-education.html
- 10 **e-Learning** *A DISTANCE EDUCATION WITHOUT DISTANCES with ICT support*
“ICT supported virtual distance education or online learning (e-Learning) is a collaborative teaching-learning process among students and teachers, based on group and individual assignments, essentially through asynchronous motivating and participatory activities, technologically ICT (Information and Communication Technologies) mediated with the support of interactive synchronous and asynchronous resources (WEB2) with active multimedia contents, in order to create an inclusive learning socio-critical community (social network), generating compromise and knowledge, constructively in diversity”.
De Agostini, Giancarlo (2004)
- 11 Volumen CIII de la Colección Aprendizaje, Madrid, 1994, p. 7.

Bibliografía

BARBOUR, Michael

- 2007 “Principios para un diseño efectivo de contenido basado en la WEB para estudiantes de secundaria: percepciones de maestros y de diseñadores”. En: *Revue de l'éducation à distance*, revista de educación a distancia, primavera de 2007. Vol. 21. Nº 3, pp. 93-114.

BIANCHINI, Romina

- 2008 *Culturas juveniles: el desafío de los formadores ante los nuevos códigos de comunicación*, en *Novas Tecnologias de Informação e Comunicação em redes educativas: diálogos entre praticantes da Educação*. ERD Filmes, pp. 165-175.

BONILLA, Marcelo y CLICHE, Gilles (eds.)

- 2001 *Internet y sociedad en América Latina y el Caribe*. Quito: FLACSO-IDRC.

BONK, Curtis Jay y DENNEN, Vanessa

- 1999 “Teaching on the web: With a little help from my pedagogical friends”. En: *Journal of Computing in Higher Education*. Vol. 11. Nº 1, pp. 3-28.

BONK, Curtis Jay *et al.*

- 2000 “Advances in pedagogy: Finding the instructor in postsecondary online learning”. Ponencia presentada en la American Educational Research Association (AERA), New Orleans.

BRONCANO, Fernando

- 2000 *Mundos artificiales. Filosofía del cambio tecnológico*. México: Paidós-UNAM.

CABRERA PAZ, José

- 2001 “Náufragos y navegantes en territorios hipermediales: experiencias psicosociales y prácticas culturales en la apropiación de internet en jóvenes escolares, en internet y sociedad en América Latina y el Caribe”. En: Marcelo Bo-

- nilla y Gilles Cliche (eds.), *Internet y sociedad en América Latina y el Caribe*, Quito: FLACSO-IDSRS.
- CARRIÓN, Paula
 2008 "E-learning in Ecuador: a new way of getting education". iConnect-online.org
- CASACUBERTA, David
 2004 "E-Learning e inclusión social en el marco del sistema universitario español". En: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 1. N° 1. Barcelona.
- CASTELLS, Manuel
 1996 *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. 3, p. 409-503.
 2001 *La galaxia internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janés.
- CASTRO, M. *et al.*
 2005 "Diseño y desarrollo de un entorno de educación distribuido para escenarios de enseñanza a distancia". Madrid: Departamento de Ingeniería Eléctrica, Electrónica y de Control, UNED.
- CEPAL
 2008 "La sociedad de la información en América Latina y el Caribe: Desarrollo de las tecnologías para el desarrollo". [En línea]. Santiago: CEPAL, disponible en: www.oei.es/tic/cepal.pdf
- DE AGOSTINI, Giancarlo
 2003 "Aulas virtuales en apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje en línea". Seminario Internacional el Reto de la Formación en Línea en Derechos Humanos. Santa Cruz de la Sierra: Centro de Formación de la Cooperación Española.
 2003 "Educación a distancia: fantasías y realidades". En: *El Búho*. Año 2. N° 4, mayo de 2003. Quito, pp. 38-39.
 2003 "Taller presencial de capacitación para capacitadores: las tecnologías educativas en la enseñanza y el aprendizaje". UASB-Quito, 30 de mayo de 2003.
 2003 "Evaluación de tecnologías educativas para la enseñanza, el aprendizaje y la capacitación de Docentes". Primer Encuentro de Informática Educativa en el Ecuador. ESPE-Quito, 11 de junio de 2003.
 2003 "Pedagogía virtual para la educación superior". En: *Chasquinet*. 19 de junio de 2003.
 2003 "Diseño del curso virtual en línea: Diseño de Instrucción Sistemico-ISD". FUVIA.
 2003 "Taller presencial de capacitación para capacitadores sobre tecnologías NTAC". UASB-Quito, 28-29 de agosto de 2003.
 2003 "Diseño de curso virtual en línea: Introducción a la Educación Virtual en Línea". FUVIA.
 2003 "Educación a distancia: aulas virtuales en línea". FLACSO-Quito, 25 de septiembre de 2003.
 2005 "Programas de posgrado en especialización superior en docencia virtual y maestría en sistemas de educación virtuales". UASB-Quito.
- DE AGOSTINI, Giancarlo *et al.*
 2010 "Totally online High School for People at educational Risk". [En línea]. En: *Field Actions Science Reports*. Vol. 4. Institut Veolia, disponible en: <http://factsreports.revues.org>



- 2011 "Good practices in developing on line lessons: Indispensable elements for a systematized design". [En línea]. En: *Field Actions Science Reports*. Vol. 5. Institut Veolia, disponible en: <http://factsreports.revues.org/1155>
 - 2003a "Estrategias de capacitación a distancia". Reunión CETT-Andino, 16-22 de febrero de 2003. Lima.
 - 2003b "Informe del estado del arte del uso de las tecnologías para fortalecer el aprendizaje en el aula y para la capacitación a distancia de maestros en Ecuador, Bolivia y Perú". UASB-CETT.
- DENISE, Courtoisie
- 2010 *La incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) en el plano escolar y familiar: analizando el impacto del Plan Ceibal en las familias de niños/as montevideanos de NSE medio y bajo*. Montevideo: CEIBAL.
- DOHERTY, P. B.
- 1998 "Learner control in asynchronous learning environments". En: *Asynchronous Learning Networks Magazine*. Vol. 2. N° 2, pp. 1-11.
- DOUGIAMAS, Martin y TAYLOR, Peter
- 2002 *Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle*. HERDSA Conference.
- FACUNDO, Ángel
- 2004 "La evaluación y acreditación de la educación virtual: consideraciones pedagógicas desde una perspectiva internacional". Seminario Internacional sobre Evaluación y Acreditación de Programas de Educación a Distancia y Virtual. Quito, mayo de 2004.
- FRANCA, Rosaurita *et al.*
- 2010 *El profesor como actor del cambio ante los retos digitales. Capacitación y su compromiso con el docente: una escuela para el futuro*. Montevideo: CITS y Plan CEIBAL.
- GALEANO, Ramiro
- 2002 *Formar un educador en y para una educación virtual*. Medellín: Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo
- 2002 *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- GOLDSTEIN, Roxana Laura
- 2009 *El civismo digital en América Latina: estrategia para la transición hacia un Gobierno electrónico centrado en el ciudadano y sus derechos, y orientado al desarrollo integral de la sociedad*. Margarita: CLAD.
- HERNÁNDEZ RAMÍREZ, Mauricio
- 2002 *La educación a distancia: educación para la vida, educación en la vida*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- JURADO, Romel
- 2006 *Diagnóstico de las políticas de TIC en el Ecuador*. Quito: FLACSO.
- KAPLÚN, Mario
- 1998 "Procesos educativos y canales de comunicación". [En línea]. Montevideo: *Comunicar*. N° 11, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15801125.pdf>
- KEEGAN, Desmond *et al.*
- 1983 *Teorías de Educación a Distancia*. Australia: Distance Education International Perspectives.

- LUQUE, Mónica
 2004 “Visión americana de la perspectiva social del e-Learning en la educación superior”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 1. N° 1. Barcelona.
- MARTÍNEZ, Ana Laura
 2009 “Monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal. Metodología y primeros resultados a nivel nacional”. [En línea], disponible en: www.ceibal.org.uy/docs/presentacion_impacto_social221209.pdf
- MENDIZÁBAL, Iván y CUCURELLA, Leonela (eds.)
 2001 *Comunicación en el tercer milenio. Nuevos escenarios y tendencias*. Quito: Abya-Yala.
- NARANJO, Mariana
 2010 “Informe BID de Evaluación Final del Programa Colegio Virtual Iberoamericano ejecutado por FUVIA”. [En línea], disponible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35134448>
- ONU
 2010 “Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2010”. [En línea]. New York, disponible en: www.un.org/es/comun/docs/?path=/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2010_SP.pdf
- ORTIZ, Gonzalo
 1999 *En el alba del milenio. Globalización y medios de comunicación en América Latina*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- OLIVER, Ron y McLOUGHLIN, Catherine
 1999 “Curriculum and learning-resources issues arising from the use of web-based course support systems”. En: *International Journal of Educational Telecommunications*. Vol. 5. N° 4, pp. 419-436.
- PEREIRA, Josias (ed.)
 2008 *Novas tecnologias de informação e comunicação em redes educativas*. Brasil: ERD Filmes.
- PERELMAN, Lewis
 1993 *Hyperlearning. The new technology and the end of education*. New York: Avon Books.
- PISCITELLI, Alejandro
 2002 *Ciberculturas 2.0 en la era de las máquinas inteligentes*. Barcelona: Paidós.
- PLANELLA, Jordi y RODRÍGUEZ, Israel
 2004 “Del e-Learning y otras miradas: una perspectiva social”. En: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 1. N° 1. Barcelona.
- RODRÍGUEZ, M.
 2005 “Escenarios en la educación virtual: expectativas, desafíos y oportunidades”. Simposio Internacional sobre Educación Virtual. Chile: Universidad de Valparaíso.
- ROVIRA, Sebastián
 2010 “El impacto económico de las TICs”. [En línea]. IV Taller sobre la Medición de la Sociedad de la Información en América Latina. DDPE-CEPAL, disponible en: www.cepal.org/socinfo/noticias/noticias/1/32701/Presentacion_CEPAL_Sebastian_Rovira.pdf
- TURKLE, Sherry
 1997 *La vida en pantalla. La construcción de la identidad en la era de internet*. Barcelona: Paidós.

VALLES, Miguel

2000 *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica*. Madrid: Síntesis.

VÁZQUEZ, Tabaré

2009 “El plan ceibal es una revolución irreversible en Uruguay”. [En línea], disponible en: www.presidencia.gub.uy/_Web/noticias/2009/09/2009091509.htm

VITERI, Frank

2011 “Educación y tecnología”. En: *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. Quito: Abya-Yala.

WALLACE, Patricia

2001 *La psicología en internet*. Barcelona: Paidós.

WILIAMS, Frederick

1996 *Aspectos sociales de las tecnologías de la nueva media, en los efectos de los medios de comunicación: investigaciones y teorías*. Barcelona: Paidós.

WOLF, Gunner y MIRANDA, Alejandro (eds.)

2010 *Construcción colaborativa del conocimiento*. México: UNAM.

ADULTOCENTRISMO Y JUVENTUD: APROXIMACIONES FOUCAULTEANAS

Adultcentrism and youthfulness: Foucauldian approximations

JORGE DANIEL VÁSQUEZ *

jordan9plus@gmail.com / jdvasquez@flacso.edu.ec/
Pontificia Universidad Católica del Ecuador / Quito

Resumen

El presente trabajo desarrolla referentes teóricos para el análisis de la categoría de adultocentrismo desde los planteamientos conceptuales formulados por Michel Foucault en el análisis genealógico de las formas de producción de la verdad y las normatividades. Ubicándonos desde un marco foucaulteano se formula el adultocentrismo como la articulación de saberes y prácticas en varios niveles: la conformación de regímenes de verdad, el disciplinamiento en las instituciones, la colonialidad adultocéntrica, y la biopolítica de la industria cultural. En este sentido, se reconoce que tal articulación deviene en representaciones sobre la juventud que demandan de una crítica elaborada desde la pedagogía como posibilidad de diálogo en torno a saberes y sensibilidades emergentes.

Palabras clave

Adultocentrismo – Juventud – Representaciones - Pedagogía - Michel Foucault

Abstract

This paper develops a theoretical framework for the analysis of the category of “adultcentrism” [adultocentrismo] from the conceptual approaches formulated by Michel Foucault’s genealogical analysis of the forms of production of truth and of practices. Placing ourselves in a foucauldian framework, the “adultcentrism” is formulated as the join of knowledge and practices on several levels: the formation of regimes of truth, the discipline in the institutions, adult-coloniality, and biopolitics of the cultural industry. In this sense, it is recognized that such join generates representations of youthfulness that require a critical approach from pedagogy as the possibility of dialogue on emerging knowledge and sensitivities.

Keywords

Adultcentrism - Youthfulness - Representations – Pedagogy - Michel Foucault

Forma sugerida de citar: VÁSQUEZ, Jorge. 2013. “Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas”. En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

* Investigador en ámbitos relacionados a subjetividades, cultura y movilidad humana (FLACSO-Ecuador). Docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Introducción

El presente trabajo tiene interés en justificar la necesidad del análisis genealógico de un problema que puede ser motivo de crítica si asumimos la inseparabilidad del saber y el poder cuando se trata de estudiar la relación entre adultocentrismo y juventud. Dicho de otro modo, las tres secciones del texto pretenden referirse de modo general a la producción de nociones y representaciones de lo juvenil desde el poder adultocéntrico. En este sentido, el trabajo da cuenta de un vacío en la reflexión sobre juventud pues, sin buscar dictaminar la pertinencia o no de otros enfoques, se propone marcar algunas entradas para la reflexión de esta problemática a partir del pensamiento de Michel Foucault.

La tarea es relevante en la medida que permite introducir, como variable de análisis de las formas de desigualdad reproducidas desde el saber y las normatividades, la serie de prácticas de exclusión que se basan en el establecimiento de diferencias generacionales. A tal entramado complejo de saberes, normas y prácticas de exclusión en base a la diferencia generacional, le denominamos adultocentrismo.

El desarrollo del argumento se basa en la investigación sintética del marco de análisis que Michel Foucault realiza en algunas de sus obras claves, de puntos relevantes en trabajos académicos que han reflexionado sobre su obra; y, de los referentes teóricos- vivenciales con los que la reflexión sobre el adultocentrismo se vuelve un elemento aprehensible para el análisis.

Tal proceso se ve fortalecido por una clara intencionalidad pedagógica en nuestra reflexión. Esta intención se expresa de dos maneras: 1) ubicando como punto de referencia la problematización en torno al reconocimiento entre dos formas particulares de asumirse como sujetos (adultos y jóvenes) en toda relación pedagógica; y, 2) referenciando las dinámicas adultocéntricas de las instituciones educativas, así como de las posibles vías de comprensión de la tarea pedagógica; como una apuesta crítica que trasciende las fronteras de la escuela. Esto último implica una reflexión desde otros escenarios importantes para la comprensión del adultocentrismo, como es el de la producción de representaciones de la juventud tanto desde “el saber” como desde la industria cultural.

De este modo, si bien la categoría adultocentrismo no ha sido ampliamente teorizada, es clave para la construcción de un marco teórico significativo para la comprensión de la diferencia generacional, inscrita en relaciones de poder en discursos cotidianos, institucionales y mediáticos, que existen en relación a las personas jóvenes y a sus identidades. Intentamos dar cuenta de esta relevancia en tres secciones. La primera se refiere a las posibilidades y al grado de oportunidad que el pensamiento

de Foucault provee para “pensar” el adultocentrismo. La segunda sección pretende dar cuenta de saberes instituidos que se enmarcan en un discurso adultocéntrico (el caso de la psicología evolutiva de Erikson) y en representaciones coloniales de las subjetividades. La tercera y última sección se refiere a la doble configuración del poder adultocéntrico, esto es, desde la disciplina-institucionalización y desde la biopolítica-producción de dispositivos de seguridad con respecto a las identidades juveniles. Al final esperamos resumir la intencionalidad del texto en rigor a la argumentación que se presenta a continuación.

Para pensar el adultocentrismo

El pensamiento de Foucault se caracteriza por el carácter analítico del poder desde una postura por la cual sabemos que el avance de la racionalización de la vida, sólo ha sido posible bajo el supuesto de la dominación y la irracionalidad. Esto representa el análisis de la modernidad en su ambivalencia:

219



“Que hombres dominen a otros hombres, y es así como nace la diferenciación de los valores; que unas clases dominen a otras, y es así como nace la idea de la libertad; que hombres se apropien de las cosas que necesiten para vivir, que les impongan una duración que no tienen, o que las asimilen por la fuerza –y tiene lugar el nacimiento de la lógica” (Foucault, 1992:15).

El proyecto crítico de Foucault empata con el de Nietzsche en tanto se trata de demostrar cómo el conocimiento de occidente se aboca a la verdad en la medida en que oculta elementos de esa verdad; lo que significa que la verdad en occidente es el resultado de un entramado de poderes. Para Foucault, la centralidad de la civilización occidental está en la pregunta por la verdad que se resume en dos procedimientos: la prohibición y la separación de lo verdadero de lo falso. Ambos dan cuenta del punto de partida para Foucault:

“Supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 1999: 14)

De este modo, el control sobre la producción del discurso se ejerce con mayor vehemencia en los terrenos de la sexualidad y la política que dan cuenta de la vinculación de los discursos con el deseo y el poder. Así, el discurso se entiende como un conjunto de reglas anónimas que res-



ponden a una determinada constelación histórica en la cual se disputa la regulación o la emancipación de los sujetos.

En el texto escrito en 1982, *El sujeto y el poder*, Foucault manifestó, en relación al propósito de sus investigaciones, la centralidad que tiene “el sujeto”: “*mi objetivo ha sido crear una historia de los diferentes modos por los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se convierten en sujetos*” (Foucault, 2005: 31). De lo anterior se desprende que los distintos enfoques desde los que se puede diferenciar la complejidad de la obra de Foucault apunta a la conformación de los sujetos; es decir, que las aproximaciones arqueológicas, genealógicas y análisis de las formas de subjetivación encuentran su punto unitario en la pregunta por el sujeto.

Anteriormente se enfatizó en el carácter ambivalente del sujeto y en su condición de resultado de relaciones de poder. De aquello se desprende que, la indagación por el sujeto en perspectiva foucaultiana, remite necesariamente a la combinación de los niveles arqueológico, genealógico y de subjetivación en el marco de las relaciones de poder que han constituido y constituyen la modernidad. Precisamente, en esta complejidad se encuentra la riqueza del pensamiento foucaulteano como marco analítico para el estudio de las subjetividades contemporáneas.

El interés es plantear, a manera de itinerario, lo que supondría un marco de investigación en relación a la problemática de las juventudes en perspectiva foucaulteano. Si bien esta tarea ha sido asumida por varios autores (Cubides, 2004; Escobar, 2007) la agenda de investigación no ha sido trazada desde la articulación de los niveles que hemos señalado antes, sino que su perspectiva foucaulteano se encuentra siempre asumida parcialmente.¹ Un análisis desde la propuesta de Foucault implicaría dar cuenta de la complejidad que articula la problemática de la juventud desde una referencia a las formas de producción de saber en torno a la juventud, en la genealogía de las formas de representarla, así como de las prácticas desde las cuales se realiza la domesticación de las subjetividades juveniles. Así lo asumen Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría en su obra *Genealogía y Sociología* (1997) quienes afirman que un análisis genealógico busca “desentrañar la lógica interna de funcionamiento de dicho campo, los conceptos y operaciones que lo atraviesan, así como las relaciones que existen entre los discursos y el contexto material no discursivo” (p. 63). Y en este sentido tiene validez establecer estos niveles, por lo cual los mismos autores señalan que “especial interés presentan las interdependencias que se establecen entre los distintos niveles del análisis, niveles que [...] es preciso especificar” (p. 63).

Se trata de superar las formas de ontologización de la juventud desde la descripción de los eventos discursivos y sus condiciones de existencia. Esto significa que no se trata de una fenomenología, ni una his-

toria, sino de la pretensión de hacer una genealogía y arqueología de las formas de producción y dominación que giran en torno a las personas jóvenes.

Lo anterior implica asumir la tarea de estudiar a la juventud en el marco que Foucault señalara en *Nietzsche, la genealogía y la historia* (1992: 5-29) cuando se plantea el pensar la historia no desde la necesidad de buscar un orden de los procesos humanos, sino como la tarea de pensar su sentido desde el cuerpo. Aquí Foucault, sigue a Nietzsche en su planteamiento en relación al cuerpo como una instancia más profunda que la conciencia y la razón, en tanto ésta es la base de la subjetividad. Así lo recoge Hopenhayn (1997: 35) en su estudio sobre Nietzsche y Foucault: “*la genealogía reconstruye la memoria perdida de los cuerpos, les devuelve la razón de sus convalecencias y recaídas, transparenta sus vulnerabilidades hasta exponer el valor que subyace en el comienzo*”. De este modo, Foucault quiere plantear un tipo de historia que, en lugar de preguntar por las grandes razones, dé cuenta del trato y de los usos de la corporalidad. Lo que para nuestro caso significa no pensar la historia por fuera de los eventos, sino desmontar los discursos sobre juventud que hacen de ésta una unidad predeterminada o una evidencia que se da por sentada, debido a rangos de edad compartidos en el sentido que lo había asumido Bourdieu (2000) en *La juventud no es más que una palabra*:

“[...] La juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente entre jóvenes y viejos. La edad es un dato manipulado y manipulable, muestra que el hecho de hablar de jóvenes como unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente.” (Bourdieu, 2000: 164-165)

Considerar la juventud como una etapa de la vida es la forma más común que tenemos para establecer representaciones, y en ella están contenidos dos significados: tanto la referencia a la juventud como parte del ciclo vital del desarrollo humano, y por lo tanto distinguible de otras etapas como la niñez, adultez o vejez; así como la concepción de la juventud como una etapa de preparación para la inserción de las personas jóvenes en el mundo adulto. Desde estas perspectivas se asume que la juventud es una etapa de tránsito de la vida, que adquiere valor en la medida en que está referida al mundo adulto, y que su importancia consiste en que “en algún momento” se llegará a ser adulto. La crítica que se desarrolla no pretende una desvalorización del mundo adulto sino cuestionar la imposibilidad que tienen nuestras prácticas sociales para valorar a la juventud desde los propios parámetros que ella construye y no únicamente como una adaptación o desintegración a un mundo plenamente constituido



desde “el saber” de los adultos. Este saber adulto que determina y se reproduce en una amplia serie de prácticas sociales (desde la familia a la política, pasando por la escuela y los sistemas de salud) recibe el nombre de “adultocentrismo”.

Aunque anteriormente se ha recurrido a la categoría de adultocentrismo para dar cuenta de las formas de opresión en base a la edad (Duarte, 2006; Duarte & Tobar, 2003) el aporte de un trabajo en perspectiva foucaultea permitiría dar cuenta de las formas de dominación y las resistencias al poder que articulado al análisis de la juventud desde los mismos ejes que Foucault (2009) asumiera para el estudio de la sexualidad, se podría señalar, a modo de esquema: 1) el saber en que se ha sostenido (y se sostiene) en el adultocentrismo, 2) los tipos de normatividad que han regulado las prácticas adultocéntricas, 3) las formas de subjetividad que se asocian a éstas y las resistencias que se producen.

Los tres ejes son superpuestos pues el análisis de Foucault, en tanto genealógico, buscaría centrarse en procesos de larga duración para dar cuenta de cómo se ha configurado la cuestión de la juventud y las regularidades que han operado en este campo de estudio.

Configuración del adultocentrismo desde los saberes

En el momento de referirnos a los saberes, se puede identificar como discursos claramente fundamentales para el adultocentrismo aquellos que recaen en visiones biologicistas y evolucionistas. Estos discursos justifican científicamente “una verdad” acerca de la juventud como si en esta definición no se ocultara una serie de disputas por el poder. De este modo, el adultocentrismo podría ser identificado como la serie de mecanismos y prácticas desde los cuales se ratifica la subordinación de las personas jóvenes, atribuyéndoles, a estos últimos, una serie de características que los definen siempre como sujetos deficitarios de razón (déficit sustancial), de madurez (déficit cognitivo-evolutivo), de responsabilidad y/o seriedad (déficit moral).

La atribución de una “naturaleza violenta” a las personas jóvenes, así como una “naturaleza revolucionaria”, son estereotipos que operan significativamente en el campo de lo político y que ratifican el orden de cosas en el que se niega la posibilidad para cualquier transformación proveniente de la transgresión, tanto de los saberes legitimadores de la sociedad adultocéntrica, como de las representaciones que se adjudican a todos aquellos que pueden ser catalogados como “anormales”.

Esta catalogación puede rastrearse en las tipificaciones más idiosincráticas que a su vez son deudoras de la psicología evolutiva de Erikson

(y su concepto de moratoria psicosocial). Erikson (1977) en su famoso texto *Identidad: Juventud y Crisis*, define a la juventud mediante el concepto de moratoria, proponiendo a los jóvenes como insuficientes para operaciones de cualquier orden hasta “ser adultos”:

“[...] período de demora que se concede a alguien que no está listo para cumplir una obligación o que se impone a aquel que debería darse tiempo a sí mismo. En consecuencia, entendemos por moratoria psico-social una demora en lo que respecta a compromisos adultos, y que no obstante no se trata solo de una demora. Es un período que se caracteriza por una autorización selectiva que otorga la sociedad y por travesuras provocativas que llevan a cabo los jóvenes [...]” (Erikson, 1977: 128)

En conceptos de este tipo se puede inferir el rol que la psicología evolutiva ha jugado como “saber autorizado” sobre la constitución de una condición de juventud. Desde Foucault (1999) sabemos que la verdad no es producto de la claridad de la razón sino resultado de una “voluntad” que la ha producido. En este sentido cabría identificar la psicología evolutiva como una expresión del discurso adultocéntrico, en tanto, como discurso, es un acto, una práctica compleja que responde a parámetros de selección. La “verdad” de este discurso se distribuye en una serie de procedimientos que contribuyen a la continuación de argumentos en base al evolucionismo, a la institucionalización de este discurso, a convergencias disciplinares, a intervenciones en la corporalidad y a la normatividad de los órdenes de la subjetividad. Desde esta “distribución de verdad” se mantienen formas inequitativas de producción y reproducción de la vida.

La “moratoria psico-social” de Erikson además da cuenta de la dimensión epistémica del discurso: la condición de objeto de estudio que puede tener las personas jóvenes cuando se las agrupa bajo el término “juventud”. De aquí también se puede pensar cómo se derivan formas de homogenización en tanto, el discurso adultocéntrico, al atribuir características universales a “una etapa de la vida”, da entrada a que todas las personas jóvenes sean concebidas como iguales. Tal aproximación deja por fuera la influencia contextual o biográfica como parte central de las identidades.

Si la juventud es una etapa de “moratoria social” existe una única forma de ser joven a la que todos se adaptan bajo determinados parámetros de comportamiento y cuyas necesidades, intereses y formas de comprender el mundo, están definidas desde el poder adultocéntrico. Es por eso que el saber/poder adultocéntrico, en sus estrategias de separación/rechazo opera a dos niveles: 1) Desde la separación de la vida por fases y 2) en la separación de la adultez (lo verdadero –entiéndase “la vida de verdad”) de la juventud (lo falso –entiéndase, la vida de experi-



mentación y tránsito). En relación al primer aspecto, el propio Erikson (1977: 78-122) señala la división del “desarrollo” de la persona en fases (infante, bebé, pre-escolar, escolar, adolescencia, adulto-joven, adulto-medio, adulto-viejo). Desde la pregunta por las formas de producir subjetividades habría que, por lo menos, hacer hincapié en los riesgos de la homogeneización y descontextualización que la formulación de Erikson representa; pues, en el sentido de una crítica genealógica las distintas y particulares formas de expresar el devenir de la subjetividad, se da siempre en el marco de una serie de producciones en torno a la verdadero, lo deseable, lo admisible. Erikson se abstrae precisamente de la variable de poder que se hace ineludible desde un contextualismo radical ratificando así al “sujeto adulto” como sujeto acabado. El segundo aspecto forma parte del primero pues, dentro del mismo marco estratégico de separación/rechazo se permite que “lo adulto” aparezca como “la verdad” (i.e. el mundo del trabajo orientado a la generación de plusvalía, la consolidación del rol dentro del proceso especializado de producción de bienes y servicios, etc.), mientras que “lo joven” se asocia como “lo falso” en tanto cualquier afirmación de la subjetividad de los y las jóvenes, es subsumida por el discurso adultocéntrico que la ubica en la transitoriedad (i.e. “la juventud es el tránsito de la niñez a la adultez”), en la fantasía (i.e. “la juventud es la etapa de los sueños”) o a la animalidad (i.e. “los jóvenes tienen una rebeldía mal guiada”).

Así, una sociedad configurada desde el poder adultocéntrico diseña una serie de prohibiciones, a propósito de responder a los conflictos y aspiraciones de las personas jóvenes. Esto también puede ser leído como la respuesta adultocéntrica a una “esencia universal de los jóvenes” desconociendo que la apelación a “la “naturaleza de las cosas”, incluyendo la naturaleza de la sociedad, fueron definidas para justificar la represión como práctica perfectamente racional.

Otro aspecto del poder adultocéntrico es que éste supone una racionalidad que en sentido foucaulteano refiere al modo en que funcionan una serie de prácticas históricas. Esta racionalidad pretende convertir en objeto a la realidad humana, haciendo de la juventud una cosa que puede ser medida (hacer estadísticas para saber cómo es), controlada (predecir comportamientos), manipulada (aplicar un mismo y rígido código moral para sancionar los actos) puesto que en ella no se reconoce a un interlocutor-sujeto. Este sistema dice de la forma en que Foucault pensó el poder en sus últimos trabajos sobre la gubernamentalidad y que son analizados por Santiago Castro-Gómez (2010):

“La población es un conjunto de procesos (no de personas), y el “arte de gobernar” debe conocer estos procesos a fondo con el fin de generar

técnicas específicas que permitan gobernarlos (la “recta disposición de las cosas”)) (Castro Gómez, 2010: 61).

Bajo esta reflexión, el poder adultocéntrico es un poder sobre la vida, mientras que el término “juventud” se refiere a una población (un proceso, un grupo etario, una estadística).

Actualmente el campo de estudios sobre juventud se constituye como una serie de tensiones entre las visiones biologicistas y psicologistas vs. aportes provenientes de la sociología, los estudios culturales y la comunicación. Si bien al interior de estos últimos aportes hay diferencias disciplinares la formación de las subjetividades juveniles ocupan un lugar central². Sin embargo, un trabajo de carácter genealógico demandaría el análisis del adultocentrismo en la formación misma de la modernidad. Si se trata de “borrar finalmente la soberanía del signifiante” (Foucault, 1999: 51) hay que plantear la crítica desde los significados que a su vez son resultado de invisibilizaciones violentas. Así, cabe preguntarnos ¿cuál es el entramado de poderes que se encuentra en la constitución de “verdades” sobre la juventud en el campo científico? ¿en qué manera, estas pretensiones de verdad, se ligan a la formación del sujeto moderno.

Santiago Castro-Gómez (2007) en su trabajo *Michel Foucault y la colonialidad del poder*, establece la diferencia entre la jerarquía y la heterarquía. Éste último remite a estructuras complejas en las que no existe un nivel básico que gobierne sobre todos los demás sino que todos los niveles ejercen algún nivel de influencia mutua en eventos particulares y coyunturas específicas (pp. 170-171). Este concepto le sirve para mostrar cómo el análisis de la colonialidad pasa por la problematización del *ser*. Si no existe un nivel básico de gobierno esto no implica negar la centralidad que una determinada concepción de sujeto (adulto) ocupe dentro del imaginario de la colonialidad; es decir que, el imaginario moderno/colonial³ que, en su vertiente epistemológica está basado en la racionalidad científico-técnica, ha operado de acuerdo a la generación de un centro de poder que ha mirado a los jóvenes como los “otros” o como los bárbaros, en la medida que ha atribuido a las personas jóvenes unos determinados rasgos esenciales que lo desplazan hacia la periferia.

Lo anterior significa que el discurso adultocéntrico es parte del imaginario colonial y constituye una de las formas contemporáneas de mantener un centro hegemónico de poder. Estos rasgos esenciales se encuentran en enunciados (“los jóvenes son rebeldes por naturaleza”, “los jóvenes son inestables porque esa es su naturaleza”) que identifican a los jóvenes como “inmaduros”, con lo cual el reconocimiento de la diferencia y más aún, las posibilidades de diálogo, están desde el principio anuladas debido a las distancias agigantadas que se generan entre las perso-



nas adultas y las jóvenes. Hablamos de un carácter esencialista (similar al discurso racial o de “limpieza de sangre”) debido a que estos enunciados pueden conducir a constituir lo que Foucault denomina un “régimen de verdad” en el que la madurez y la capacidad de “razón sensata” sean algo privativo de la adultez. Esto no niega únicamente la condición de constante aprendizaje en la que se encuentran los seres humanos, sino que demuestra la concepción de la vida como algo lineal (acorde a la racionalidad científica moderna/colonial) además de concebir una vida dividida en segmentos que el poder occidental/colonial-adulto determina.

Desde la crítica que plantean los estudios “del giro decolonial” (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007) se ha cuestionado la concepción del sujeto universal que construyó la modernidad occidental, pues ésta considera “fuera de la historia”, aquellas subjetividades que se construyen en lo que se podría denominar “la periferia” del sistema-mundo moderno/colonial. Hasta el día hoy permanece esta forma de negar la condición de sujeto a quienes habitan en el capitalismo periférico; es decir, permanece una forma de “colonialidad del ser” (Maldonado-Torres, 2007) que junto a la colonialidad del saber y colonialidad del poder articulan una matriz de poder. Cuando afirmamos que el discurso adultocéntrico es parte del imaginario colonial, lo decimos en tanto contribuye a develar que “la madurez” o “razón” del “sujeto universal” está fundada también sobre una diferencia generacional.

La mirada adultocéntrica (esa que hace de los jóvenes unos sujetos postergados eternamente y de los adultos unos sujetos en posición de reproducción de las formas de exclusión) es una forma contemporánea de colonialidad. Aunque el colonialismo, se refiere a un momento histórico, se puede afirmar que sobre los jóvenes recaen prácticas de colonialidad porque ésta se refiere a un proceso de dominación que no ha concluido, sino que ha sido encubierta por un fenómeno intrínseco a la misma colonialidad. La modernidad es resultado de toda la violencia que oculta.

Configuración del adultocentrismo desde normatividades y subjetivaciones

En este apartado se pretende ordenar algunas ideas sobre la institucionalización de los tipos de normatividad que han regulado las prácticas adultocéntricas.

El adultocentrismo (antes que ser una sustancia que poseen los adultos y que confiere una sustancia a los y las jóvenes) debe ser pensado como un entramado de relaciones que opera desde distintos puntos simultáneamente y cuyas intensidades y direcciones son variables (no es

lo mismo el adultocentrismo en la escuela que el adultocentrismo en los medios de comunicación). En este sentido es heterárquico. Lo que interesaría ahora es ver cómo se involucra la dominación con el tiempo de vida, el poder y la resistencia.

Se tomará el caso de las instituciones educativas a las que Foucault (2002) ya recurrió detalladamente en *Vigilar y castigar* para mostrar la formas de articulación del poder disciplinario. La escuela, además de ser analizada como el espacio para la formación-dominación del “alma moderna” puede ser analizada como una institución concebida adultocéntricamente. Se ha mencionado que en la escuela son recurrentes los enunciados que enfatizan la división entre “el mundo real de los adultos” y “el mundo de fantasía de los jóvenes”⁴, así como la descalificación claramente establecida a partir de la negación total de la existencia de significado en la condición de juventud: estudiar para “ser alguien” en la vida. Tan sólo si tomamos la serie de enunciados adultocéntricos desde los cuales se ratifica la autoridad vertical de los y las docentes⁵ es evidente que existe una negación del reconocimiento primigenio que constituye como tales al sujeto docente y al sujeto estudiante en una relación pedagógica.

El desarrollo de una vertiente crítica en pedagogía pasaría por hacer visible el rasgo colonial que obstruye la relación pedagógica y la implicación primigenia que la sostiene: el hecho de que la pedagogía se funda en la relación entre dos sujetos que se reconocen. Así junto a la crítica al adultocentrismo, como conjunto de saberes, se debe desarrollar una tradición crítica en pedagogía que sirva de base para la descolonización de nuestras prácticas. Esto implica criticar aquellas que, en el modo de operar al interior de las instituciones escolares, se expresan en la normatividad (y naturalización) de la permanencia de la dicotomía sabio/ignorante (en la cual los o las estudiantes se definen como ignorantes) y que impiden la posibilidad del diálogo democrático y empático. Si se quiere cambiar el sistema educativo hay que cambiar la relación en el aula porque esta relación de poder se transforma cotidianamente en una relación de dominio y reproducción de colonialidad. Sería un reduccionismo pensar que si la relación de poder se da en el aula esto no contribuirá a su reproducción en otros lugares cotidianos. De ahí que asumir la crítica de las propias prácticas educativas, como momento de la praxis decolonial, inscribe la tarea pedagógica en la transformación de lo cotidiano y de las relaciones en otros lugares desescolarizados, en los que también se producen aprendizajes.

Identificar el adultocentrismo como “régimen de verdad” (aquella construcción desde la cual se acepta algo como verdadero o no) evidencia su carácter perturbador cuando tanto adultos (docentes) como jóvenes (estudiantes) se adaptan a la lógica de subordinación que, en úl-





timo término, justifica y capacita la reproducción de patologías sociales. En esta operación sobre la propia subjetividad, radica la posibilidad de ser dominado (ej.: el/la estudiante se convence de que estudia para “ser alguien” –luego, en este momento vital *no es*) puesto que el sujeto (dígase docente y/o estudiante) pasa a formar parte del orden de los entes. Los deseos o pensamientos de los participantes en la escuela pueden considerarse objetos acabados, delimitados a un orden y un espacio. La delimitación de la constitución del sujeto a un determinado periodo de años (lo que dure la instrucción escolar para “ser alguien”) es, en sí misma, una práctica y a la vez un resultado de operar bajo un “régimen de verdad” en tanto integra discursos, instituciones, disciplinas y prácticas.⁶

Cabe en este punto preguntarnos ¿cuál es el objetivo de la normalización? Consideramos que se trata de la regulación de los acontecimientos en una determinada espacialidad, por lo tanto, el problema que subyace es tanto disciplinario como regulador. Esto significa que el poder adultocéntrico se configura por partida doble: el poder disciplinario sobre la formación de jóvenes (expresado para el caso de las escuelas cristianas del siglo XVII-XVIII por el mismo Foucault) y el poder sobre las juventudes contemporáneas desde la concepción de *población*. El último sería un poder regulador sobre las formas de producir identidades juveniles.

En perspectiva de las sociedades modernas, el tema del adultocentrismo se puede pensar entonces a dos niveles 1) desde la anatomopolítica (que remite al cuerpo humano) configurada en instituciones tradicionales (sobre todo la escuela) y 2) desde la biopolítica (que remite a las poblaciones) y que, en el caso de identidades juveniles, se conforma en disputa con los discursos mediáticos y de la industria cultural.

Estas dos configuraciones particulares del poder adultocéntrico se pueden identificar a partir de las diferenciaciones que se pueden encontrar en la misma obra de Foucault. Cuando Edgardo Castro (2011: 173-185) analiza el concepto de biopolítica señala que los mecanismos disciplinarios son diferentes de los dispositivos de seguridad. Ambos son formas diferentes de normalización. Los primeros responden a unos objetivos (la escuela por ejemplo) y establecen la diferencia entre lo normal y lo anormal, a partir de la adecuación o no-adecuación a la norma preestablecida. En cambio, en los dispositivos de seguridad, la norma es fijada a partir de las normalidades diferenciadas⁷

En este último caso se puede ubicar la producción adultocéntrica de subjetividades juveniles desde el dispositivo dominante de la industria cultural. Desde el tratamiento mediático que se da a los jóvenes podemos decir que la invisibilidad de las subjetividades juveniles y la valoración de su performatividad corre el riesgo de penetrar en una sociedad

receptora que encuentra en los *piercings*, gorras, ropa negra, pantalones anchos o peinados *punk* “signos de una amenaza” subyacente al *status quo*. La forma en que los medios estereotipan a los y las jóvenes parece no tener únicamente el propósito de negar una identidad, que podría resultar desestabilizadora para el sistema, sino con el propósito de presentar un arquetipo de joven ideal para la sociedad. Hay una carga ideológica en la presentación del “heredero” (del sistema capitalista) como modelo ideal para los jóvenes de hoy. Este joven “heredero” reúne “el conjunto de virtudes contenidas en la imagen publicitaria de un *gerente junior* (sea después político, administrador, conductor mediático, profesional liberal, hombre o mujer de empresa)” (Margulis & Urresti, 1998: 19).

Una variación del juego ideológico consumista es el “joven a la moda” que superpone lo ofertado por el mercado a lo necesario. Su otra cara, constituye “el joven innovador”, quien se inserta en el mundo del trabajo con ideas creativas, un carácter emprendedor y una visión de futuro, sin salir del marco del sistema establecido. Estamos ante el mundo representado como un mercado, un gran conjunto de posibilidades a ser aprovechadas si el/la joven descifra la correcta vía de “inserción” en él. Una variación más del heredero construido por la visión economicista es la presentación del joven como “paradigma de lo moderno”⁸ aduciendo que está más familiarizado con la tecnología y “libre” de las barreras generadas por la edad avanzada.

Estas formas de clasificación de la juventud en base a la producción de sus identidades dentro del capitalismo contemporáneo, tienen que ver con la *biopolítica* (forma de poder sobre la administración de la vida). Debido a que el poder siempre opera sobre los cuerpos en tanto territorios desde donde ejerce control y sometimiento; al hablar de la domesticación de cuerpos juveniles, el tema se puede dilucidar desde la *biocultura*. Las expresiones juveniles, las agregaciones identitarias, y la serie de prácticas, socialmente reconocidas como parte del imaginario de la juventud; tienen como denominador común los usos variados del cuerpo (Cfr. Bravo, 2012: 73-77).

La mencionada *biocultura* refiere a la centralidad corporal, que media procesos sociales en un complejo entramado, donde se articulan la sujeción y la resistencia, la normalización y la transgresión, el control y la libertad, el castigo y el desafío, el sufrimiento y el placer (Cfr. Valenzuela, 2009: 15-19). En esta perspectiva no se trata de las limitaciones para acatar las normas disciplinarias de la institución educativa o de la industria cultural. Si reconocemos en el cuerpo un lugar de enunciación, una cartografía de las mediaciones simbólicas e imaginarias del sujeto juvenil (Cfr. Cerbino, 2001: 57-59), el biopoder que funciona desde el conjunto de dispositivos establecidos por el Estado (que se expresa en el



sistema escolar) y el capitalismo cultural (que se expresa en la industria mediática) suscita también una *biorresistencia*.

Así las cosas, la biocultura habla de una *biorresistencia* en tanto el cuerpo se convierte en lugar de enunciación política. Es decir, el acto contra-cultural a ese “poder sobre la vida” (biopolítica) se entiende desde formas de vivir y significar el cuerpo en clave de resistencia, disputa o desafío a las disposiciones adultocéntricas. Estas expresiones se enmarcan en eso que Foucault (1996) en la *Genealogía del racismo* (texto escrito originalmente entre 1975 y 1976) reconoce como “insurrección de saberes sujetos” pues se trata concretamente de los saberes vinculados a la historia de las luchas, que son efectivos, que actúan y tienen consecuencias. No se trata del saber que se explica, sino del saber que se involucra en luchas, agregando, como lo hace el mismo Foucault, el resurgimiento de saberes tradicionalmente descalificados, lo que se conocía como “lo otro” de la razón: el mito, el acontecimiento –la valoración del evento como tal y que se expresa en la observación complejizada de lo local, la vida, el arte y otras expresiones de producción simbólica juvenil que se enuncian desde nuevos lugares. El cuerpo puede ser el lienzo en el que se narran los límites del poder adultocéntrico y emergen los saberes sometidos por regímenes de verdad y normatividades que hacían de los y las jóvenes un no-ser.

Para cambiar la mirada adultocéntrica es preciso combinar el análisis de las representaciones construidas por la industria cultural con una lectura de procesos de producción-circulación-consumo de bienes simbólicos (música, moda, imágenes corporativas, literatura, manifestaciones sobre el cuerpo) que se producen como prácticas político-culturales emergentes. Tal lectura crítica ubica a los lectores en la posibilidad de trabajar pedagógicamente en contra de los violentamente consolidados regímenes de verdad y de las formas de normalización legitimadas en la tradición⁹

Esto significaría desprendernos de un adultocentrismo que describe el conflicto generacional exclusivamente desde los “malestares culturales” (drogadicción, alcoholismo, etc.) para centrar el debate en una lectura crítica y dialogada de las prácticas de las personas jóvenes como vía para entender diferentes formas culturales que pueden hacer más accesible la complejidad de este tiempo. Es esto lo que, en otro lugar, he determinado como una demanda del momento actual:

“Los tiempos actuales demandan que una nueva forma de producir el discurso sobre los jóvenes no desconozca a estos sujetos como co-autores del relato. En este sentido estamos hablando de una producción dinámica y de creación de textos a-significantes que tengan como principal interés descubrir cuál es la función que el texto tiene para el lector que acude a leer; dicho en otras palabras, combinar la manera cómo se

produce la reflexión acerca de las personas jóvenes con el agenciamiento que suscitan” (Vásquez, 2011:182)

De aquí que, una vía para captar las expresiones de biorresistencia, implicaría la apuesta pedagógica por construir conocimiento desde saberes empíricos que se manifiestan en las expresiones culturales que, a modo de nuevos lugares de enunciación política, denuncian las limitaciones de los regímenes de verdad y las normatividades adultocéntricas. Por lo tanto, la mirada que hace de los jóvenes un grupo homogéneo (tanto desde la operación de la industria cultural como desde el discurso psicologista) se remplace por experiencias que permiten descubrir otras narraciones portadoras de saberes y sensibilidades emergentes.

A modo de conclusión

Comprender el *malestar* que se expresa en las instituciones educativas implica nombrar el orden desde el cual su carácter anacrónico se hace evidente. Desde el adultocentrismo, la institución educativa deja de ser un escenario para la mediación (socio-cultural) de los aprendizajes en la convivencia para constituirse como un escenario donde se perpetúan los valores de la sociedad adultocéntrica. Esto nos llevó a pensar las relaciones entre el adultocentrismo y el capitalismo, en tanto, la invariabilidad de las formas pedagógicas institucionalizadas perpetúan un sistema de relaciones coloniales por las cuales la sociedad no se transforma sino que se perpetúa a sí misma desde una escuela (que a modo de *aparato ideológico* es) funcional al actual estado capitalista de la sociedad. Lo que planteamos es complejo pues encierra la pregunta: ¿en qué medida una sociedad adultocéntrica es funcional al modelo capitalista de funcionamiento de las sociedades? En varias formas: en tanto impide la transformación de las jerarquizaciones en las cuales se justifica la desigualdad (una especie naturalización de la diferencia que, en este caso, es generacional) y, en tanto contribuye a la disolución del pensamiento crítico y las prácticas que de él deberían derivarse (formar sujetos adaptables al sistema desde la verdad y las normas adultocéntricas en lugar de sujetos críticos).

De lo expuesto en las secciones anteriores podríamos colegir la necesidad de analizar el adultocentrismo en una perspectiva genealógica, pues se trata de asumir que un problema de tal naturaleza requiere una inteligibilidad a partir de un análisis histórico. Sin embargo, esperamos haber contribuido a delinear el adultocentrismo como la articulación de saberes y prácticas desde las cuales se construyen “anormalidades sociales propias de la juventud” y que requieren comprenderse en una arti-

culación de varios niveles: la conformación de regímenes de verdad, el disciplinamiento en las instituciones, la colonialidad adultocéntrica y la biopolítica de la industria cultural. En tanto estos niveles forman parte de entramados discursivos (que en buena medida se tejen en las instituciones educativas), la problemática relativa a jóvenes y adultocentrismo sólo puede ser diferenciada de asuntos de género, generación o clase en una perspectiva analítica a fin de especificar una de las configuraciones particulares del poder en el capitalismo contemporáneo.

Notas

- 1 Podría decirse que esta parcialidad supone la existencia de “un” Foucault para cada uno de los temas que aborda en su investigación. Así, habría “el Foucault de la sexualidad”, “el Foucault de la locura”, “el Foucault de la gubernamentalidad”, etc. Considero que se trata de hacer un trabajo que combine los niveles arqueológico, genealógico y de las formas de subjetivación para dar cuenta de la complejidad en el tema de la juventud.
- 2 Un ejemplo de este tipo de trabajo se encuentra en (Martínez, Alvarado, & Muñoz, 2010).
- 3 Utilizamos imaginario en referencia a modos de vida, estructuras del pensar y acciones sociales que rigen a los actores en sus formas de reproducción social.
- 4 Traigamos a la memoria frases recurrentes de algunos docentes que para ratificar su autoridad basada en la diferencia generacional dicen: “Cuando ustedes salgan del colegio y vean cómo es la vida *en verdad*...”, “Tienen que estudiar para ser alguien en la vida”, etc.
- 5 Nos referimos a aquellos y aquellas docentes que se complacen en (auto)limitarse a la reproducción de prácticas anquilosadas que les confieren una autoridad incompatible con el más elemental proceso de mediación pedagógica para el aprendizaje.
- 6 Este razonamiento puede generar un proceso interesante de reflexión pues implicaría analizar precisamente los procesos de institucionalización del saber.
- 7 La diferencia que señala Edgardo Castro en *Lecturas Foucaulteanas. Una historia conceptual de la biopolítica* se basa en el análisis de los postulados sobre la disciplina que Foucault trabajó en su obra *Vigilar y Castigar* (2002) y los postulados en torno a la seguridad que se encuentran en *Seguridad, Territorio y Población* (2006).
- 8 En el sentido “moderno” se entiende en su uso más cotidiano (como aquello que indica innovación constante).
- 9 Dentro de estas nuevas prácticas culturales y políticas emergentes se encuentra la supuesta rebeldía contra la biopolítica a través de manifestaciones de construcción corporal anti-canónicas (es decir, en contra de la identificación de lo masculino con lo fuerte, lo rústico e inflexible, y lo femenino con lo débil, lo tierno, lo endeble), la captación de la noche como escenario de encuentro y presencia pública, el uso de internet como nuevo espacio de disputa política, etc.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre
2000 "La juventud no es más que una palabra." En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura* (págs. 163-173). México: Grijalbo.
- BRAVO, Pedro
2012 "El cuerpo como manifestación política y lugar de enunciación de las juventudes", en: *REDpensar*, 1 (1), 65-81.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago
2007 "Michel Foucault y la colonialidad del poder". *Tabula Rasa* (6), 153-173.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago
2010 *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre/Pontificia Universidad Javeriana/Univerrsidad Santo Tomás.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago, & GROSGOUEL, Ramón
2007 *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad Central / Pontificia Universidad Javeriana.
- CASTRO, Edgardo
2011 *Lecturas foucaulteanas. Una historia conceptual de la biopolítica*. Buenos Aires: UNIPÉ
- CERBINO, Mauro
2001 "Por una antropología del cuerpo juvenil." En Mauro Cerbino, Cinthya Chiriboga, & Carlos Tutivén, *Culturas juveniles. Cuerpo, música, sociabilidad y género* (págs. 57-76). Quito: Convenio Andrés Bello.
- CUBIDES, Humberto
2004 "Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información". En María Cristina Laverde, Gisela Daza, & Mónica Zuleta, *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (págs. 105-127). Bogotá: Universidad Central - Siglo del Hombre.
- DUARTE, Klaudio
2006 *Discursos de resistencias juveniles en sociedades adultocéntricas*. San José: DEI.
- DUARTE, Klaudio, & TOBAR, Boris
2003 *Rotundos invisibles. Ser jóvenes en sociedades adultocéntricas*. La Habana: Editorial Caminos.
- ERIKSON, Eric
1977 *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- ESCOBAR, Manuel R.
2007 "Jóvenes contemporáneos: ¿Singularidades nominadas, diferencias incluídas y resistencias emergentes?" En Mónica Zuleta, Humberto Cubides, & Manuel R. Escobar, *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas* (págs. 145-161). Bogotá: Siglo del Hombre - Universidad Central.
- FOUCAULT, Michel
1992 *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel
1996 *Genealogía del Racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- FOUCAULT, Michel
1999 *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.





- FOUCAULT, Michel
2002 *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel
2005 El sujeto y el poder. En J. Toro (Ed.), *Pensamiento y experimentación* (págs. 31-52). Bogotá: Carpe Diem.
- FOUCAULT, Michel
2006 *Seguridad, Territorio y Población*. Buenos Aires: FCE.
- FOUCAULT, Michel
2009 *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber* (2 ed.). México: Siglo XXI.
- HOPENHAYN, Martin
1997 *Después del nihilismo. De Nietzsche a Foucault*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- MALDONADO-TORRES, Nelson
2007 "Sobre la colonialidad del ser. Contribuciones al desarrollo de un concepto". En Santiago Castro-Gómez, & Ramón Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad Central / Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.
- MARGULIS, Mario, & URRESTI, Marcelo
1998 La construcción social de la condición de juventud. En Humberto Cubides, María Cristina Laverde, & Carlos Eduardo Valderrama, "*Viviendo a toda*". *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (págs. 3-21). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- MARTÍNEZ, Jorge Eliécer, ALVARADO, Sara Victoria, & MUÑOZ, Diego
2010 "Juventudes: Una mirada desde las perspectivas de las Ciencias Sociales." En Jorge Eliécer Martínez, *¿Qué hay más allá de la juventud?* (págs. 21-51). Bogotá: CINDE.
- VALENZUELA, José
2009 *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- VARELA, Julia, & ÁLVAREZ URÍA, Fernando
1997 *Genealogía y Sociología. Materiales para repensar la modernidad*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- VÁSQUEZ, Jorge Daniel
2011 "Jóvenes en la sociedad del miedo: miradas sobre medios, miedos y jóvenes en el Ecuador". *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 22 (2), 171-184.

Fecha de recepción del documento: 20 de mayo de 2013

Fecha de aprobación del documento: 20 de junio de 2013

EL ENTRAMADO SOCIOTÉCNICO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA SOCIEDAD RED

The lattice sociotechnical construction company knowledge network

ANDRÉS HERMANN ACOSTA *

aehermann@yahoo.com

Instituto de Altos Estudios Nacionales / Quito-Ecuador

Resumen

Lo tecnológico y lo social no operan de manera aislada, según los pensadores de la nueva sociología, tecnología y sociedad, son parte de un solo entramado sociotécnico; es decir, que la sociedad se construye tecnológicamente y la tecnología se construye socialmente. Desde esta perspectiva se hace una crítica al determinismo tecnológico que coloca a las funciones de la tecnología por encima de aspectos como lo social, cultural, filosófico y educativo; la tecnología per sé no genera transformaciones sociales.

La tecnología en la educación tiene la posibilidad de plantear la emancipación del ser y del saber, esto se da desde el paso de las tecnologías analógicas que promovían una comunicación unidireccional y una educación expositiva hacia las tecnologías digitales que plantean una comunicación multidireccional y una educación sustentada en la participación y construcción del conocimiento colectivo en el ciberespacio como nuevo escenario donde es posible acceder a propuestas educativas de manera flexible, abierta y descentralizada.

Palabras clave

Sociotécnica, determinismo tecnológico, sociedad red, pedagogía del ciberespacio, legitimación del saber, hipertexto.

Abstract

The technological and social not operate in isolation, as the thinkers of the new sociology, technology and society are part of a sociotechnical network only, ie technologically constructed society and technology is socially constructed. From this perspective it is a critique of technological determinism that places technology functions above aspects as social, cultural, philosophical and educational technology per se does not create social change.

Technology in education has the potential to raise the emancipation of being and knowing, this occurs from step from analogue that promoted one-way communication and education exhibition to digital technologies that pose a multidirectional communication and education based participation and collective knowledge building in cyberspace as a new scenario where you can access educational proposals in a flexible, open and decentralized.

Keywords

Socio-technical, technological determinism, network society, pedagogy of cyberspace, legitimation of knowledge,

* Licenciado en Comunicación Social, UPSQ-Ecuador. Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje, CAEU-OEI-Argentina. Máster en Educación, UPSQ-Ecuador. Actualmente cursa el doctorado en Comunicación y Educación en la Sociedad Red, UNED-España. Es director de la Red Iberoamericana de Pedagogía, edición virtual y responsable del Proyecto de Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento del Instituto de Altos Estudios Nacionales. Ha sido parte de varios comités científicos y académicos en Ecuador y el extranjero. Además, es catedrático e investigador en el ámbito de las tecnologías aplicadas a los procesos culturales, sociales, comunicacionales y educativos. La pedagogía del ciberespacio es una teoría de enseñanza y aprendizaje de su autoría, publicada por REDIPE (Colombia, 2012).

hypertext.

Forma sugerida de citar:

HERMANN, Andrés. 2013. "El entramado sociotécnico en la construcción del conocimiento en la sociedad red". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

*Se sabe que el saber se ha convertido en los últimos
decenios en la principal fuerza de producción.*

Jean-François Lyotard

236



La tecnología en la educación: hacia la emancipación del ser y del saber

Durante la segunda mitad del siglo XX, autores como Latour, MacKenzie, Law, Pinch y Bijker desarrollaron un nuevo ámbito de reflexión en torno a la tecnología denominado "nueva sociología", enfoque que propuso entender lo social y lo tecnológico como un solo entramado, como las dos caras de una misma moneda o como un tejido sin costuras. Este nuevo aporte respondió a reflexionar que el uso de la tecnología per sé no permite generar transformaciones sociales, que la sociedad se construye tecnológicamente y que la tecnología se construye socialmente. Desde esta perspectiva Eduardo Aibar propone abandonar la relación unidireccional que tiene la tecnología con la sociedad y que el cambio social se encuentra influenciado por un "determinismo tecnológico" como se expresa en la siguiente idea:

Se trata, pues, de la idea de determinismo tecnológico en sentido estricto: por un lado, se considera que la base técnica de una sociedad es la condición fundamental que afecta a todos los modos de existencia social y, por otro, se piensan que los cambios tecnológicos son la fuente más importante de los cambios sociales (Aibar, s.f.).

En lo que respecta a la incorporación de las tecnologías digitales¹ en la educación en los últimos años se ha recaído en un "determinismo tecnológico", que sitúa a la tecnología por encima de los procesos de enseñanza y aprendizaje; con respecto a esta última idea han aparecido nuevos modelos educativos en la sociedad red como la "pedagogía del ciberespacio", teoría educativa que tiene como fundamento epistemológico la reflexión de que el solo uso de la tecnología no permite lograr aprendizajes; lo que se encuentra en la red internet son datos e información que para

que puedan convertirse en conocimientos se requiere de la mediación del acto educativo (Hermann, 2011b).

La “sociología de la tecnología” se ha sustentado en enfoques como el “constructivismo social”, el cual plantea que el ser humano es un ente social y que este construye su conocimiento desde el entorno a través del lenguaje, la cultura y la interacción con sus pares; en el ámbito educativo el uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje en un primer momento también se sustentaron en las teorías cognitivistas, constructivistas y socioconstructivistas, las cuales han entendido que el ser humano incorpora su conocimiento a partir de la asimilación, comprensión, construcción y la interacción en el medio social y en este caso en el ciberespacio como metáfora del mundo real.

La sociología de la tecnología enfatiza que el ser humano es un ente social y que la tecnología converge con sus prácticas sociales, culturales, educativas, filosóficas, eróticas, económicas, etc., propone hacer una ruptura en torno a la visión binaria que separa la tecnología de lo social, ubicando estos dos elementos como potenciadores en el acceso de los datos e información a partir de la red internet o el ciberespacio como nuevo escenario donde es posible el encuentro social, cultural y el intercambio de experiencias y conocimientos formales e informales de carácter abierto.

El entramado o tejido sociotécnico en la construcción del conocimiento en la sociedad red se enfoca en advertir los efectos que el internet está causando en la vida de las personas, es decir, no solo sacralizar al ciberespacio como escenario que permite procesos como la movilización, participación y colaboración, sino también entender cómo el mal uso de las tecnologías pueden generar dependencia, control y reproducción de las lógicas de poder por parte de ciertos sectores que manejan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Con respecto a este último punto se ha planteado la propuesta de que internet entre en un proceso de re-configuración social, es decir, que no sea un insumo para ejercer control y legitimación de las prácticas de poder o como habría planteado Eduardo Aibar hacer uso de las tecnologías en lo social para provocar procesos de innovación, creación, cooperación y circulación de conocimientos.

La libertad es otro de los valores centrales en esta cultura. La libertad para crear, para acceder sin trabas y de forma íntegra, a los conocimientos disponibles, para distribuirlos y modificarlos en la forma y canal que se quiera. Libertad, en resumen para crear y cooperar con otros de forma dinámica (Aibar, 2008).

Si bien es cierto que la tecnología no genera cambios sociales, sí ha permitido potenciar los procesos comunicacionales y educativos; las tec-



nologías digitales han logrado crear una ruptura del sentido tradicional del tiempo y del espacio ya que ha re-significando el sentido de su geopolítica; en el ciberespacio es posible el encuentro social y cultural de forma asincrónica,² flexible, equitativa y abierta, ya que no está restringido a ciertos espacios de control y poder donde la comunicación y la educación son de carácter privado y unidireccional; la ventaja que tienen las tecnologías digitales como internet a diferencia de los *mass-media* o medios de comunicación tradicionales es que manejan una lógica de “comunicación interactiva y multidireccional”, de todos a todos, donde los emisores tendrán que ser responsables y creativos y los receptores críticos o como habría referido Jean Cloutier un espacio donde todos seamos emisores y receptores a la vez, lo que se traduce en lograr formar sujetos como productores de nuevos conocimientos y significados en la sociedad red.

238



La educación en el ciberespacio: hacia una ruptura de la legitimación del saber y el poder

*Lo que yo digo es verdadero porque yo lo demuestro; pero,
¿qué demuestra que mi demostración es verdadera?
Jean-François Lyotard*

Entre una de las dificultades que ha tenido la reflexión y praxis del ámbito educativo en los últimos tiempos ha sido reducir su análisis al ámbito pedagógico o de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, sin tener en cuenta que la formación del ser humano pasa por varias dimensiones como lo *social, económico, cultural, laboral, epistemológico, tecnológico, etc.*, de esta manera se plantea la necesidad de analizar al educando desde sus diferentes interacciones, en especial desde las dimensiones filosóficas en el campo del ser que se lo hará desde sus relaciones con la sociedad, tecnología e institucionalidad.

El filósofo francés Jean-François Lyotard en su texto *La condición posmoderna: informe sobre el saber*, en la década de los 60, ya había advertido que en las sociedades informatizadas la información constituye mercancías y una estrategia para ejercer control y legitimar los discursos orientados a sus prácticas de dominación y poder. En este sentido instituciones como la iglesia, el estado, ejército, policía y la escuela han reproducido en sus discursos y prácticas educativas una forma de reproducir el control de la clase dominante, lo cual plantea la necesidad desde la sociedad red deconstruir estas narrativas³ y relatos como una expresiones de la descolonización del ser y del saber.

En el contexto de enseñar y aprender en las sociedad red⁴ se ha propuesto a la “pedagogía del ciberespacio”⁵ como un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje para formar en la sociedad red y que no se reduzca a un modelo que solo brinde herramientas tecnológicas destinadas a la alfabetización digital de corte instrumental, para así generar espacios que permitan una mayor horizontalidad en las relaciones socioeducativas, promover un mayor acceso a la información y participación activa en el ciberespacio como una nueva “geografía otra”⁶ (Hermann, 2011a).

La pedagogía del ciberespacio apunta en enfatizar que “la tecnología es el medio no el fin” y que lo tecnológico y lo social constituyen un solo entramado o tejido que permite complementar y potenciar el acto comunicacional y educativo, así también reconocer que lo que habrá que tomar en cuenta es la brecha educativa antes que la brecha tecnológica. En lo que refiere a esta nueva teoría de enseñanza y aprendizaje se propone deconstruir las prácticas de poder en el ámbito educativo, en ese sentido la “pedagogía del ciberespacio” propone los siguientes postulados epistemológicos para lograr una ruptura en la legitimación del ser y del saber:

- La pedagogía del ciberespacio integra la teoría total de la realidad de David Deutsch, las teorías cognitivistas, constructivistas y socio constructivista de la educación, las teorías de la sociedad red, la teoría de la actividad de Alexei Leontiev y las teorías posestructuralistas y posculturales.
- Es una teoría que se ha centrado en reflexionar las nuevas dinámicas sociales, culturales, educativas, comunicacionales, económicas y epistemológicas de la sociedad red.
- Reflexiona que lo que se encuentra en la red internet son datos e información, que para que pueda convertirse en conocimiento y aprendizaje se requiere de la interacción a través de la mediación pedagógica.
- Al ser el ciberespacio un nuevo espacio sociocéntrico en construcción y definición requiere apuntar hacia ejercer una práctica de acceso de la información y participación activa en la construcción de un conocimiento de manera colectiva.

La “pedagogía del ciberespacio” ha planteado la necesidad de generar condiciones para lograr una alfabetización digital que apunten no solo a informatizar a los actores educativos, sino a enseñar a utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación de manera significativa, que los aprendizajes logrados puedan ser aplicados en diversas situaciones y contextos reales y que los datos e información que se ob-



tengan sean relevantes para convertirlos en conocimientos. Desde esta perspectiva esta propuesta apunta en marcar diferencias en las prácticas socioeducativas que se desarrollaron en la primera mitad del siglo XX hacia una sociedad red ubicada en el siglo XXI en donde se plantea una convergencia de lo sociocultural y lo tecnológico como un tejido sin costuras.

Retomando la idea de los pensadores posestructuralistas como Althusser, Bordieu, Passeron y Lytoard en torno a que las instituciones tienen como función social el control y la legitimación del saber y el poder a través del manejo de la información y discursos, son las tecnologías digitales aquellas estrategias que permiten deslocalizar la concentración de estos poderes; es así que se puede evidenciar en una de las tesis de Lyotard cómo el manejo de los saberes permiten el control de ciertos espacios, como por ejemplo, los espacios públicos.

El planteamiento de la información en las sociedades más desarrolladas permite sacar a plena luz, incluso arriesgándose a exagerarlos excesivamente, ciertos aspectos de la transformación del saber y sus efectos sobre los poderes públicos y sobre las instituciones civiles, efectos que resultarían poco perceptibles desde otras perspectivas (Lyotard, 1991: 9).

La institucionalidad es una expresión de legitimación de los saberes científicos ya que su propuesta educativa responde a direccionar los contenidos para formar personas que no piensen sino que reproduzcan los modelos de instauración del poder que se los maneja a partir del discurso y juegos lingüísticos; es por eso que, en la sociedad red, la disputa de algunos sectores y organizaciones privadas, es el control de los medios; en especial, de la red internet como espacio donde se gestiona y controla la información y saberes.

Esto quiere decir, que en las sociedades informatizadas los discursos no solo representan códigos y símbolos que permiten el diálogo entre sujetos, sino que permiten la naturalización y legitimación de contenidos y saberes que están en función de una clase dominante que ejerce control, poder y sometimiento. En el internet, las prácticas de poder podrían eliminarse en lo que respecta a la formalización del conocimiento ya que su información y saberes, son de carácter abierto sin ser del todo público; lo que permite de alguna manera reducir la violencia simbólica que ejercen las instituciones de tipo tradicionalistas sobre el ser, el saber y el poder.

De esta manera la pedagogía del ciberespacio como nueva teoría de enseñanza y aprendizaje para la sociedad red propone la idea de replantear la educación de tipo tradicionalista y unidireccional, hacia un modelo de formación flexible que propone el replanteamiento de los roles de los actores educativos, donde el docente de proveedor de contenidos pasa a ser mediador pedagógico y el educando de receptor pasivo de

datos e información pasa a ser un sujeto que asimila y se apropia de los aprendizajes, logrando procesos de autonomía cognitiva⁷

Pero el rol del docente en este contexto no solamente deberá responder al manejar las tecnologías digitales, sino está en diseñar un “currículo flexible” que responda a las necesidades de los estudiantes, indagar en sus conocimientos previos, motivaciones, intereses, que el docente sepa hacer preguntas que provoquen la discusión en los grupos de trabajo; en palabras de Marc Prensky en saber “enseñar en contenido y lengua de los nativos digitales” y esto refiere en apropiarse de las nuevas narrativas digitales a partir de los lenguajes “multimediales” e “hipertextuales”, los cuales posibilitan el acceso de datos e información de manera multisecuencial con diferentes posibilidades de búsqueda y navegación. Este último aspecto responde que para generar una ruptura del saber y del poder habrá que enfocarse en una pedagogía que no solo se centre en enseñar a retener información para memorizarla, sino en saber buscar información que permita investigar y profundizar en conocimientos útiles y que puedan ser aplicados en diferentes situaciones y contextos reales.

Retomando el análisis de Lyotard, el rol que han tenido instituciones como las educativas, no necesariamente han apuntado a generar procesos de emancipación,⁸ sino legitimar sus prácticas de poder a partir de la enseñanza de determinados contenidos que responden a las lógicas e intereses de la clase dominante; el saber en general se ha limitado al conocimiento de tipo científico, que viene desde la academia y de los intelectuales “iluminados”. En ese sentido la pedagogía del ciberespacio recupera las ideas de autores como Henry Jenkins en torno a generar una cultura de la participación en la red y de Pierre Lévy con respecto a generar comunidades de aprendizaje en el ciberespacio en donde se construya el conocimiento de manera activa, colectiva, descentralizada y abierta.

Con respecto a la idea de participación y generación del conocimiento en comunidades podemos citar ejemplos como las que se dio con movimientos como los de software libre que se desarrollaron en Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX, en donde se ha promovido el acceso a programas informáticos de código abierto e información en la web; en el caso de algunas universidades como el MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) en Estados Unidos, la Open University del Reino Unido y la UNED de España (Universidad Nacional de Educación a Distancia) han abierto en sus sitios web alojados en el ciberespacio, una serie de cursos y contenidos en línea de carácter abierto y gratuito; lo que ha permitido evidenciar una verdadera idea de acceso a la información para que los sujetos en comunidad puedan convertirlos en conocimiento⁹

En lo que respecta a la educación superior desde su función social e histórica se ha encargado de formar cuadros para que puedan instaurar



lógicas tecnocráticas, que permitan la reproducción de patrones de control, de poder; en ese sentido la ciencia y la tecnología han contribuido en incrementar la brecha educativa entre quienes poseen estos recursos y quiénes no. No habrá que olvidar que el espacio universitario no es para todos, que este espacio propende a la exclusión del supuesto derecho a la educación desde los discursos científicos, validados por la comunidad académica.

Por su función de profesionalización, la enseñanza superior se dirige todavía a jóvenes salidos de las élites liberales a las que se transmite la competencia que la profesión considera necesaria; vienen a añadirse, por un camino u otro (por ejemplo, los institutos tecnológicos), pero según el mismo modelo didáctico, destinatarios de nuevos saberes ligados a las nuevas técnicas y tecnologías que son también jóvenes aún no activos (Lytoard, 1991: 9).

Desde esta perspectiva se ha instaurado en las narrativas y discursos que el conocimiento legítimo y validado viene desde los espacios formales como la universidad, es por eso que el plantear nuevos discursos o pedagogías responde a crear una ruptura del conocimiento que viene desde arriba; incorporando la idea de que en el ciberespacio, las redes sociales y escenarios virtuales, también es posible construir conocimientos de manera flexible, informal, abierta y colectiva.

Los discursos o saberes en el ciberespacio plantean la idea de un metarrelato, nuevas narrativas que no solo se caracterizan por dar el paso de un texto lineal a uno hipertextual y multisequencial, que tiene diferentes entradas a los datos y conocimientos hacia un relato que posibilita crear una ruptura de las relaciones de poder y los intereses que históricamente han sido controlados por sectores y actores que han visto a la ciencia y la tecnología como estrategias para la reproducción y control social.

El aporte de Lyotard en su texto *La condición posmoderna: informe sobre el saber*, ha sido plantear que el pensamiento posmoderno representa una crítica a los saberes cientificistas, ilustrados, dogmáticos, positivistas que entiende a la ciencia moderna como una expresión de progreso científico y desarrollo, una forma de mercancía y control social.

El ciberespacio como escenario para la construcción de una nueva narrativa del saber

Las nuevas dinámicas, sociales, culturales y educativas en el ciberespacio a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI han planteado entender cómo se construye la comunicación y los aprendizajes en la red, es así que uno de los planteamientos más relevantes que tiene el enseñar

y aprender en la sociedad red es que a diferencia de las tecnologías analógicas y medios de comunicación tradicionales que lograban informar y educar de manera unidireccional (uno a todos), mientras que las tecnologías digitales tienen la posibilidad de que sus educandos puedan tener una comunicación y educación multidireccional e interactiva, en donde los actores educativos pueden crear, compartir, colaborar y construir nuevos significados.

Los discursos en la red han superado la idea de los lenguajes orales, para dar paso al hipertexto que integra narrativas sonoras, visuales e interactivas, dinamizando así la transferencia de datos e información en la construcción de nuevos aprendizajes, es decir, que en palabras de Landow, se estaría dando paso del texto pensado desde el centro, margen, jerarquía y linealidad hacia nuevas funciones multilineales, de enlaces, nodos y redes (Landow, 2006).

Pero la definición de hipertexto electrónico tiene mucha similitud con la idea que acuñó Theodor Nelson en la década de los 60; es decir, que no hay una linealidad en la forma de asimilar nuevos datos e información, integrando la visión de que el lenguaje tiene la posibilidad de organización y estructuración desde diferentes entradas o nodos de acceso a las ideas por diferentes vías. “Un texto compuesto de bloques de palabras (o de imágenes) electrónicamente unidos mediante múltiples trayectos, cadenas o recorridos en textualidad abierta, eternamente inacabada y descrita con términos como enlace, nodo, red, trama y trayecto” (Landow, 2006: 24).

El planteamiento que propone la “pedagogía del ciberespacio” es reflexionar las nuevas formas en cómo se comunica y construye el conocimiento, entender las nuevas mediaciones y narrativas para generar interacciones y mediaciones en el acto educativo en la sociedad red; el hipertexto es una forma de integrar a lo “multimedial” (audio y video) y lo “hipertextual” (audio, video y enlaces) con la transferencia de información a partir de nodos que permiten a partir de la bifurcación diferentes posibilidades de acceso a los aprendizajes. Esto querría decir que con el hipertexto como nueva narrativa en el ciberespacio se enriquece el acceso a los datos e información y potencia el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que permite varias entradas a los contenidos al ámbito de estudio, donde el educando puede seleccionar la trayectoria del texto y donde este deja de ser un sujeto pasivo, constituyéndose así en un consumidor y un actor-productor de los nuevos aprendizajes en este nuevo contexto socio-virtual (Landow, 2006).

Pero el hipertexto se potencia en el contexto de la web 2.0, ya que a diferencia de la web 1.0 donde los usuarios eran sujetos pasivos en la recepción de la información, es decir, la construcción de propuestas en

la red era restringida a los expertos informáticos o web masters, mientras que en la web 2.0 todos pueden compartir, colaborar, participar y ser generadores de nuevos significados en las redes sociovirtuales y ciberespacio como nuevo escenario que permite acceso a la información y la construcción de un conocimiento de manera participativa y colectiva.

La “pedagogía del ciberespacio” toma en cuenta que las nuevas narrativas o mediaciones se dan desde los lenguajes hipertextuales que son propios de la web 2.0 como movimiento que ha potenciado la participación, construcción de un conocimiento colaborativo y la configuración de comunidades virtuales que, muchas veces, no están instauradas en los espacios de conocimiento formal como las instituciones educativas, sino en diferentes lugares de la virtualidad donde los sujetos comparten, interactúan e intercambian experiencias y nuevos aprendizajes.

Si bien es cierto que en el ciberespacio se propende dar el paso de un consumidor pasivo a un productor de contenidos y significados, otro de los aspectos relevantes que habrá que potenciar será el principio de la “intercreatividad” donde los sujetos crean ideas de forma original e inédita (Osuna, 2011). El ciberespacio nos da la posibilidad, no solo de hacer una ruptura de las lógicas tradicionales del tiempo y del espacio, generando mayor acceso a la información de manera flexible y asincrónica; sino que permite a los educandos ser sujetos activos en la construcción de su conocimiento de manera creativa. “El gran logro de la web 2.0 es la eclosión de los individuos como productores de mensajes que participan y hacen visibles sus propios intereses pensamientos e ideas” (Osuna, 2011: 4).

Pero para que se pueda dar el cambio de un modelo educativo pasivo unidireccional a uno que se sostenga en el uso de las tecnologías digitales con enfoque interactivo y multidireccional no solo se tendrá que dar a partir de procesos como la alfabetización digital, es decir, entender que el problema no es de brecha o simple acceso a la tecnología, sino la brecha educativa, parafraseando a Daniel Prieto Castillo, para que haya una verdadera transformación tecnológica primero deberá haber una transformación pedagógica; es por eso que se propone como nuevo modelo educativo para enseñar y aprender, en la sociedad red, a la pedagogía del ciberespacio como modelo flexible donde el docente es mediador y dinamizador del acto educativo; y el estudiante, un sujeto responsable en la construcción de su conocimiento: Además que los aprendizajes se pueden dar en espacios no institucionalizados y abiertos.

La pedagogía del ciberespacio como nueva narrativa educacional, no solo reconoce el aporte de las tecnologías digitales en espacios no presenciales como los entornos virtuales de aprendizaje, sino que ha pensado en la integración de diferentes modelos educativos como los cognitivistas, constructivistas, socioconstructivistas y de la sociedad red, como el

aprendizaje en la virtualidad de Albert Sangrà y Josep Duart, la pedagogía informacional de Oscar Picardo y el conectivismo de George Siemens, sino que integra el cambio de modelo educativo sustentado en el paso de los datos, información al conocimiento, ya sea en modelos presenciales, de distancia, semipresenciales, presenciales con el uso de tecnologías, etc., incorporando la idea de un aprendizaje ubicuo o permanente, que hace uso de los recursos de la realidad ampliada y los entornos personalizados de aprendizaje que proponen la idea de replantear el currículo y que la educación se sustente en pensar necesidades e intereses desde los estudiantes y no solo desde las instituciones educativas.

El sentido de la educación, en este nuevo contexto histórico, sustenta que lo importante no es educar en el uso de las tecnologías digitales desde una visión de informatizar a los docentes y estudiantes, sino será entender cómo educadores enseñamos hallar datos e información relevantes a nuestros educandos y qué estos en algún momento prescindan de nosotros logrando “autonomía cognitiva”; que los datos e información puedan convertirse en aprendizajes significativos aplicados en diversas situaciones y contextos reales, asumiendo que la tecnología per sé no permitirá generar transformaciones sociales y educativas, que estas representan el medio no el fin, pero sí posibilitan el potenciar y dinamizar el acto educativo o como habría referido Marc Prensky la tecnología como extensión y complemento de la mente del ser humano.

La mente humana no puede recordar todo; los datos son voluminosos y se pierden rápidamente. En cierto modo, esto es bueno en la medida en que nos obliga a ser selectivos, pero también limita nuestra capacidad analítica. La tecnología digital puede ayudar a proporcionar bases de datos y algoritmos para reunir y procesar grandes cantidades de datos mucho más eficiente y exhaustiva, y que el cerebro humano solo (Prensky, s.f.).

El reto que tiene la pedagogía del ciberespacio como modelo que propugna la emancipación del ser y del saber es generar una ruptura en la legitimación de la educación como espacio de control social a partir de un modelo flexible y permanente a partir del uso de las tecnologías digitales como espacios abiertos de interacción y transferencia del conocimiento; propone reflexionar en cómo se tendrá que comunicar, enseñar y aprender en el ciberespacio, sustentando que el sentido de la alfabetización digital no solo pasa por capacitar en el uso praxítico de las herramientas tecnológicas, sino en el logro de competencias investigativas, en saber seleccionar y buscar datos e información relevantes para que de esta manera se pueda transformar en conocimiento y aprendizajes significativos.



Conclusiones

Lo que se obtiene en la red internet son datos e información que para que puedan convertirse en conocimientos, requieren de la mediación pedagógica en entornos virtuales de aprendizajes o espacios abiertos que posibilita el ciberespacio, como nuevo escenario socioeducativo descentralizado.

Lo social y lo tecnológico deberán entenderse como un solo tejido o entramado o tejido sin costuras; el uso *per sé* de la tecnología no permite generar transformaciones sociales y educativas.

En el caso de las tecnologías analógicas como la radio, televisión, cine, teléfono, etc., han propuesto modelos de comunicación unidireccional y enseñanza expositiva, mientras que las tecnologías digitales propenden a generar modelos comunicaciones multidireccionales y de enseñanza y aprendizaje participativo y colaborativa.

Según la visión de Jean-François Lyotard en las sociedades informatizadas la información constituyen mercancías y estrategias de control social.

El rol que han tenido las instituciones educativas es la de reproducir a partir de sus discursos y contenidos la legitimación del poder de determinados actores y sectores de la clase dominante.

La pedagogía del ciberespacio constituye una nueva teoría de enseñanza y aprendizaje para la sociedad red que plantea crear una ruptura de la visión tradicional de cómo se obtiene el conocimiento que se logra a partir de los espacios formales de formación como son las instituciones educativas.

La educación mediada por tecnologías no se tendrá que limitar a la llamada alfabetización digital a partir de la informatizar de docentes y estudiantes en el manejo de herramientas informáticas, sino centrarse en saber que se busca en la red y cómo estos datos e información pueden constituirse en aprendizajes significativos.

La red internet propende a una cultura de la participación y construcción del conocimiento de manera colectiva en donde el sujeto pasa de ser un receptor pasivo de datos e información hacia un sujeto activo, productor de nuevos aprendizajes y significados.

En el ciberespacio se plantea la idea de incorporar nuevas narrativas comunicacionales y educativas, dando así el paso de un texto lineal, limitado al lenguaje verbal, hacia un discurso hipertextual y multilineal a través de recursos sonoros, visuales e interactivos.

Notas

- 1 Se intenta marcar una diferencia entre lo que constituyen las tecnologías analógicas como la radio, televisión, cine, teléfono, etc., y las tecnologías digitales propugnadas por la red internet, como redes sociales, entornos virtuales de aprendizajes y recursos de la web 2.0.
- 2 Lo asincrónico refiere una forma de comunicación fuera de tiempo real que permite al sujeto acceder a la información de manera diferida.
- 3 Se entiende como narrativas no solo a la producción de discursos o lenguajes, sino a las construcciones o relatos que permitan controlar la historia y las lógicas de legitimación del ser y del poder.
- 4 Se ha decidido acuñar el término sociedad red y no sociedad del conocimiento y de la información como una crítica en torno a entender que en otros momentos históricos también hubo información y conocimiento y que el término sociedad red permite integrar la idea de que asistimos a una sociedad mediada por tecnologías digitales y de la convergencia de medios de comunicación.
- 5 La pedagogía del ciberespacio constituye una teoría de enseñanza y aprendizaje pensada para la sociedad red, la cual plantea que tener acceso a la red internet no garantiza obtener conocimientos, sino solo datos e información.
- 6 El ciberespacio o “geografía otra” es una categoría utilizado por este autor para referir a este nuevo espacio sociovirtual como un lugar sin fronteras, que crea una ruptura en las lógicas espaciales y temporales hacia la idea de un entorno que no posee un norte-sur, arriba-abajo y periferias.
- 7 El concepto de autonomía cognitiva en el marco de este ensayo tiene como sustento epistémico la teoría educativa del andamiaje desarrollado por Jerome Bruner y sostiene que uno de los propósitos de la educación será que el docente pueda guiar, acompañar y dar bases sólidas educativas a los estudiantes hasta que estos puedan prescindir de los educadores. En el contexto de una educación flexible, abierta y descentralizada en el ciberespacio hay mayor apertura y condiciones de generar procesos de autonomía cognitiva ya que el sujeto aprende por descubrimiento o de manera colaborativa en redes virtuales con sus pares.
- 8 Se entiende a la emancipación como un proceso de liberación del sujeto en torno a las prácticas de poder, dominación y control social.
- 9 La idea que plantea los cursos de carácter abierto es generar una ruptura en torno a que el conocimiento solo se pueda generar en los espacios tradicionales y formales, el conocimiento también se puede desarrollar en comunidades virtuales de aprendizaje y el ciberespacio como un escenario de acceso y descentralización del acto educativo.

247



Bibliografía

AIBAR, Eduardo

2008 “Las culturas de internet: la configuración sociotécnica de la red de redes”.

En: *Revista CTS*, pp. 9-21.

s.f. “La vida social de las máquinas: orígenes, desarrollo y perspectivas actuales en la sociología de la tecnología”. En: *REIS*, pp. 141-170.

HERMANN, Andrés

2011a “El ciberespacio una geografía otra”. En: *Revista Utopía*, pp. 6-9.

- 2011b “Pedagogía del ciberespacio:hacia la construcción de un conocimiento colectivo en la sociedad red”. En: *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 10. Quito: Abya-Yala, pp. 83-103.

JEKINS, Henry

- 2008 *La cultura de convergencia de medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

LANDOW, George

- 2006 *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.

LÉVY, Pierre

- 2009 *Inteligencia colectiva por una antropología del ciberespacio*. EUA: Biblioteca virtual en Saúde.

LYTOARD, Jean-François

- 1991 *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

OSUNA, Sara

- 2011 “Aprender en la web 2.0. Aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales”. En: *Revista La Educac@ción*, pp. 1-19.

PRENSKY, Marc

- s.f. “Desde los inmigrantes y nativos digitales hasta la sabiduría digital”. [En línea], disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/ET%20en%20el%20siglo%20XXI/sept8.html> [Accesado el 22 de enero de 2013].

Fecha de recepción del documento: 15 de enero de 2013.

Fecha de aprobación del documento: 20 de junio de 2013

La recepción de la hermenéutica
en los procesos educativos

The reception of hermeneutics in education

CONSIDERACIONES HERMENÉUTICAS Y METODOLÓGICAS
PARA LA ELABORACIÓN DEL MATERIAL EDUCATIVO
IMPRESO EN LA MODALIDAD A DISTANCIA

Hermeneutical and methodological
considerations for the elaboration of printed
educational materials in distance learning studies

ELSA BEATRIZ CÁRDENAS SEMPÉRTEGUI *
ebcardenas@utpl.edu.ec

JOHANA ELIZABETH PALADINES BENÍTEZ **
jepaladines@utpl.edu.ec

SARA AUXILIADORA CABRERA JIMÉNEZ ***
scabrera@utpl.edu.ec

RICARDO PATRICIO BLACIO MALDONADO ****
rpblacio@utpl.edu.ec

ILIANA DEL ROCÍO RAMÍREZ ASANZA *****
idramirez@utpl.edu.ec
Universidad Técnica Particular de Loja
Loja - Ecuador

-
- * Doctora en Contabilidad y Auditoría. Perito en Inglés, UTPL- Ecuador, Magister en Educación a Distancia. Máster en Evaluación, Gestión y Dirección de la Calidad Educativa- Universidad de Sevilla-España, Doctoranda en Pedagogía Social UNED-España, Experto Universitario en Dirección de la Calidad Educativa-Universidad de Sevilla-España. Diploma de Estudios Avanzados DEA-UNED-España. Especialista en Planificación Curricular y Organización de Sistemas de Educación a Distancia. Diplomada en Intervención Social. Diplomada en Gerencia Estratégica de Mercadeo. Diplomada en Control Total de la Calidad en Instituciones Educativas-UTPL-Ecuador, Evaluadora externa-Internacional SINAES, Costa Rica, 2009. Docente – Investigadora de la UTPL.
- ** Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Inglés. Ingeniera en Administración de Empresas. Experta en nuevas tecnologías de Aprendizaje a través de Internet de la Universidad Politécnica de Furtwangen. Especialista en Planificación Curricular y Organización de Sistemas de Educación a Distancia. Magister en Educación a Distancia. Docente- Investigadora de la UTPL.
- *** Licenciada en Secretariado Ejecutivo Bilingüe, Abogada. Docente tutora en los componentes educativos de Metodología de Estudio, Práctica Procesal Laboral y Gestora académica de planificación en la Dirección de Materiales y Recursos Educativos de la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL-Ecuador.
- **** Ingeniero en Sistemas Informáticos y Computación. Experto en diseño, implementación y gestión de proyectos eLearning de la Universidad Politécnica de Furtwangen, Master en Gestión de la Formación: Planificación, Desarrollo y Evaluación de la Formación de Formadores de la Universidad de Sevilla-España. Docente- Investigador de la UTPL.
- ***** Licenciada en Secretariado Ejecutivo, Diplomada en Gerencia Estratégica del Desempeño Empresarial y Magister en Educación a Distancia por la Universidad Técnica Particular de Loja. Máster en Evaluación, Gestión y Dirección de la Calidad Educativa por la Universidad de Sevilla – España. Gestora académica de planificación en la Dirección de Materiales y Recursos Educativos de la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL-Ecuador.

Resumen

Si bien las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se han constituido en un pilar fundamental de la educación en general y, especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación a distancia, la mayoría de instituciones que ofrecen esta modalidad de estudio aún utilizan el material impreso como el medio básico de comunicación didáctica entre profesores y alumnos. En este artículo se presenta el caso de la modalidad abierta y a distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja, institución que utiliza, para cada componente educativo, una guía didáctica que desarrolla elementos de planificación, organización y orientación para el trabajo del alumno, anticipándose a las posibles dificultades que pudieran presentarse al abordar el texto básico durante el proceso de aprendizaje.

Palabras clave

Educación a distancia, materiales educativos, guía didáctica, enseñanza- aprendizaje.

Abstract

Although Information and communications technology (ICT) have become a mainstay of education in general and mainly in the teaching-learning process of distance education, most institutions offering this type of study still use printed material as the basic means of didactic communication between teachers and students. This article describes the case of open and distance system of the Universidad Technical Particular de Loja, institution which uses one didactic guide for each educational component in each of the majors offered by it. This didactic guide develops elements of planning, organization and guidance for the student's work in order to foresee possible difficulties that may arise in addressing the basic text during the learning process.

Keywords

Distance education, educational materials, didactic guide, teaching and learning.

252



Forma sugerida de citar:

CÁRDENAS, Elsa; PALADINES, Johana; CABRERA, Sara; BLACIO, Ricardo & RAMÍREZ, Iliana. Consideraciones hermenéuticas y metodológicas para la elaboración del material educativo impreso en la modalidad a distancia. En *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. No.15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

Introducción

Las instituciones que ofrecen educación a distancia frecuentemente están pendientes del diseño y elaboración de los materiales educativos, puesto que son el medio principal para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, con la finalidad de que éstos alcancen las competencias profesionales necesarias.

Rojas (2008) señala que el material educativo es el conjunto de medios de los cuales se vale el profesor en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, para que éstos adquieran conocimientos a través del máximo número de sentidos.

Algunas investigaciones nos permiten observar que un significativo número de instituciones que ofertan carreras a distancia, se apoyan en las TIC para determinadas actividades, pero utilizan como material básico los textos impresos y guías didácticas con una metodología determinada, realidad que no es ajena a la modalidad a distancia de la UTPL, que además de utilizar las nuevas tecnologías, emplea material impreso (textos básicos convencionales y guía didáctica), con la finalidad de cumplir con una acción formativa integral, generar interacción entre alumnos-profesores y facilitar la comunicación.

Este artículo describe en primera instancia, la importancia de los materiales educativos que se utilizan en la educación a distancia y enfatiza en el material impreso, destacando a la guía didáctica, considerada como una pieza clave del éxito en un sistema a distancia. Luego se centra en la experiencia obtenida por la UTPL en el diseño y elaboración de las guías didácticas. Cabe destacar que la guía didáctica es un recurso educativo abierto que permite la consulta y orientación no sólo de los estudiantes sino de todo lector interesado; puesto que, representa la cara visible de toda institución, relacionada específicamente con la calidad de los docentes y los procesos formativos que se ofertan a la sociedad nacional e internacional; esto significa que, es necesario innovar constantemente este documento para responder a las expectativas y requerimientos actuales de la sociedad, incorporando los recursos didáctico-tecnológicos relacionados con la pertinencia y calidad.



Materiales educativos en la educación a distancia

Los materiales educativos se constituyen en el vínculo alumno-contenidos-docente, por ello es imprescindible que éstos sean bien elaborados, puesto que en cierta forma suplen al profesor presencial con que el estudiante a distancia no puede contar durante sus horas de estudio. Son la esencia del conocimiento y el nexa con las experiencias para que los alumnos adquieran saberes, habilidades y competencias (Roquet y Gil, 2006).

Una de las principales condiciones que deben reunir los materiales educativos es que faciliten una conversación didáctica guiada, con la finalidad de que el alumno tenga un acceso eficaz a los contenidos y además, las actividades propuestas generen espacios de participación y permitan la transferencia de conocimientos (Cohen, 2002). En relación a la propuesta de actividades Sabulsky (2007) manifiesta que éstas deben significar esfuerzos cognitivos, permitir integrar conceptos, y hacer reflexionar al alumno sobre el propio proceso de construcción del conocimiento.



Asimismo, es esencial que las estrategias didácticas planteadas en los materiales educativos, sean un apoyo significativo para el alumno, de tal forma que propendan a optimizar en él la concentración y reduzcan la ansiedad o inseguridad durante su proceso de aprendizaje.

En educación a distancia, una recomendación importante que hacen los expertos es procurar la integración de los diversos medios y recursos didácticos, a fin de que se complementen y aporten lo mejor de cada uno de ellos al proceso educativo. De ahí, la necesidad de que los materiales educativos que se proporcionan a los alumnos tengan “un especial estilo pedagógico” y unas “especiales estrategias didácticas” (Mercer, 1998: 194-195) para facilitar el estudio independiente.

En función del tipo de programa educativo, de las posibilidades reales de cada institución y de las características, condiciones y necesidades de los estudiantes, se podrá seleccionar el medio o medios (impresos, radio, televisión, video, entorno virtual de aprendizaje, videoconferencias, etc.) que se consideren más adecuados para que respondan a la realidad del contexto, con la finalidad de llevar a los alumnos a la acción formativa.

Según Palomo (2011) un aspecto importante a considerar al momento de realizar el material educativo es que éste debe estar alineado a los objetivos y metas del programa educativo, para ello se deberá describir claramente la información que permita comprender cómo se van a alcanzar los objetivos propuestos y además detallar cómo las actividades y experiencias que van a poner en práctica les conducirán al desarrollo de habilidades y conocimientos.

Finalmente, para que los materiales educativos alcancen calidad pedagógica y científica es pertinente que se constituyan equipos interdisciplinarios, que contribuyan al enriquecimiento del producto final. El equipo de especialistas para la elaboración de materiales educativos, básicamente lo deben conformar:

- **Planificadores:** este equipo debe estar dirigido por el Director del programa/carrera que se oferta y un grupo más de personas, las mismas que deben tener un alto grado de especialización en dicho programa.
- **Pedagogos:** deben ser personas expertas en la elaboración de materiales propios de educación a distancia. Serían además, los encargados de capacitar a los expertos en cuanto a los aspectos de fondo y forma que deben contener los materiales que se van a elaborar. Además deben brindar asesoría continua y finalmente evaluar el material que se ha elaborado antes de su publicación.

- **Expertos en contenidos:** deben ser profesionales que se han especializado en la materia que se les va a asignar y serían los encargados de elaborar el material educativo.
- **Especialistas en la producción de materiales:** tiene que estar conformado por maquetadores y diseñadores gráficos cuando se refiere a elaboración de material impreso; y por expertos en medios técnicos y comunicación cuando se trata de elaborar vídeos, material multimedia, recursos para aulas virtuales, etc.
- **Correctores de estilo:** personas especialistas en corregir lenguaje, errores ortográficos y de formato, respetando el estilo didáctico utilizado.

Material impreso

255



La educación a distancia tuvo como base en sus inicios, el material impreso; consideramos que este medio definitivamente es irremplazable en este tipo de modalidad. Vale traer en este momento un viejo y reconocido refrán “lo escrito, escrito queda”. Y es que la información que ya se publicó nadie la va a poder cambiar; a diferencia de la información que se halla en los medios tecnológicos puede ser alterada o también puede perderse.

Es por ello que aún, con la incorporación de las nuevas tecnologías, los materiales impresos constituyen el soporte principal con el que cuenta el estudiante a distancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Escontrela (2006) la palabra escrita fue, es y seguirá siendo el principal medio de la educación a distancia.

De ahí que los tipos de materiales educativos escritos que más utilizan las instituciones que ofrecen programas a distancia son: libro de texto, antología, guía de estudio, texto de autoestudio, apuntes o cuadernos de trabajo y artículos (Roquet y Rivera, 2006).

Entre las ventajas y limitaciones del material escrito según García (2001), se pueden mencionar:

Ventajas

- Son accesibles, no requieren de un equipo sofisticado para utilizarlos.
- Se pueden llevar a cualquier lugar y hacer uso de los mismos en todo momento.
- Permiten la relectura, la lectura selectiva y adaptación al ritmo del lector.

- Permite descubrir fácilmente la estructura y las relaciones entre los componentes.
- Se integran con facilidad a cualquier otro medio útil para el aprendizaje.
- Actualmente por las facilidades tecnológicas las actualizaciones son más fáciles y económicas.

Limitaciones

- Resulta imposible acceder a la realidad total a través de ellos.
- Se asumen que el alumno está en la capacidad de interpretar y descifrar constructos simbólicos.
- La retroalimentación no es inmediata.
- La motivación para el estudio es más difícil, puesto que no hay interacción.
- Las actualizaciones requieren tiempo para concretarse.

256



Entre los materiales educativos antes descritos, la guía didáctica es quizá la más importante de todas, puesto que como su nombre lo indica es la encargada de guiar; es decir, es la que conduce al estudiante durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo antes expuesto a continuación se define a este importante recurso educativo y se presentan algunas consideraciones para el diseño y elaboración del mismo.

Guía didáctica

La guía didáctica es un material educativo diseñado para apoyar, motivar y evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante a distancia. Según García Aretio (1998):

Una unidad didáctica es un conjunto integrado, organizado y secuenciado de los elementos básicos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, relaciones con otros conocimientos, objetivos, contenidos, método, materiales y estrategias, actividades y evaluación) con sentido propio, unitario y completo que permita a los estudiantes apreciar tras su estudio, apreciar el resultado de su trabajo y el logro de los objetivos de aprendizaje.

Por otro lado Mercer (1998) define a la guía didáctica como una “herramienta que sirve para edificar una relación entre el profesor y los

alumnos”. Martínez Mediano (1998) por su parte menciona que la guía didáctica:

Constituye un instrumento fundamental para la organización del trabajo del alumno y su objetivo es recoger todas las orientaciones necesarias que le permitan al estudiante integrar los elementos didácticos para el estudio de la asignatura.

De acuerdo a Rubio (2002) la guía didáctica constituye un material que “conduce al estudiante en el proceso de aprendizaje a través de diversos recursos pedagógicos para motivar, orientar y promover la interacción profesor-alumno”.

De las definiciones citadas se puede deducir las siguientes características comunes:

- Conjunto integrado, organizado y secuenciado de los elementos básicos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Herramienta que conduce, orienta, motiva, evalúa y promueve la interacción entre el profesor y los alumnos.
- Instrumento que organiza y planifica el trabajo del alumno.
- Adopta una actitud de “diálogo simulado” entre el profesor y el estudiante.
- Facilita la comprensión y el aprendizaje.
- Propone actividades de seguimiento, evaluación formativa y realimentación.

La Guía Didáctica deja de ser un material auxiliar, para convertirse en un recurso valioso de motivación y apoyo durante el proceso autónomo de aprendizaje del alumno, porque aproxima el material de estudio (texto convencional o de mercado), a través de diversos recursos didácticos como: explicaciones, ejemplos, comentarios, esquemas, gráficos, ejercicios, analogías y otros similares a los que utiliza el profesor en clase. Además, cumple las funciones de motivación, potenciación de la comprensión y del aprendizaje, orientación, diálogo y evaluación.

Consideraciones previas a la elaboración de la guía didáctica

Antes de elaborar una guía didáctica es necesario tomar en cuenta dos elementos importantes: El plan docente del componente educativo y la selección del texto básico.

- **Plan docente del componente educativo:** es un documento que contiene las competencias genéricas y específicas que se pretende alcanzar con el componente educativo, la planificación de los contenidos que se abordarán en el ciclo académico, la metodología a utilizarse, el sistema de evaluación y la bibliografía.
- **Texto básico:** es un libro de mercado seleccionado por el docente responsable del componente, considerando algunos criterios como: rigor científico, actualidad, calidad didáctica, congruente en alto porcentaje con el plan docente y disponibilidad en el mercado.

Organización de la guía didáctica

258



A modo de ejemplo, se describe a continuación lo que es la guía didáctica en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL; además se detalla la forma como está estructurada.

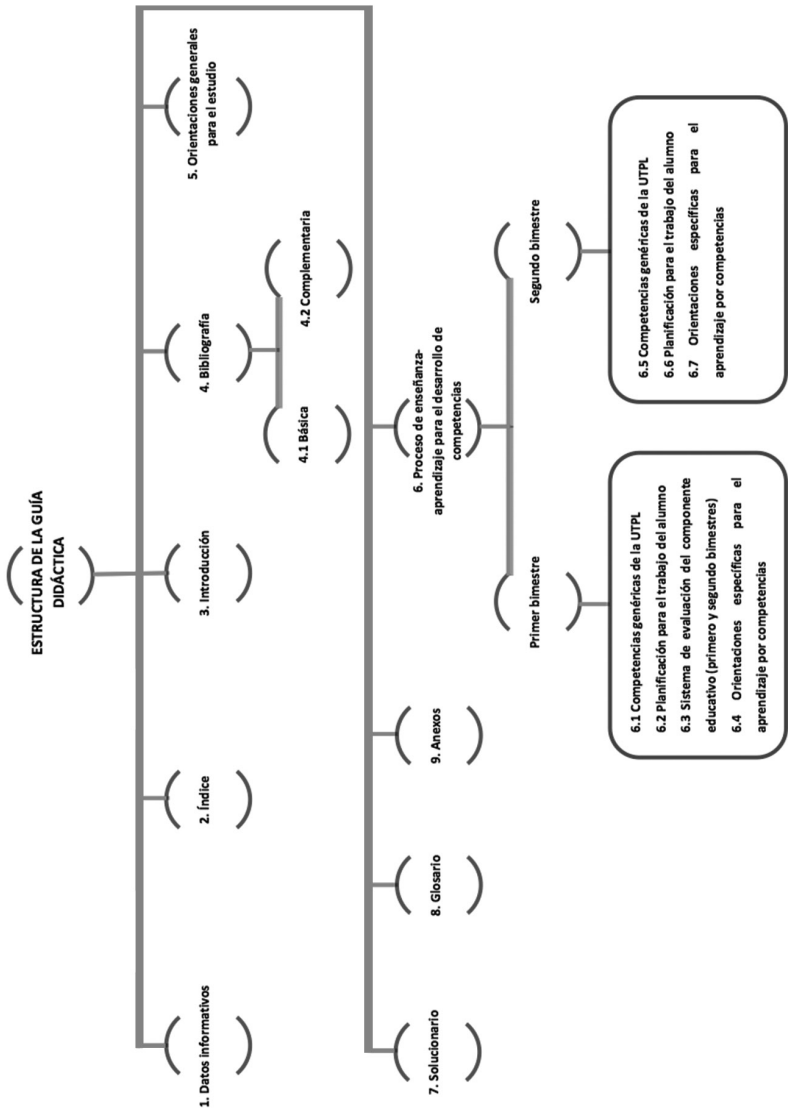
La guía didáctica, es un documento que no debe centrarse en la transcripción de unos contenidos que están en el texto básico ni en el resumen de ellos, sino que debe convertirse en herramienta que facilite la comprensión y el aprendizaje de los mismos.

La guía didáctica se diseña con variedad de estrategias y recursos didácticos que involucren permanentemente al estudiante y lo conduzcan hacia el aprendizaje, sin olvidar que es un material dirigido a los alumnos que estudian de forma autónoma e independiente; por lo tanto, cualquier ayuda que permita la comprensión y potencie el aprendizaje autónomo, será siempre bien recibida.

Estructura

En el gráfico que se presenta a continuación, se observa la estructura de la guía didáctica, en la que se indican los elementos que se incluyen en la elaboración de este documento.

Gráfico 1



A continuación se describen brevemente cada uno de los elementos señalados en el gráfico anterior:

1. **Datos informativos**, se incluyen los siguientes datos: institución, titulación, nombre del componente educativo, ciclo, número de créditos, período académico, nombre del autor quien ha elaborado y/o reestructurado la guía.
2. **Índice**, detalla las partes que comprende la guía didáctica, títulos de los temas y subtemas de las unidades.
3. **Introducción**, consiste en una redacción sencilla e interesante, que presenta de manera global lo esencial del componente educativo. Contiene aspectos como:
 - La presentación general del componente educativo (troncal, genérica, complementaria... y el número de créditos establecidos), su naturaleza y ubicación en el contexto de la titulación.
 - La importancia y utilidad del componente educativo para la formación personal y profesional del alumno.
 - El propósito o finalidad que se desea alcanzar con el estudio del componente.
 - Una motivación para despertar el interés del alumno por su formación integral, basada en la vivencia de valores y acorde con la filosofía y principios institucionales.
 - Enuncia de manera global las unidades que van a ser estudiadas.
4. **Bibliografía**, constituye un elemento que permite al estudiante conocer las fuentes bibliográficas que utilizará en su proceso formativo, para lo cual se considera lo siguiente:
 - Clasificar la bibliografía en básica y complementaria.
 - La básica comprenderá el/los texto(s) básico(s) y la guía didáctica.
 - La complementaria incluirá fuentes de consulta diversas y adecuadas a las temáticas que se estudian, esto incluye: revistas, libros, periódicos, leyes, direcciones de la Internet, etc.
 - Las citas se colocan en orden alfabético.
 - La bibliografía debe ser actualizada y responder al nivel universitario.
 - Las citas se expresan de acuerdo a las normas internacionales actuales.
5. **Orientaciones generales para el estudio**, ofrecen al estudiante un conjunto de sugerencias y ayudas para que organice mejor su tiempo, busque condiciones favorables para estudiar, integre las diferen-

tes fuentes de información, controle sus progresos y obtenga el mejor provecho en sus estudios.

Además, se pretende que los alumnos a distancia desarrollen destrezas para el aprendizaje y otros valores agregados como: hábitos de lectura, constancia en el estudio, capacidad para planificar y organizar el tiempo, a fin de aprovecharlo al máximo. Estas orientaciones, tienen relación con la naturaleza del componente educativo, por tanto, cada docente incluirá las que considere pertinentes.

- 6. Proceso de enseñanza-aprendizaje para el logro de competencias,** comprende varios elementos distribuidos en dos bimestres según la planificación académica, los mismos inician con las competencias genéricas institucionales que van a ser potenciadas en la materia, así como la planificación del trabajo del alumno, sistema de evaluación y las orientaciones específicas para el aprendizaje por competencias.

261



Las competencias genéricas de la UTPL, entendidas como capacidades (actitudes, habilidades y conocimientos), se consideran necesarias para la vida y el desempeño como ciudadanos responsables; por lo tanto las diferentes titulaciones deben seleccionar aquellas que le son inherentes y por lo tanto desarrolladas a lo largo del proceso formativo.

6.1 Planificación para el trabajo del alumno

Se consideran varios elementos: competencias específicas de titulación, competencias específicas del componente educativo, contenidos, actividades e indicadores de aprendizaje y tiempo de dedicación.

Para aclarar estos elementos y su aporte, a continuación se explica brevemente en que consiste cada uno de ellos:

- Competencias específicas de titulación, estas han sido definidas por la respectiva titulación, aportan a la cualificación específica para la profesión, otorgándole consistencia social y profesional al perfil formativo.
- Competencias específicas del componente educativo, son las establecidas por el docente en cada componente educativo con la fina-



lidad de aportar al cumplimiento de las competencias específicas de la titulación.

- **Contenidos**, constituyen el detalle de las temáticas que se estudiarán dentro de cada componente educativo, determinadas en los planes docentes y distribuidos de acuerdo al número de créditos y tiempo, que se dispone en cada bimestre.
- **Actividades de aprendizaje**
 - Son experiencias concretas que el profesor propone como medios para potenciar el aprendizaje autónomo y la comprensión del componente educativo.
 - Están en relación con las competencias específicas del componente educativo y promueven el cumplimiento de los indicadores de aprendizaje.
 - Motivan significativamente a los estudiantes a comprometerse con la vivencia de valores, la investigación e involucrarse con la realidad.
 - Contribuyen al desarrollo de las competencias específicas del componente y el logro de los indicadores de aprendizaje.
- **Indicadores de aprendizaje**, sirven al estudiante para conocer lo que se espera de él en el proceso de aprendizaje:
 - Son resultados concretos de aprendizaje (evidencias, desempeños, trabajos, informes, documentos...) que expresan los logros que los/as alumnos/as alcanzarán en el componente educativo.
 - Se relacionan directamente con las competencias genéricas y específicas; así como, con las actividades de aprendizaje propuestas.
 - Son redactados en tercera persona; por ejemplo: analiza, propone, identifica, detecta, distingue, elabora, etc.
 - Deben ser evaluables y ajustados a las competencias, contenidos, actividades y tiempo planificado.
- **Tiempo de dedicación**, se considera el número de créditos ECTS¹ asignado al componente educativo. El estudiante dispone de 8 semanas en cada bimestre: 6 para estudio autónomo, desarrollo de las autoevaluaciones, actividades recomendadas y evaluación a distancia; y 2 semanas de preparación para la evaluación presencial.

1 Cada crédito tiene 32 horas de trabajo académico (29 de trabajo autónomo e independiente y 3 de interacción).

6.2 Sistema de evaluación del componente educativo (primero y segundo bimestres)

Es un espacio destinado para dar a conocer de qué forma el estudiante va a ser evaluado, para lo cual se han establecido tres tipos de evaluación:

- Autoevaluación, proceso personal que determina avances, logros, debilidades en el aprendizaje del estudiante en cada unidad.
- Heteroevaluación, la realiza el docente a sus estudiantes, se concreta a través de la evaluaciones a distancia y presenciales y también en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).
- Coevaluación, consiste en una evaluación entre pares (estudiantes).

263



6.3 Orientaciones específicas para el aprendizaje por competencias

Constituye el apartado de mayor contenido, el elemento medular y divergente de la guía didáctica, a través del cual podemos valorar la capacidad científica y didáctica de quienes desarrollan materiales educativos. Además, el docente necesita recurrir a su experiencia, ingenio y creatividad con el fin de seleccionar los recursos y estrategias para el logro de un aprendizaje efectivo y eficaz.

Existe un amplio conjunto de recursos para orientar el desarrollo de cada uno de los temas, acercar el conocimiento al alumno y facilitar su interiorización, pero será cada profesor quien, con el dominio del contenido científico y habilidades pedagógicas, proponga las estrategias que mejor se adapten a las características de los destinatarios y a los contenidos del componente educativo.

Dentro de las orientaciones específicas para el aprendizaje se requiere considerar varios tipos de ayuda: previas, paralelas y posteriores al estudio.

Ayudas previas al estudio

Al referirnos a las ayudas previas al estudio, el docente podrá acudir a diversas estrategias para que el estudiante se introduzca y contextualice cada bloque temático, en este caso la planificación para el trabajo del alumno, ya posee esas características.

Ayudas paralelas para el estudio

Dependiendo de las bondades del texto básico, el docente necesitará apoyarse en diferentes recursos didácticos para guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje autónomo. Entre las ayudas paralelas que se pueden utilizar tenemos:

- Diálogo como motivación y retroalimentación permanente.
- Estrategias que conduzcan al estudiante a leer, analizar e interiorizar la información esencial del texto.
- Ejercicios para lograr relacionar los conocimientos que posee el alumno con la nueva información.
- Preguntas intercaladas para centrar la atención de los alumnos en los aspectos esenciales de los temas.
- Organizadores previos como: esquemas, mapas conceptuales, diagramas...
- Ejemplos, analogías, metáforas...
- Gráficos, fotografías, tablas ...
- Resúmenes, únicamente cuando los temas por su complejidad lo requieran.
- Comentarios de cómo abordar ciertos temas complejos.
- Reflexiones que promuevan el análisis crítico y eviten la tendencia a la memorización mecánica.
- Completar y profundizar los temas que así lo requieren, con el apoyo de otras fuentes bibliográficas.
- Conducir a los alumnos a utilizar los recursos disponibles, incluido el texto básico. Por ejemplo: desarrollar ejercicios, revisar casos, relaciones con el contexto.
- Utilizar los Recursos Educativos Abiertos (REA).

Ayudas posteriores al estudio

Permiten a los estudiantes el autocontrol de sus progresos en el aprendizaje y la preparación para las evaluaciones presenciales, éstas son:

- Autoevaluaciones
- Desarrollo de las evaluaciones a distancia
- Consultas en otras fuentes bibliográficas, por ejemplo: a través de la internet

7. **Solucionario**, constituye el espacio destinado a colocar las respuestas a las autoevaluaciones. Se ubica al final de la guía didáctica para evitar

que las respuestas estén junto a las preguntas, desvirtualizando el sentido de la autoevaluación. Las claves de respuesta de las unidades y/o capítulos, se organizan secuencialmente.

8. **Glosario**, incluye una lista de términos nuevos o aquellos de difícil comprensión que surgen en el desarrollo del componente y que se consideran de importancia para el estudio del mismo.
9. **Anexos**, son documentos que complementan el estudio del componente educativo y que se introducen en esta parte de la guía. Entre ellos tenemos:
 - Leyes, normas.
 - Artículos científicos, investigaciones, publicaciones de revistas, periódicos...
 - Formularios, etc.



Conclusión

La guía didáctica estructurada con una metodología adecuada permite desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje (planificado, organizado, motivado, evaluado) para el logro de competencias previstas en un programa formativo. La metodología empleada para la elaboración de la guía didáctica en el modelo de educación a distancia de la UTPL exige el cumplimiento de los parámetros establecidos, que potencien en el estudiante los aprendizajes y disminuyan el sentimiento de abandono y soledad en su proceso formativo.

Además de ello, contar con la guía didáctica es de singular importancia en los tiempos actuales en que el acceso al conocimiento a través de la red es amplio y por lo tanto, se requiere ubicar al estudiante en la consecución de las competencias específicas del componente educativo, para así construir el perfil profesional determinado.

La guía didáctica unida a las tecnologías actuales, facilita el proceso de aprendizaje de los estudiantes a distancia; es decir, la aplicación de una metodología planificada y orientadora, potencia los procesos formativos.

Bibliografía

AGUILAR FEIJOO, Ruth

- 2008 Orientaciones generales para la elaboración de guías didácticas en la Modalidad de Educación a Distancia. Loja, Ecuador: Editorial: UTPL.

COHEN, Fabiana

- 2002 Educación a distancia. Materiales y medios educativos. Recuperado de: http://gestioneducativa.freesevers.com/educacion_a_distancia.htm

ESCONTRELA, Ramón

- 2006 Materiales y medios didácticos en la educación a distancia. Sugerencias para la elaboración del plan de curso. Docencia Universitaria, Vol. VII, Nº 1. Recuperado de: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol7_n1_2006/4_art_1_ramon_escontrela.pdf

GALDEANO, María y CAPOVILLA, Natalia

- s/f *Los materiales didácticos en Educación a Distancia*. Recuperado de http://virtual.unne.edu.ar/articulos_PDF/Articulo_BN21.pdf

GARCÍA ARETITO, Lorenzo

- 1998 *El material impreso en la enseñanza a distancia*. Madrid: IMPRESA.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo

- 2002 *La educación a distancia. De la Teoría a la Práctica*. Madrid: Ariel Educación.

MENA, Marta

- s/f *La educación a distancia en el sector público*. Recuperado de <http://www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/publicaciones/docs/capacitacion/distanci.pdf>

ROQUET GARCÍA, Guillermo y GIL RIVERA, María del Carmen

- 2006 *Materiales didácticos impresos para la educación abierta y a distancia*. Recuperado de http://www.cuaed.unam.mx/puel_cursos/cursos/tlax_d_fded_m_cinco/modulo/unidades/u1/mat_did.pdf

RUBIO GÓMEZ, María José

- 2013 *Guía general de educación a distancia*. Loja, Ecuador: Ediloja.

SABULSKY, Gabriela

- 2007 La producción de materiales educativos para la educación a distancia. Boletín digital @distancia, Vol. 2 Nº 4. Sección apuntes. Aspectos pedagógicos. Recuperado de: http://www.proed.unc.edu.ar/boletin/octubre_2007/ap_aps_gabi.pdf

IDENTIDAD PERSONAL Y GENÉTICA:

REFLEXIÓN SOBRE LA CRISTALIZACIÓN DE UNA ESTRATEGIA

Personal and genetic identity: crystallization of a strategy under consideration

MARIANA CÓRDOBA *

marianacordoba16@yahoo.com.arg

PAULA LIPKO **

lipkopaula@gmail.com

Universidad de Buenos Aires / Buenos Aires-Argentina

Resumen

En el presente trabajo presentaremos el problema filosófico de la identidad personal y analizaremos el enfoque genético de la misma. Este enfoque constituye una perspectiva generalizada actualmente en nuestra sociedad, a partir de la divulgación científica y la educación formal. Esto se debe, principalmente, al impacto que han tenido las técnicas de identificación genética de personas en la restitución identitaria de los hijos de desaparecidos, apropiados durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983). Alertaremos sobre la extrapolación de la estrategia política de las Abuelas de Plaza de Mayo, que apela a una noción de identidad anclada en los genes y el origen, a otros contextos. Alertaremos acerca del riesgo del determinismo genético al que puede conducir una concepción genetizante sobre la identidad personal.

Palabras clave

Identidad personal, genética, identificación genética, restitución identitaria, Abuelas de Plaza de Mayo, determinismo genético.

Abstract

In this paper we will present the philosophical problem of personal identity and we will analyze the genetic perspective of identity. This perspective has been spread in our society, due to scientific divulgation and formal education. Genetic identification techniques have an impact on identity restitution of children of detained-disappeared persons in Argentina, who were appropriated during the most recent civic and military dictatorship (1976-1983). We will alert to the utilization of Abuelas de Plaza de Mayo's political strategy –which focuses on a notion of identity based on genes and origin– in other contexts. We will alert to the risk that a genetic conception of identity can lead to genetic determinism.

Keywords

Personal identity, genetics, genetic identification, identity restitution, Abuelas de Plaza de Mayo's, genetic determinism.

Forma sugerida de citar:

CÓRDOVA, Mariana y LIPKO, Paula. 2013. "Identidad personal y genética: reflexión sobre la cristalización de una estrategia". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

* Es doctora en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires (UBA), docente de la UBA y becaria posdoctoral del CONICET. Ha obtenido diferentes becas de investigación desde 2004. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales, capítulos en diferentes libros y ha participado en eventos académicos nacionales e internacionales.

** Está finalizando su doctorado en Biología en la Universidad de Buenos Aires (UBA), con una beca doctoral del CONICET. Ha obtenido diferentes becas de investigación desde 2004. Ha participado en eventos académicos nacionales y internacionales. Se desempeña como docente en FLACSO desde 2011 y en CEPA desde 2006.

Introducción

El propósito de este trabajo consiste en presentar el problema filosófico de la identidad personal, señalando que, en el tratamiento que de él ha hecho la filosofía analítica del siglo XX, permanece ausente una mirada proveniente de la ciencia contemporánea o el establecimiento de un diálogo con ella.

Pretendemos señalar, sin embargo, que una mirada científicamente fundada, se inmiscuye en la consideración del problema de la identidad personal. Esta “intrusión” no es producida por la filosofía, ni se debe a una reflexión propia del campo académico, sino que es introducida a partir de una particular estrategia política: la estrategia de las Abuelas de Plaza de Mayo, en la búsqueda de sus nietos e hijos de detenidos-desaparecidos, secuestrados y apropiados, conforme un plan sistemático ideado por las Fuerzas Armadas, durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983).

Pueden reconocerse diversos enfoques en las respuestas filosóficas que se han dado al problema de la identidad. A partir de la estrategia de las Abuelas de Plaza de Mayo, ha cobrado un lugar central en la discusión, una perspectiva biologicista sobre la identidad personal que ha sido ampliamente divulgada e incluida en los contenidos mínimos de la educación formal en Argentina. Denominaremos a esta perspectiva el “enfoque genético” de la identidad personal.

La amplia difusión que ha tenido esta perspectiva, evidencia la necesidad de reflexionar sobre la identidad personal atendiendo a lo que la ciencia contemporánea puede decirnos al respecto.

Por esta razón nos proponemos, finalmente, reflexionar acerca del enfoque genético preguntándonos qué puede aportar la biología al tradicional problema de la identidad, y preguntándonos qué dificultades puede acarrear esta perspectiva.

A partir de algunos cuestionamientos en torno a la mirada genética sobre la identidad personal, queremos alertar acerca del peligro particular del determinismo genético que puede acarrear, no el enfoque mismo ni la estrategia de Abuelas, sino la extrapolación de esta estrategia a otros contextos.

Intentaremos contribuir a una discusión tendiente a advertir sobre los efectos o consecuencias sociales de la posible cristalización de un enfoque, esto es, de la ontologización de una estrategia; fenómeno del que no son responsables las Abuelas de Plaza de Mayo, sino que se produce, en la medida en que se ha generalizado en nuestra sociedad cierta concepción que vincula la identidad de un individuo con su información genética.

El problema filosófico de la identidad personal

El problema de la identidad personal constituye un problema tradicional en la filosofía occidental. Filósofos como Platón, Descartes, Locke y Hume, han ofrecido diversas propuestas para comprender la naturaleza de la identidad personal. No nos detendremos en la exposición o el análisis de estas posiciones, dado que esto nos alejaría de los objetivos del presente trabajo. Solo referiremos a algunas de ellas para dejar trazadas dos líneas principales que han quedado determinadas como posibles respuestas al problema de la identidad personal.

Resulta fundamental dejar planteado el problema: ¿en qué consiste la identidad personal? ¿cómo determinar aquello que brinda identidad a la persona? ¿qué es lo que hace que una persona individual sea esa y no otra? En el presente trabajo no se discute el carácter de persona de los individuos considerados, sino que se lo supone. El problema de la identidad personal debe asimismo distinguirse del problema de la evidencia para la identidad personal; esto es, el problema de qué cuenta como evidencia para afirmar que X es la misma persona que Y. En general, el problema filosófico radica no en discutir los criterios que nos permiten conocer la identidad de una persona, sino en hallar los fundamentos mismos de la identidad personal. Algunos filósofos involucrados en el debate han argumentado que el problema de la identidad personal es el problema de determinar qué condiciones se requieren para que una persona sea la misma a través del tiempo, esto es, qué es aquello que hace que “permanezcamos las mismas personas a través del tiempo y a través de diversos cambios” (Martin y Barresi, 2003: xi). El problema tal como aquí lo formulamos, se relaciona con el problema de la identidad a través del tiempo. En efecto, si se responde a la pregunta acerca de aquello que brinda identidad a una persona, derivativamente se cuenta con el elemento que la identifica en el espacio y la re-identifica a través del tiempo.

Durante el siglo XX, la metafísica analítica ha tratado ampliamente la cuestión. En este trabajo referiremos brevemente a algunas de las respuestas que ha dado la filosofía analítica al problema de la identidad personal. La elección de referir a ellas se debe a que el tratamiento de este problema, tal como afirma Ricoeur (1990)¹, ha tenido una peculiar intensidad en el ámbito de la filosofía analítica. El tratamiento que hace la filosofía analítica, permite además, poner en evidencia las paradojas (las “pruebas de indecidibilidad” o *puzzling cases*) a las que ha conducido en el siglo XX este abordaje, deudor en gran medida, de concepciones fundamentales de la Modernidad, como las de Locke o Hume.

En el ámbito de la filosofía analítica, entonces, se ofrecen interpretaciones diversas de aquello en lo que consiste la identidad personal,



las cuales suelen ser agrupadas en uno de dos grandes enfoques, generalmente considerados excluyentes: el enfoque psicológico y el enfoque fisiológico-somático. De acuerdo con el primero, la identidad personal consiste exclusivamente en la identidad psicológica de la persona. De acuerdo con el segundo, la identidad de una persona está determinada por el cuerpo o el organismo biológico que una persona es.

Locke es considerado el precursor de la posición psicologista, al hacer depender la identidad personal de la memoria. Afirma el filósofo:

Pues, dado que la conciencia siempre acompaña al pensamiento y esto es lo que hace que cada uno sea lo que denomina sí mismo y, así, se distingue a sí mismo de todas las restantes cosas pensantes: solo en esto consiste la identidad personal, esto es, la mismidad de un ser racional; y hasta tanto esta conciencia pueda extenderse hacia atrás hasta cualquier acción o pensamiento pasados, hasta allí alcanza la identidad de tal persona; es el mismo sí mismo ahora que el que era entonces (Perry, 1975: 39) traducción de las autoras.

270



De acuerdo con este enfoque, la identidad personal es garantizada por conexiones de memoria, esto es, cadenas en las que una persona en el presente recuerda sus experiencias (acciones o pensamientos) en un momento pasado (Behan, 1979). Un obstáculo que se ha señalado respecto de esta posición es que conlleva el rechazo de la transitividad de la identidad en ciertos casos (Perry, 1975). De acuerdo con otra objeción, más general, muchas experiencias de nuestro pasado no son recordadas por nosotros; no estamos vinculados a ellas de ningún modo. También debería concluirse, de acuerdo con esta propuesta, que si durante algún período hemos perdido la conciencia, no éramos entonces quienes somos ahora. Se ha cuestionado asimismo que la visión psicologista de la identidad personal resulta contra-intuitiva en la medida en que implica que no somos animales; no logra explicar satisfactoriamente de qué modos nos relacionamos con nuestro organismo. Algunas de estas críticas, ya formuladas en el siglo XVIII, han sido afrontadas por psicólogos contemporáneos debilitando el criterio de memoria (Penelhum, 1970; Shoemaker, 1970; para críticas, ver McDowell, 1997), o apelando a la dependencia causal entre estados mentales (Shoemaker, 1984).

No avanzaremos en detalles sobre este enfoque, solo queríamos recordarlo como una de las líneas principales que ha tenido uno de los lugares preponderantes en la historia de la filosofía desde Locke hasta nuestro tiempo. Sin embargo, queremos señalar que sería muy interesante que los abordajes actuales sobre la identidad personal que se insertan en esta línea, ligando identidad y memoria, establezcan un diálogo con los avances de las neurociencias en torno a las nociones de memoria y conciencia.

En qué consiste la memoria y cuál es la naturaleza de la conciencia, preguntas que han resultado muy relevantes en filosofía, han recibido respuestas que han variado significativamente desde los tiempos de Locke hasta el presente. No abordaremos aquí las cuestiones de la memoria o la conciencia, pero no nos caben dudas de que un abordaje auténticamente interdisciplinario sobre estos problemas se vuelve necesario²

En el enfoque fisiológico-somático, por su parte, pueden distinguirse dos posturas, una constituye la identidad personal como continuidad espacio-temporal de un cuerpo humano (Williams, 1956 y 1970; Thompson, 1997; Ayer, 1936), y otra como continuidad espacio-temporal de los órganos metabólicos y vitales del animal humano, factor responsable de la identidad personal (Mackie, 1999; Olson, 1997; Snowdon, 1990 y 1996). Este enfoque, en general, es compatible con el modo en que se suele identificar a una persona en la vida cotidiana, donde se apela a la continuidad temporal del cuerpo. Por ejemplo, se considera que la persona sobrevive o muere cuando sobrevive o muere el cuerpo, respectivamente. No obstante, el enfoque ha sido criticado desde la postura psicologista señalando que, si el cerebro de un individuo fuera trasplantado a otro cuerpo, el enfoque fisiológico-somático debería afirmar que la persona continúa siendo el cuerpo carente de cerebro, una consecuencia que se considera poco plausible (Unger, 2000; Johnston, 2007). Por otra parte, el enfoque fisiológico-somático parece ignorar la especificidad humana en la medida en que basa la identidad personal en propiedades compartidas con los animales.

Esta distinción en dos líneas excluyentes que recogen los modos en que la metafísica analítica ha abordado el problema de la identidad personal, pone de manifiesto dos características generales de tales abordajes. En primer lugar, los dos enfoques del problema, el psicológico y el fisiológico-somático, descansan sobre supuestos reduccionistas: ambos consideran que un único aspecto de la persona (el mental o el corporal) es esencial y, por lo tanto, constitutivo de la identidad personal. Si bien ha habido intentos de combinar ambas posiciones (Parfit, 1971, 1985 y 1995), la discusión suele desenvolverse en este escenario dicotómico. En segundo lugar, los argumentos y contraargumentos apelan recurrentemente a experimentos imaginarios de trasplantes de cerebros, fisión de cerebros o teletransporte, lo que suele conducir a casos indecibles, situaciones contra-intuitivas y paradojas. Sin embargo, escasamente se hallan referencias a perspectivas o resultados científicos que podrían tener consecuencias para pensar filosóficamente la identidad personal.

Ahora bien, si pretendemos acercarnos al problema de la identidad personal desde una perspectiva filosófica, manteniendo la pregunta por el fundamento de la identidad personal, que atienda a ciertos avances del





conocimiento científico contemporáneo, debemos considerar lo que la biología tiene para decir respecto del problema. A partir de lo que arroja la búsqueda de dichos aportes, podemos afirmar que deben reconocerse, al menos, dos enfoques respecto del problema de la identidad personal que quedan configurados por la biología: el enfoque neurobiológico y el enfoque genético.

El enfoque neurobiológico podría considerarse una postura esencialista-reduccionista heredera del enfoque fisiológico-somático, en la medida en que considera que la identidad personal viene dada por el cerebro de la persona, con su estructura y funcionamiento particular. Sin embargo, el enfoque neurobiológico también puede concebirse como una versión epistemológica del psicologismo metafísico, pero sobre la base del supuesto de la reducción de los estados mentales y, en general, de la vida psicológica de la persona, a estados neuronales con asiento en el cerebro (Churchland, 1989 y 1995; Bickle, 1995, 1998 y 2003).

El enfoque genético puede, en cierto sentido, considerarse heredero del enfoque fisiológico-somático propio de las discusiones metafísicas, puesto que coloca la clave de la identidad personal en un elemento somático como lo es el material genético (Mosterín, 2008). A primera vista, podría señalarse que este enfoque se basa en supuestos reduccionistas en un doble sentido. Por un lado, adopta una postura esencialista-reduccionista respecto de la identidad personal en la medida en que la hace depender de un único rasgo de la persona. Pero, por otra parte, suele también adoptar una perspectiva reduccionista en el ámbito de las propias ciencias biológicas, donde se asume implícitamente la prioridad epistemológica de la genética, entendida en términos de biología molecular, sobre otras ramas de la biología (Rosenberg, 1997 y 2006), sobre la base del supuesto ontológico acerca de la reducción de todos los aspectos somáticos del organismo biológico al plano genético-molecular.

Cada uno de estos enfoques, si bien parciales, presenta sus propias ventajas y aplicaciones. El enfoque neurobiológico juega un papel central en toda discusión acerca de la conservación o no de la identidad personal frente a trastornos o lesiones neurológicas. El enfoque genético es ampliamente utilizado en las prácticas sociales con fines legales y/o forenses. No obstante, cada uno de ellos brinda una perspectiva parcial, que reduce la identidad personal a un único aspecto de la persona.

Tal como las líneas que reconocíamos en el tratamiento analítico del problema, estas propuestas provenientes de la biología, si se considera que alguna de ellas responde con exclusividad al problema filosófico de la identidad personal, también deben ser consideradas soluciones reduccionistas.

Tanto los enfoques filosóficos como los científicos serán reduccionistas en la medida en que se apele a ellos para ofrecer una respuesta excluyente al problema del fundamento de la identidad personal.³ Aquí no abordaremos cada uno de los enfoques ni los problemas que acarrea el reduccionismo para el caso de la identidad, sino que nos dedicaremos, como anunciábamos, al enfoque genético⁴ y al problema del determinismo ligado, sin duda, al problema del reduccionismo genético.

Consideramos necesario analizar el enfoque genético, dado que actualmente la identidad personal es un tema socialmente relevante, que atraviesa el ámbito de la ética, la política y lo jurídico. El uso que se hace de este enfoque en dichos ámbitos y la apelación a él en los medios masivos de comunicación, en la divulgación científica y en la educación formal; plantean problemas y desafíos que deben ser analizados. Para abordar el enfoque genético debemos referir a algunas nociones elementales de genética y a la estrategia político-institucional de Abuelas de Plaza de Mayo porque ha logrado ubicar tal enfoque en el centro de la escena.



Algunas nociones básicas de genética y la estrategia de las Abuelas de Plaza de Mayo

No cabe afirmar que el problema filosófico de la identidad personal quede resuelto, si tal cosa fuera posible, a partir de los aportes de la genética contemporánea. Sí creemos que debe ser analizada la mirada *genetizante* sobre la identidad personal, dado que tenemos la fuerte intuición de que en la sociedad argentina *se ha ido instalando* la idea de que la identidad de una persona depende de (o está fuertemente anclada en) su información genética.

Para poder aclarar nuestra intuición, debemos delimitar claramente qué aporta la genética a la cuestión de la identidad personal. Dado que la *crystalización* del enfoque genético sobre la identidad puede hallar sus bases en la educación y la divulgación científica, referiremos a algunas nociones básicas de genética tal como estas son enseñadas y divulgadas. Por esta razón expondremos dichas nociones parafraseando los contenidos que aparecen tanto en el portal educativo del Estado Nacional Argentino. (http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=93347) como en el libro de divulgación *Las abuelas y la genética*. El aporte de la ciencia en la búsqueda de los chicos desaparecidos (disponible en <http://www.abuelas.org.ar>). Allí son presentadas algunas nociones de genética como sigue.

El denominado material hereditario está constituido por genes, que son segmentos de la molécula ácido desoxirribonucleico (ADN). El ADN contiene la información necesaria para que las células del cuerpo

construyan productos con función biológica (enzimas, hormonas, grupos sanguíneos y otras proteínas).

El organismo humano cuenta con aproximadamente 50.000-100.000 genes que, junto con otras secuencias que existen en el genoma y que no conforman genes, constituyen el genoma del individuo. Los genes existen de a pares llamados alelos y cada par de alelos es el que porta la información para que se pueda construir un producto biológico determinado, como por ejemplo, insulina, hormona de crecimiento, grupo sanguíneo Rh, etc.

De cada par de alelos, un ejemplar proviene del progenitor masculino, y el otro del progenitor femenino; por ejemplo, todo individuo tiene un par de genes alelos del grupo Rh: un alelo Rh del progenitor femenino y otro alelo Rh del progenitor masculino.

Los genes están ubicados en estructuras denominadas cromosomas, las que también se encuentran en pares, en el núcleo de cada célula del cuerpo. Cada una de las células de nuestro cuerpo (salvo excepciones) tiene un núcleo con el material hereditario ADN que junto con proteínas específicas forman los cromosomas y estos son los mismos en cada una de las células. El sitio en el cromosoma que le corresponde a cada gen se llama *locus* (del latín “lugar”; plural: *loci*); existe un *locus* para el gen de los factores sanguíneos, un *locus* para el gen del grupo Rh, etc.

Una característica fundamental del genoma es su variación; es decir, los genes alelos que constituyen una pareja no siempre son idénticos entre sí. Un ejemplo de esto lo constituye el grupo sanguíneo AB0. Los grupos sanguíneos están determinados por sustancias adheridas a la superficie de los glóbulos rojos; estas sustancias se llaman antígenos y son producidas por genes. Existe un *locus* génico en un par cromosómico con dos genes alelos que determinan el grupo sanguíneo AB0. Se conocen por lo menos tres variantes de genes alelos que pueden ocupar el *locus* AB0: el A, el B, y el 0. O sea que el par de alelos en el *locus* AB0 puede estar constituido por dos A (AA), dos B (BB), dos 0 (00), un A y un B (AB), un A y un 0 (A0), o un B y un 0 (B0). Cada una de esas combinaciones se llama genotipo.

El término “genotipo” puede ser utilizado en forma particular para describir la combinación de alelos en un *locus*, o en forma general, en referencia a las combinaciones de varios *locus* o del total del genoma. Los genotipos AA y A0 determinan el grupo sanguíneo “A”, los genotipos BB y B0 determinan el grupo “B”, mientras que el genotipo 00 determina el grupo “0”. Cuando los dos alelos son idénticos (por ejemplo AA, BB, 00) se dice que el individuo es homocigota en ese *locus*; si los alelos son diferentes (por ejemplo AB, A0, B0), se dice que el individuo es heterocigota en ese *locus*.

El material genético se transmite de modo hereditario a través de las células reproductivas (espermatozoides y óvulos). Estas células son diferentes de las restantes células del organismo puesto que poseen solo una copia de cada gen; es decir, un solo cromosoma de cada tipo y no pares de cromosomas, como las demás células del cuerpo denominadas somáticas. Para cada par de alelos, el azar determina cuál de los dos va a cada óvulo o espermatozoide. Esto significa que los progenitores femenino (madre biológica) y masculino (padre biológico) transmiten a su hijo un miembro de cada par de genes alelos de su genoma. En el ejemplo del grupo sanguíneo AB0, un individuo con el genotipo AB puede transmitir el alelo A o el B, un individuo A0 puede transmitir el A o el 0, etc; por supuesto que una persona homocigota (AA, BB, 00) solo puede transmitir un único tipo de alelo. Esto significa que un individuo puede transmitir a su prole (hijos) solo los alelos de los cuales dispone, entonces un hijo solo puede heredar los alelos presentes en los padres biológicos.

Si se conoce qué alelos de un *locus* determinado están presentes en los padres biológicos, se pueden predecir los alelos posibles en los hijos; y viceversa, conociendo los alelos de un *locus* en una persona, se sabe que cada progenitor debe tener uno de ellos. La variación genética descripta para el *locus* AB0 está presente en la mayoría de los miles de *loci* que componen el genoma.

La variación genética es la base de lo que se denomina identificación genética y del establecimiento de lazos de parentesco biológico. Los rasgos genéticos que se prestan para este objetivo, son aquellos que tienen un alto grado de variabilidad (número alto de alelos alternativos) y que son relativamente fáciles de detectar en la sangre, se los denomina marcadores genéticos. Estos marcadores pueden ser analizados de dos maneras: puede estudiarse la variación en los productos (por ejemplo, determinando los grupos AB0) o en el propio ADN.

Los avances tecnológicos han permitido que los resultados obtenidos actualmente, por medio de las técnicas de identificación de personas, sean altamente confiables. Antes de que se refinaran estas técnicas, hasta llegar al grado actual de refinamiento, era muy fácil simplemente probar que alguien no era el padre o la madre biológicos de una persona y resultaba más complejo determinar la efectiva paternidad/maternidad biológicas.

Durante la última dictadura cívico-militar en la Argentina (1976-1983), 500 niños fueron arrancados de sus familias de origen, secuestrados, robados, apropiados o dados en adopción ilegalmente conforme la planificación y sistematización de las Fuerzas Armadas. Esta práctica de apropiación de niños se sumó a la práctica de desaparición forzada de 30.000 personas: los terriblemente célebres “detenidos-desaparecidos



por razones políticas” de la última dictadura argentina. La organización Abuelas de Plaza de Mayo se fundó en 1977 con el objetivo de hallar a aquellos niños robados y de que éstos recuperen a sus familias de origen. En la actualidad suman 107 los nietos y nietas recuperados. El trabajo de las Abuelas llevó a la creación del Equipo Argentino de Antropología Forense en 1986, a la formación de la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad en 1993; y a la conformación del Banco Nacional de Datos Genéticos, que contiene los mapas genéticos de las familias que tienen miembros desaparecidos-apropiados. También su lucha dio como resultado la inclusión de los artículos 7, 8 y 11 en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, tendientes a establecer el derecho a la identidad⁵

La búsqueda de las Abuelas de Plaza de Mayo desafió a la genética (como suele afirmarse) porque contribuyó en la posibilidad de la determinación de filiación en ausencia de los padres. Las Abuelas fueron responsables de que los científicos hallaran respuesta a su demanda de diseñar un método que les permitiera identificar y recuperar a sus nietos, víctimas de la apropiación.

Las prácticas de identificación de personas no se iniciaron con el ADN, sino con otros estudios sobre patrones de herencia de grupos sanguíneos y ciertos antígenos de compatibilidad, que involucran al sistema inmunitario. Ahora bien, ¿cómo utilizar las pruebas para probar relaciones de parentesco cuando los padres están desaparecidos, como es el caso de los nietos de las Abuelas de Plaza de Mayo? Obviamente, las características genéticas de los hijos en cuestión provienen de sus padres biológicos, y los genes de éstos, a su vez, provienen de los abuelos. Por lo tanto, se pueden probar estas relaciones de parentesco biológico analizando a los abuelos supuestos de los hijos de desaparecidos localizados.

Dada la desaparición de los padres, fue necesario modificar las formulaciones matemáticas de la probabilidad de inclusión de paternidad/maternidad. En estos casos, en lugar de buscar la probabilidad de inclusión de paternidad/maternidad, se busca la probabilidad de inclusión de abuelidad o “índice de abuelidad”, esto es, la probabilidad, expresada en porcentaje, de que un conjunto de abuelos sean los abuelos biológicos de un individuo determinado. Los principios son los mismos que en las pruebas de paternidad, pero en estos casos los genotipos de los desaparecidos que podrían ser los padres y madres biológicos deben inferirse a partir del estudio de los genotipos de sus padres. Por supuesto que aquí aparecen más incertidumbres, pues los datos con los que no se cuenta son inferidos; sin embargo, cuando los cuatro supuestos abuelos y otros parientes biológicos, por ejemplo, hermanos de los desaparecidos respecto de cuya paternidad o maternidad biológica se está indagando, la situación es más ventajosa, puesto que pueden deducirse los genotipos de los

supuestos padres/madres biológicos casi con la misma certeza que si se los analizará directamente.

El vínculo entre la estrategia de las Abuelas de Plaza de Mayo y el desarrollo de la disciplina genética ha sido tratado en varios trabajos (entre ellos, destacan el ya mencionado *Las abuelas y la genética* y Penchaszadeh, 2012). El hecho de que la genética se haya puesto, a pesar de su historia, “del lado” de la verdad y la justicia, ha resultado de una relevancia enorme no únicamente para la búsqueda de las Abuelas, sino también mucho más allá de esta búsqueda. A partir del hallazgo de los 107 nietos, se fundó nada menos que la posibilidad efectiva y simbólica de subsanar el fenómeno de la apropiación, una suerte de “reversión” de tal fenómeno, erigido en ejemplo de lucha, resistencia y reparación para toda la sociedad argentina.

Está claro que todo abordaje teórico sobre la posibilidad de restitución identitaria y sobre los análisis genéticos vinculados con esta posibilidad, debe celebrar y acompañar los logros de las Abuelas en su lucha por los derechos humanos.

Ahora bien, creemos que es forzoso reflexionar sobre el concepto de identidad involucrado en el fenómeno de restitución y advertir sobre el peligro de la idea de que es la ciencia, en particular la biología, la que tiene la última palabra cuando se trata de determinar la identidad de una persona.

Esta interpretación se cristaliza u “ontologiza” al convertir este particular criterio para identificar personas en fundamento de la identidad personal en diversos contextos.⁶

Nuestra reflexión en la próxima sección intentará contribuir a esta discusión alertando, en particular, sobre uno de los riesgos posibles de la cristalización de la idea de que la identidad personal de un individuo depende de sus genes.

La noción “genetizante” de la identidad personal y el riesgo del determinismo

Hasta ahora hemos presentado el problema filosófico de la identidad personal, nos hemos referido a algunas nociones de genética tal como son presentadas en nuestro país en el ámbito educativo; hemos relatado muy brevemente el caso de la búsqueda de las Abuelas de Plaza de Mayo: esta búsqueda ha logrado ubicar la cuestión de la identidad en el centro de ciertas preocupaciones sociales y el hallazgo de 107 nietos con ayuda, precisamente, de la genética.



Ahora bien, la genética ¿tiene algo para decirnos sobre la identidad personal? Con excepción de los casos de gemelos idénticos, no existen dos seres humanos de igual constitución genética: las características genéticas de cada persona son únicas. El conocimiento de este fenómeno y los avances de la disciplina –señalados han permitido desarrollar técnicas de identificación genética y de prueba de vínculos biológicos. Esto último ¿implica algo para la identidad personal? Esta pregunta es imprecisa; quizás en este contexto es más ajustado preguntar ¿cómo interpretamos lo que nos dicen las técnicas que ha permitido desarrollar la genética para la identificación de personas? ¿cómo son interpretados los resultados de estas prácticas de identificación?

Creemos que es obvio que conocer la identidad de una persona no se reduce a (ni se identifica con) conocer los resultados de un test de ADN; no se identifica con conocer, tampoco, cuál es su verdadera filiación biológica. En todo caso, lo que nos dan estos análisis son el conocimiento de la filiación, nos dan como dato quiénes son los padres biológicos de un individuo.

En este sentido, estas técnicas en el caso de la restitución de los niños, hoy jóvenes apropiados durante la última dictadura cívico-militar, juegan un rol determinante.

En palabras de Quintana: “la cuestión del reconocimiento fehaciente e inequívoco, en el marco de la legalidad que fuera suprimida junto con las identidades de los nietos y las nietas, se volvió fundamental para encarar las restituciones” (2012: en prensa).

A causa de la gran potencia política que han tenido estas técnicas en cuanto a la posibilidad de justicia que conllevan, por haber jugado el papel social de pruebas incontrovertibles en los juicios por apropiación, y a causa también de la amplia divulgación que ha tenido la propia búsqueda de las Abuelas y la genética misma, se recupera, desde otros contextos, una cierta noción de identidad anclada en los genes, y esta visión se está instalando en nuestra sociedad.

Cuando las prácticas de identificación de personas, que ponen en evidencia un aspecto de la identidad de un individuo, se convierten en el fundamento de la identidad personal en una retórica habitual en nuestros días, se está operando un deslizamiento mucho más allá de las prácticas mismas, y mucho más allá de las demandas de justicia para las cuales fueron requeridas. A este fenómeno nos referimos como la cristalización u ontologización de la estrategia de Abuelas de Plaza de Mayo. Esto es, mucho más allá de la importancia de las técnicas en los casos de restitución, se está instalando la idea de que con conocer la información genética de un individuo y, a partir de ella, su filiación biológica, conocemos o respondemos la pregunta por la identidad de tal individuo.

Este desplazamiento desde la prueba o el criterio de la identidad personal hacia el status de fundamento de la identidad personal, o –para decirlo con más cautela– el hecho de asimilar, equiparar o vincular muy estrechamente la identidad con “los genes”, ha sido problematizado y cuestionado por varios autores.

Por ejemplo, a partir de un análisis del discurso de las Abuelas de Plaza de Mayo y de una reflexión sobre las prácticas de identificación genética, Regueiro (2010) afirma que el parentesco constituye una construcción política, que más allá de las prácticas sociales no existe lo biológico, a pesar de que, en ocasiones –precisamente por el impacto de las pruebas de identificación genética– pueda parecer que el parentesco se agota en los genes.

Por su parte, Quintana se pregunta si la cristalización a la que hemos referido, que puede conducir a la reducción de la identidad a los aspectos biológicos de la misma, no presenta acaso el peligro de oscurecer el carácter constructivo y relacional de la identidad.

Gatti analiza la estrategia de Abuelas de Plaza de Mayo en tanto que estrategia de reposición de sentido que “confronta la catástrofe de la identidad por medio del empleo de construcciones identitarias basadas en antiguas narrativas de la familia y la herencia biológica” (Quintana, 2012: 352 [traducción de las autoras]).

Estos autores alertan de diversos modos y desde distintas disciplinas, sobre lo peligroso que es un discurso que hace anclar la identidad en los genes, el origen y la familia.

Gatti sostiene que en el caso de los hijos de desaparecidos robados durante la dictadura argentina, frente a la ausencia de todo rastro, la posibilidad de recuperarlos condujo a la noción de origen. Esto encuentra una justificación táctica y práctica, dado que la apelación al origen constituye el modo más sencillo de explicar el fenómeno de la apropiación y la posibilidad de restitución, que favorece la posibilidad de hallazgo de los nietos. Gatti expresa con absoluta claridad la cristalización a la que aquí nos hemos estado refiriendo:

La necesidad táctica y práctica –encontrando elementos que puedan contribuir a establecer un vínculo entre una persona detenida-desaparecida y un individuo, hoy un adulto, de quien nada se conoce, ni su rostro, ni su sexo, ni su paradero ni su nombre– se convierte en una definición ontológica que ha terminado por colonizar no solo el campo de las personas detenidas-desaparecidas, sino las más usuales definiciones de la identidad. Desde entonces, los genes y la genética han terminado por definir el ser (Gatti, 2012: 359 [traducción de las autoras]).



Ahora bien, nos preguntamos cuáles son, concretamente, los riesgos o peligros de una concepción “genetizante” sobre la identidad personal. En este sentido, continuando la línea de argumentación de Gatti, queremos agregar a su cuestionamiento, que uno de los peligros más acuciantes de una posición que ligue identidad personal y genes, radica en el “determinismo genético”. En sentido general, se conoce como determinismo biológico la posición de acuerdo con la cual la totalidad de nuestras características son producto exclusivo de procesos biológicos. Esta concepción interpreta que nuestra identidad se debe exclusivamente a lo que hemos heredado de nuestros antepasados biológicos. En efecto, distintas líneas actuales en el campo de la genética y la etología tienden a sostener que tanto la personalidad, los intereses y el carácter de un ser humano como la mayoría de sus enfermedades se deben a sus genes. En palabras de Lewontin, Rose y Kamin:

Para los teóricos deterministas biológicos, no somos libres porque nuestra vida está fuertemente determinada por un número relativamente pequeño de causas internas: los genes que determinan comportamientos específicos o la predisposición de esos comportamientos. Pero esto soslaya la esencia de la diferencia entre la biología humana y la de otros organismos. Nuestro cerebro, nuestras manos, nuestra lengua nos han hecho independientes de muchas de las características específicas del mundo exterior. Nuestra biología nos ha convertido en criaturas que se recrean constantemente sus entornos psíquicos y materiales y cuyas vidas individuales son el producto de una extraordinaria pluralidad de vías causales que se entrecruzan. Por lo tanto nuestra biología es la que nos hace libres (2003: 352).

Y, de acuerdo con Penchaszadeh:

El reduccionismo genético es una concepción distorsionada de la genética que sostiene que los fenómenos de la salud y la vida pueden reducirse a la acción de los genes y que por lo tanto las variaciones humanas en salud y rasgos de conducta se deben principalmente a variaciones genéticas y no a la acción del medio ambiente (2012: 178).

Cuando las peculiares ideas de esta posición reduccionista son tomadas al pie de la letra, no es necesario exagerar el contenido de sus tesis para acabar afirmando que los comportamientos de los grupos humanos se explican apelando a la herencia genética. Según esta posición, tanto la más irrelevante acción individual, el más pequeño rasgo de personalidad, cualquier acción altruista, cualquier gesto de solidaridad o cualquier acto criminal, cuanto toda revolución, las guerras o los genocidios que ha conocido nuestra historia, en fin, toda acción humana individual o

colectiva, debe hallar su explicación en la continuidad genética de nuestra especie con sus antepasados.

Pinker, luego de afirmar que cabe buscar en las diferencias genéticas de los individuos de determinada cultura las causas de “alrededor de la mitad” de las diferencias de personalidad, se pregunta:

¿Cuáles son los determinantes no genéticos de la personalidad y la inteligencia, dado que, casi con absoluta certeza el medio ambiente familiar no lo es? Lo que los estudios más minuciosos han revelado es que cuando los padres tratan de diferente manera a cada uno de sus hijos, es porque los niños son ya diferentes entre sí desde su nacimiento (2003: 362).

Cuando realiza estas afirmaciones, el autor se encuentra discutiendo con las que considera tres tesis “centrales de las ciencias sociales” que, según él, “oscurecen” la comprensión de lo humano: la idea de que no hay talento o temperamento innatos, sino que la cultura, la sociedad y la educación familiar son determinantes de la personalidad de los individuos; la idea de que la maldad no es propia de la naturaleza humana; y, finalmente, la tesis de que los aspectos más importantes de una persona (su capacidad de experimentar, sus intereses y elecciones) son independientes de su biología, por lo que no hay que buscar explicaciones de las conductas humanas en la historia evolutiva y estructuras innatas.

De acuerdo con Pinker, las ciencias contemporáneas que se ocupan del cerebro humano, de la evolución, de los genes; permiten poner en cuestión, cada vez con más fundamento, estas tres tesis que denomina respectivamente “la doctrina de la tabula rasa”, “el mito del buen salvaje” y “el fantasma de la máquina”. Las ideas de Pinker son compartidas por Ridley, quien afirma:

Por supuesto, los niños se parecen a sus padres: muchos de los genes son compartidos. Una vez que empezaron a salir los estudios con gemelos criados por separado, que probaban que existe un alto grado de heredabilidad para la personalidad, no se podía seguir despreciando la posibilidad de que los padres establecieran el carácter de su hijo en el momento de la concepción, no durante la infancia (2003: 471).

¿Qué concepción de la identidad personal expresan estas ideas? La concepción de lo humano de Pinker y Ridley pretende hallarse científicamente fundada y busca en la biología las razones –que los autores consideran cada vez más contundentes– que pueden dar cuenta de todo fenómeno humano: desde todo rasgo anatómico de un individuo hasta los comportamientos de los grupos humanos. Esas razones se hallan nada menos que en los genes, de modo que la pregunta “¿quiénes somos?” que-



daría contestada de una vez y para siempre, para decirlo en términos de Ridley, en el momento mismo de nuestra concepción.

Nuestros deseos, nuestras elecciones, nuestras experiencias, tanto las que son tomadas en la más profunda soledad, como aquellas que involucran interacciones con otros/as, existen y son las que son y no otras, debido a que nuestros genes así nos lo dictan: se hallan restringidas por los patrones de comportamiento heredados de nuestros ancestros homínidos.

En la misma línea, muchos trabajos actuales de divulgación científica tienden a equiparar estructuras sociales y comportamientos humanos con diversos patrones comportamentales característicos de otros grupos de animales, afirmando que la similitud se halla anclada en la “continuidad genética”.

Al reflexionar sobre las consecuencias que puede tener la cristalización, ya sea en la divulgación científica, en la educación formal o en los medios masivos de comunicación, de una estrategia que vincula la identidad con los genes, debemos alertar acerca de la posibilidad de que tal cristalización conduzca a la adopción del determinismo genético.

Debe quedar claro que la identificación entre identidad y genes, no es responsabilidad de las Abuelas y que la divulgación que la propia institución ha realizado, siempre ha insistido en sostener una concepción de la identidad no reduccionista. En este sentido, afirman Montesano y Gutiérrez:

Precisamente porque esa confusión es moneda corriente, resulta imprescindible ubicar el dato genético en su justo lugar: es la huella que el robo no ha podido borrar (aunque no sea la única). Es aquello que el cuerpo conserva de una historia que se pretendió borrar y que aún persiste en el recuerdo. Pero, ¿dónde? ¿En qué lugar persiste en recordar? ¿Acaso en las células? No, aunque esto contradiga alguna obviedad. Persiste especialmente en aquellos (las Abuelas, los familiares), que sostienen esa historia con su búsqueda empujados por el amor filial y alojan ese dato en una forma de tradición y de herencia que no es biológica sino humana, es decir, histórica [...]. Por todo ello, si bien en la prueba genética se trata de material biológico, este no es más que el término que, en su lazo con otros, da lugar a uno de los acontecimientos que funda humanidad: la filiación. De este modo, se pasa del dato genético a la expresión que señala “sangre de mi sangre” como metáfora deseante que rompe con la universalización construida por la legitimidad biológica (2007, en ABUELAS..., 2009: 127).

Y más allá del ámbito de las Abuelas, incluso en el campo propio de la biología, es ampliamente cuestionado el reduccionismo-determinismo genético. Lewontin, Rose y Kamin defienden una posición denominada

“interaccionismo”, cuya extrapolación a la cuestión filosófica de la identidad personal permitiría concluir que la identidad no depende de los genes sino de la interacción de los genes, el ambiente y la cultura. Desde un punto de vista biológico interaccionista, los individuos no son ontológicamente previos a la sociedad, como afirman los deterministas Lewontin, Rose y Kamin, (2003), sino que los individuos son emergentes cuyas características en modo alguno quedan determinadas exclusivamente por su biología. En la misma línea afirma Bergel, que la identidad de una persona se define históricamente por medio de la interacción entre los genes y la información que estos reciben del entorno, dado que los genes y el ambiente constituyen, conjuntamente, un proceso ontogenético único (Bergel, 2012).

Sin embargo, como hemos señalado, el reduccionismo-determinismo genético constituye una posición sostenida actualmente por diversas líneas de investigación; además, el hecho de que en muchos contextos se identifique sin más la identidad con la biología, o el derecho a la identidad con conocer nuestro origen o nuestra filiación biológica, nos obliga a estar alertas y a no dar por superadas teóricamente posiciones que, pragmáticamente, no dejan de pugnar por instalarse.



Conclusiones

En el presente trabajo hemos realizado una aproximación a la cuestión de la identidad desde diversas perspectivas. Hemos presentado el problema filosófico como el de determinar qué es lo que hace que una persona sea quien es y la distingue de todas las restantes.

Los enfoques filosóficos que brindó la metafísica analítica en el siglo XX, se mostraron parciales, en tanto apelaban generalmente a experimentos mentales y no incorporaron problemáticas provenientes de las ciencias contemporáneas. Manteniendo el planteo filosófico del problema: esto es, la búsqueda del fundamento de la identidad, con la mirada posada en la biología; hemos reconocido los enfoques neurobiológico y genético de la identidad personal y analizado el enfoque genético, dado que lo encontramos generalizado en nuestra sociedad.

Lo complejo, lo paradójico y elusivo del problema filosófico de la identidad personal, se expresa no solo en la consideración teórica del problema mismo, sino también en el extraño hecho de que una estrategia política de resistencia haya sido la responsable de dar visibilidad social al enfoque genético sobre la identidad personal, más allá y antes, de toda reflexión en el campo académico.



De este modo, la cuestión de la identidad personal y todas las consecuencias que pueden seguirse de ella, en este caso, desbordan por completo el problema en su delimitación teórico-filosófica y aparece la identidad como problema anclado en nuestra sociedad, atravesado jurídica, ética y políticamente, con una abrumadora potencia simbólica.

Como si esto fuera poco, el discurso que instala el problema de la identidad personal como preocupación social en nuestro tiempo, es un discurso que apela a la sangre y a los genes para referir a una suerte de subsanación, reversión o contracara de las prácticas de apropiación de niños durante la última dictadura.

Este discurso, tan cuestionado por apelar a nociones, en extremo conservadoras, ha logrado instalar un tema filosófico fundamental en debates cotidianos en medios de comunicación y en las aulas de las escuelas. La reflexión filosófica ha quedado rezagada respecto de las dimensiones sociales que ha cobrado el problema de la identidad. Por esta razón, este trabajo constituye una aproximación a la cuestión de la identidad, asumiendo lo complejo y conflictivo, no solo del propio tema, sino también de las circunstancias que hicieron de esta cuestión filosófica, un problema para nuestra sociedad. En este sentido, hemos invita a reflexionar sobre una posible respuesta que se ha cristalizado a partir de la búsqueda de las Abuelas y de la divulgación y la enseñanza de la genética en relación con tal búsqueda.

Insistimos en que debe conjurarse el riesgo de que se instale una concepción genetizante de la identidad, fundamentalmente, porque tal concepción puede conducir al compromiso teórico con tesis propias del determinismo genético. Las técnicas de identificación de personas nos dan pruebas fehacientes y a la vez, abren la posibilidad de reversión potente, justa y reparadora, pero no nos dan la identidad. Los genes contribuyen en la determinación de la evidencia, pero deben evitarse las ontologizaciones de las evidencias. La filosofía debería trabajar por impedir que ciertos resultados, en contextos de aplicación determinados y ciertas estrategias, se conviertan en “definiciones ontológicas”.

Quizás debería buscarse una argumentación diferente, que no apele a los genes, la sangre, el origen y el enclave familiar; sino que apele a otra continuidad como contracara reparadora de un deseo y un proyecto arrancado, violado, robado y apropiado. Esta argumentación debería, por supuesto, acompañar la exigencia de las pruebas de ADN y la contundencia de los resultados que estas arrojan. Esto último, queda, entonces, como desafío para trabajos futuros.

Notas

- 1 No puede dejar de mencionarse que, fuera del campo de la filosofía analítica, la concepción de la “identidad narrativa” –un peculiar entrecruzamiento entre historia y ficción– como aquello que da cuenta de la identidad personal, propuesta por el propio Ricoeur (1983) ha resultado de enorme relevancia. Esta concepción –según el autor– debe completarse apelando a la dialéctica de la ipseidad y la mismidad (1990), dado que la distinción entre las nociones de identidad *idem* e identidad *ipse* –los dos más importantes sentidos del concepto de identidad– ha sido siempre supuesta, pero jamás trabajada en la filosofía angloamericana. Comprendemos que abordar esta propuesta resulta ineludible actualmente en cualquier reflexión filosófica sobre la identidad personal, pero en este trabajo nos limitaremos al tratamiento analítico del problema, por lo que ya se ha expuesto. No queremos dejar de mencionar, sin embargo, la relevancia de esta posición para el tratamiento del problema del robo y la restitución de la identidad de los hijos de desaparecidos durante la dictadura argentina que tuvo lugar entre 1976 y 1983 (ver Quintana, 2012).
- 2 La propuesta de Locke, según la cual la memoria constituye el fundamento de la identidad personal, lejos está de encontrarse superada. Qué es la memoria y qué es la conciencia son preguntas que creemos que la filosofía debe hacerse en diálogo con las neurociencias, que actualmente discuten, de hecho, la naturaleza de ambos procesos. Ver un interesante análisis, desde las ciencias sociales pero con una mirada atenta a la interdisciplinariedad, del problema de la memoria y la conciencia en neurociencias en Feierstein (2012: parte I).
- 3 Consideramos que si se pretende en la actualidad proponer una concepción filosófica de la identidad personal, es necesario evaluar qué aporta cada uno de estos enfoques, y creemos que la solución debería intentar combinarlos, ponerlos a dialogar y no optar por uno con exclusividad. En este trabajo, empero, no ofreceremos una concepción filosófica propia de la identidad personal.
- 4 En este trabajo no nos detendremos en el enfoque neurobiológico de la identidad porque nos alejaría de nuestros propósitos. Sin embargo, no debemos dejar de mencionar que este enfoque es sumamente interesante y que su tratamiento, necesario si se quiere abordar el problema de la identidad personal, quedará en suspenso para ser abordado en trabajos futuros.
- 5 Estos artículos establecen, entre otras cosas, que cada niño tiene derecho a un nombre y a una nacionalidad, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos; que el Estado debe preservar y cuidar la identidad de los niños, y que si un niño es privado de algún aspecto (o de todos los aspectos) de su identidad, el Estado debe restituirlo.
- 6 Por ejemplo, en la discusión actual en torno al derecho a la identidad de los niños nacidos por ovodonación y donación de esperma (ver: www.concebir.org.ar).



Bibliografía

ABUELAS DE PLAZA DE MAYO

2009 *Las abuelas y la genética. El aporte de la ciencia en la búsqueda de los chicos desaparecidos*. Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo.

AYER, Alfred

1936 *Language, Truth, and Logic*. London: Gollancz.

BEHAN, David

1979 “Locke on persons and personal identity”. En: *Canadian Journal of Philosophy*. N° 9, pp. 53-75.



- BERGEL, Salvador
 2012 “El vínculo de la genética con los derechos humanos”. En: Víctor Penchaszadeh (comp.), *Genética y derechos humanos. Encuentros y desencuentros*. Buenos Aires: Paidós.
- BICKLE, John
 1995 “Psychoneural reduction of the genuinely cognitive: some accomplished facts”. En: *Philosophical Psychology*. Nº 8, pp. 265-285.
 1998 *Psychoneural Reduction: The New Wave*. Cambridge: MIT Press.
 2003 *Philosophy and Neuroscience: A Ruthlessly Reductive Account*. Norwell: Kluwer Academic Press.
- CHURCHLAND, Paul
 1989 *A Neurocomputational Perspective*. Cambridge: MIT Press.
 1995 *The Engine of Reason, the Seat of the Soul*. Cambridge: MIT Press.
- FEIERSTEIN, Daniel
 2012 *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. Buenos Aires: FCE.
- GATTI, Gabriel
 2012 “Imposing identity against social catastrophes. The strategies of (re) generation of meaning of the Abuelas de Plaza de Mayo (Argentina)”. En: *Bulletin of Latin American Research*. Vol. 31. Nº 3, pp. 352-365.
- JOHNSTON, Mark
 2007 “‘Human beings’ revisited: my body is not an animal”. En: D. Zimmerman (ed.), *Oxford Studies in Metaphysics*. Oxford: Oxford University Press.
- LEWONTIN, Richard; ROSE, Steven y KAMIN, Leon
 2003 *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica.
- MACKIE, David
 1999 “Personal identity and dead people”. En: *Philosophical Studies*. Nº 95, pp. 219-242.
- MARTIN, Raymond y BARRESE, John (eds.)
 2003 *Personal Identity*. Oxford: Blackwell.
- McDOWELL, John
 1997 “Reductionism and the first person”. En: Jonathan Dancy (ed.), *Reading Parfit*. Oxford: Blackwell.
- MONTESANO, Haydeé y GUTIÉRREZ, Carlos
 2007 “Apropiación y restitución de niños en Argentina. Biopolítica y filiación”. [En línea], disponible en: www.rebelion.org/noticia.php?id=59502
- MOSTERÍN, Jesús
 2008 *La naturaleza humana*. Madrid: España Calpe.
- OLSON, Eric
 1997 *The Human Animal: Personal Identity Without Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- PARFIT, Derek
 1971 “Personal identity”. En: *Philosophical Review*. Nº 80, pp. 3-27.
 1985 *Reasons and Persons*. Oxford: Clarendon Press.
 1995 “The unimportance of identity”. En: Henry Harris (ed.), *Identity*, Oxford: Oxford University Press.

PENCHASZADEH, Victor

- 2012 "Uso de la identificación genética en la reparación de la violación del derecho a la identidad durante la dictadura militar argentina". En: Víctor Penchaszadeh (comp.), *Genética y derechos humanos. Encuentros y desencuentros*. Buenos Aires: Paidós.

PENELHUM, Terence

- 1970 *Survival and Disembodied Existence*. London: Routledge.

PERRY, John (ed.)

- 1975 *Personal Identity*. Berkeley: University of California Press.

PINKER, Steven

- 2003 *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.

QUINTANA, María

- 2012 "Sentido(s) de identidad: el caso de la apropiación/restitución de niños/as y jóvenes en Argentina". En: *Teoría e cultura*. N° 6, en prensa.

REGUEIRO, Sabina

- 2010 "Análisis genético para la identificación de niños apropiados: construcción política y científica de la "naturaleza" y el parentesco". En: *Revista Estudios Feministas*. N° 18, pp. 288-299.

RICOEUR, Paul

- 1983 *Temps et récit*. 3 volúmenes. París: Du Seuil.
1990 *Soi-même comme un autre*. París: Du Seuil.

RIDLEY, Mark

- 2003 *Evolution*. Oxford: Blackwell.

ROSENBERG, Alex

- 1997 "Reductionism redux: computing the embryo". En: *Biology and Philosophy*. N° 12, pp. 445-470.
2006 *Darwinian Reductionism: Or, How to Stop Worrying and Love Molecular Biology*. Chicago: University of Chicago Press.

SHOEMAKER, Sydney

- 1970 "Persons and their pasts". En: *American Philosophical Quarterly*. N° 7, pp. 269-285.
1984 "Personal identity: a materialist's account". En: Sydney Shoemaker y Richard Swinburne (eds.), *Personal Identity*. Oxford: Blackwell.

SNOWDON, Paul

- 1990 "Persons, animals, and ourselves". En: Christopher Gill (ed.), *The Person and the Human Mind*. Oxford: Clarendon Press.
1996 "Persons and personal identity". En: Sabina Lovibond y Stephen Williams (eds.), *Essays for David Wiggins: Identity, Truth and Value*. Oxford: Blackwell.

THOMSON, Judith Jarvis

- 1997 "People and their bodies". En: Dancy, J. (ed.), *Reading Parfit*. Oxford: Blackwell.

UNGER, Peter

- 2000 "The survival of the sentient". En: James Tomberlin (ed.), *Philosophical Perspectives*. Malden: Blackwell.

WILLIAMS, Bernard

1956-1957 "Personal identity and individuation". En: *Proceedings to the Aristotelian Society*. N° 57, pp. 229-252.

1970 "The self and the future". En: *Philosophical Review*. N° 79, pp. 161-180.
También en: 1973. *Problems of the Self*, Cambridge: Cambridge University Press.

Fecha de recepción del documento: 5 de enero de 2013

Fecha de aprobación del documento: 20 de junio de 2013

LA RELEVANCIA DE LEER, PENSAR Y ESCRIBIR DESDE EL ESPACIO EDUCATIVO

The relevance of reading, thinking and writing from the learning space

OMAR ESPINOSA CISNEROS *
omar.espinosa.cisneros@gmail.com
Universidad Autónoma de Zacatecas/México

Resumen

La educación no puede prescindir de la lectura, de la interpretación de uno mismo, del diálogo y de la escritura. No hay educación auténtica sin discernimiento crítico. Es necesario dirigirnos, en la práctica pedagógica, hacia la restitución de la lengua materna como instrumento central para la reflexión y la re-creación de la propia realidad. La tarea a la que nos referimos es igualmente vigente y apremiante en los contextos urbanos y rurales, en Occidente como en Latinoamérica. No se trata exclusivamente de una necesidad de algunos pueblos o naciones, sino de algo que le concierne y conviene a todos por igual.

Palabras clave

Educación pública y popular, filosofía, lectura, escritura.

Abstract

Education cannot go without reading, self-interpretation, dialogue and writing. There is no authentic education without critical discerning. It is necessary to turn, in our pedagogical practice, towards the restitution of our native language as a central instrument for thinking and re-creating our own reality. The task that we refer to is equally valid and urgent in urban and rural contexts, in Occident as in Latin America. It is not just a need for a few towns or nations, but rather something that concerns and is suitable for all.

Keywords

Public and popular education, philosophy, reading, writing.

Forma sugerida de citar: ESPINOSA, Omar. 2013. "La relevancia de leer, pensar y escribir desde el espacio educativo". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

* Maestro en Filosofía e Historia de las Ideas, con mención honorífica, por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y licenciado en Filosofía, con mención honorífica, por la Universidad del Claustro de Sor Juana (UCSJ). Ha acreditado cursos de filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde también obtuvo un diploma en traducción de la lengua alemana. Es docente e investigador en la Unidad Académica de Psicología de la UAZ. Ha publicado ensayos en México y España, así como el libro *El cómplice, el perseguidor* (Ediciones de Medianoche y Taberna Librería Editores).

Introducción: un camino por andar

El fenómeno educativo ha sido objeto de reflexión desde hace muchos siglos. Las propuestas en torno a sus modos y a los aspectos que deberían ser tomados en cuenta para que su práctica sea efectiva son plurales y diversas. Ellas, sin embargo, permanecen ignoradas por un sinnúmero de profesionales de la educación.

Las teorías no son lo que más nos falta para avanzar en el ámbito educativo, sino las condiciones materiales, culturales y humanas que se requieren para ello.

La realidad de la educación en Latinoamérica y el mundo permanece muy lejana de lo que proponen los modelos y programas oficiales. Entre lo que se simula y la cruda realidad, existe una amplia brecha. Nuestra tarea como partícipes del fenómeno educativo es de una relevancia enorme. Hemos de encaminarnos hacia una práctica distinta, hacia un pensamiento radicalmente distinto al que todavía se muestra como imperante, especialmente en muchas de nuestras comunidades rurales y apartadas.

Hemos de construir un nuevo paradigma, una nueva realidad desde la crítica y la imaginación constante, desde la inconformidad que no se contenta con señalar los errores sino que busca, ante todo, la re-creación de nosotros mismos y del espacio próximo en que nos desenvolvemos como estudiantes, docentes, ciudadanos y personas únicas y singulares.

La propuesta de una pedagogía libertaria que hace años propuso un autor como Paulo Freire se actualiza hoy con la propuesta de Michel Onfray: educación para todos.

La inconveniencia del dogmatismo

El dogmatismo es inconveniente para alguien que se está formando en alguna profesión, porque ser dogmático significa afirmar o negar, mas nunca preguntarse por algo detenidamente.

El dogmático es ingenuamente optimista sobre aquello a lo que cree tener acceso, confía demasiado en que conoce la verdad acerca de las cosas. No se cuestiona a detalle si sus percepciones y observaciones sobre el mundo son o no adecuadas a la realidad.

El dogmático tiene sus ideas ya hechas y éstas le satisfacen tanto que se pretenden definitivas, fijas y conclusivas. No puede aprender nada nuevo, porque su dogmatismo le cierra la posibilidad de cuestionarse cualquier idea. No le interesa ir a la universidad a leer ni a aprender porque a menudo las ideas de los más grandes pensadores de la historia

le parecen demasiado complejas como para intentar comprenderlas y de escasa relevancia para su formación.

El dogmático se siente tan seguro instalado alrededor de sus prejuicios que, según cree, ya no tiene nada que aprender. Ante las posibilidades que se desprenden de la lectura, el diálogo, la contradicción y la diferencia siempre prefiere afianzar “sus ideas” y defenderlas como si ellas fueran verdades necesarias e incuestionables.

La inconveniencia del escepticismo

Optar por el escepticismo conlleva sus peligros correspondientes, mismos que se acrecientan cuando la postura se radicaliza. El escéptico no se atreve a afirmar nada. Puede preguntarse y acaso negar la posibilidad del conocimiento, pero nunca se siente con la seguridad suficiente para afirmar algo distinto a esa específica imposibilidad.

El escéptico no confía en que pueda tener acceso a conocer algo sobre las cosas. El escéptico se cuestiona todo lo que percibe y observa, también lo que lee y escucha.

El escéptico plantea preguntas, algunas incontestables, pero no afirma nada. Toda creencia o razón puede ser cuestionada de distintas maneras, y el escéptico explora esas variantes. No llega a ninguna idea que lo satisfaga. Su manía por cuestionarlo todo hace que el conocimiento aparezca como un imposible.

Un escéptico radical que sea profesionista no podrá extraer ninguna utilidad de su profesión, porque siempre dudará de aplicar cualquier conocimiento para privilegiar la duda y la interrogante alrededor del asunto o tema a tratar. El escéptico duda de todo. En algunos casos, tan sólo tiene la certeza de que todo, de hecho, es dudoso.

De cualquier manera, el escéptico no parece estar dispuesto a aprender. Ante la lectura, el diálogo, la contradicción y la diferencia no le da por escribir, se contenta con la idea de que cualquier idea es tan sólo eso, una idea, cuando no simplemente *una ocurrencia*.

Qué podemos conocer

Kant mostró que el conocimiento al que tenemos acceso los seres humanos se refiere siempre a los fenómenos (Kant, 2009: 22). Esto significa que nuestro conocimiento está marcado por las dimensiones del espacio y del tiempo (Kant, 2009: 449); es finito, parcial y siempre limitado.

El conocimiento es algo demasiado humano como para pretender acceder a la realidad *en sí* de cualquier asunto o hecho. Todo lo que hacemos es humano, incluida la ciencia (al igual que el arte y la filosofía). La propuesta de Kant parece muy sensata en la medida en que confía en que *algo real* puede ser conocido. En su postura evita el extremo ingenuo y optimista del dogmatismo que confía en que puede conocer más de lo que, de hecho, es posible. También se distancia del extremo pesimista del escepticismo, que no confía en que *algo*, ¡lo que sea!, es de hecho cognoscible. Kant es crítico con quien cree conocer más de lo que en realidad *puede*, pero también con quien afirma la imposibilidad del conocimiento. Su invitación es a preguntarnos por nuestros límites, pero siempre para que, una vez reconociéndolos, nos atrevamos a pensar por nuestra propia cuenta.

292



La comprensión y la interpretación de lo humano

Para comprender “lo humano” es indispensable interesarnos por comprender las formas y los contenidos del habla: historias, recuerdos, creencias, pensamientos, valoraciones e ideas que se expresan y se hacen manifiestas a través de las creaciones y formas lingüísticas humanas. “Igual que en las ciencias de la naturaleza todo conocimiento de leyes es posible únicamente por lo medible y lo contable en las experiencias y en las reglas contenidas en éstas, en las ciencias del espíritu toda proposición abstracta puede justificarse, en definitiva, sólo por su relación con la vitalidad anímica tal como está dada en la vivencia y en el comprender.” (Dilthey, 2000: 87).

Wilhelm Dilthey se refiere con la expresión “ciencias del espíritu” a lo que hoy llamamos “ciencias humanas”. Lo que el autor nos dice es que: así como las ciencias naturales se fundamentan en la medición y el cálculo de un objeto determinado; en las ciencias humanas el fundamento es la comprensión de las vivencias singulares por medio del lenguaje. La diferencia principal entre el explicar [*erklären*] y el comprender [*verstehen*] es que “al explicar se subsume lo individual bajo lo universal” y “al comprender se reconoce un evento en su irreductible singularidad” (Dilthey, 2000: 103).

Roberto Cruz ha señalado la cercanía que estos conceptos mantienen con la distinción aristotélica entre la “prueba explicativa” [*dià ti*] y la “prueba implicativa” [*dióti*] (Cruz, 2005: 57). La primera quiere ser una demostración, una verificación. La segunda se contenta con ser una prueba. La diferencia de una y otra puede encontrarse en las palabras inglesas *prove* y *probe*. Mientras que la primera se refiere a una represen-

tación clara y distinta, la segunda se refiere a probar por uno mismo, a intuir, a identificar-se con las cosas que son y encontrar “la realidad en lo real” y no en las representaciones (Cruz, 2005: 59).

En el marco de los límites entre ciencias naturales y ciencias humanas, podemos advertir que en unas encontramos a un sujeto frente al objeto de investigación (S – O) y en las otras a un sujeto que se expresa y se auto-interpreta al encontrarse frente a sus propias expresiones, o a un sujeto que se encuentra frente otro sujeto y/o sus expresiones (S – S). Según Dilthey, mientras las ciencias naturales tienen como su objeto “un fenómeno ofrecido a los sentidos”; las ciencias humanas intentan conocer algo de la realidad interna inmediata [*unmittelbare innere Wirklichkeit*] o de la realidad interna de otro mediante la interpretación de sus expresiones. Las narraciones sobre la propia vida, las vivencias que pueden ser recordadas y exteriorizadas a través del habla o de la escritura permiten conocer algo psíquico mediante la interpretación y la hermenéutica.

“El comprender es un reencontrarse del yo en el tú; (...) en cada sujeto de una comunidad (...)” (Dilthey, 2000: 110-111). Lo que se quiere conocer en las ciencias humanas son los pensamientos, las historias de vida, las vivencias, las creencias, las valoraciones, los recuerdos, las narraciones relativas a la propia vida, a la propia existencia. Fenómenos como éstos resultan de gran interés para quienes buscan un conocimiento científico de las vidas humanas singulares.

En el campo de las ciencias humanas y fuera de él, la aplicación de la metodología fenomenológica-hermenéutica implica describir los fenómenos, es decir *lo que se muestra* tal como se muestra, y distinguir de ellos las engañosas *apariencias* (Heidegger, 2007: 38). Al llevar a cabo la descripción interpretativa, la palabra cobra su justa relevancia. Sin importar quién la pronuncie o la escriba, en ella, a través de ella o de sus huellas podemos *dejar ver algo*. La palabra permite, en tanto que es *lógos*, “hacer ver algo en su estar *junto con* algo, hacer ver algo *en cuanto* algo” (Heidegger, 2007: 42).

Mediante el método fenomenológico y hermenéutico podemos advertir sobre distintos modos de encubrimiento: hay fenómenos que aún no han sido *descubiertos*, hay otros que han sido descubiertos pero que después han sido *recubiertos* o, más peligrosamente aún, *disimulados* (Heidegger, 2007: 46).

¿La filosofía es inútil?

La filosofía es inútil, –han dicho siempre los que aseguran saber. La gran mayoría de la gente considera que la verdad de este enunciado





es evidente y que por ello es no sólo justo, sino necesario, ponerla en su lugar. Su razonamiento les dicta que si no sirve para nada, lo mejor es deshacernos de ella. En ese caso, no tiene nada de extraño que se haga todo lo posible por extirparla de los programas académicos, que se quiera aprovechar el tiempo, que durante tanto tiempo se ha malgastado en ella, en algo que en realidad le sea útil, benéfico y de relevancia práctica y económica a la ciudad y los individuos.

De cualquier manera, la filosofía se ha considerado como algo ocioso. Además, se considera un pasatiempo de gente madura. No se trata de algo que debiera preocupar a los jóvenes y a los niños. La filosofía se ha representado como un asunto serio del que sólo es posible ocuparse a la postre de la vida. *Primum vivere deinde philosophari*, –dice la sentencia latina. En todo caso, además, la filosofía es griega, o en todo caso, herencia de la cultura greco-latina y occidental.

Aquí nos preguntamos: si la filosofía es algo inútil, que además sólo puede interesarle a gente senil y que pertenece a una herencia cultural que se deriva de Grecia y Occidente, ¿por qué persisten algunos en la pretensión de enseñar filosofía a jóvenes y niños en países de Latinoamérica? Si la filosofía es inútil, ¿para qué estudiarla? ¿Cuál podría ser la relevancia de la filosofía para un campesino, para un obrero, para una madre de familia? ¿Será que la filosofía, siendo inútil como se ha dicho que es, puede tener alguna importancia o presencia en la vida de un niño o joven? ¿Acaso tendría sentido plantear preguntas filosóficas en las plazas públicas o en las aulas de las comunidades rurales y los pueblos de México, Ecuador, Perú, Cuba, Bolivia o Venezuela? ¿A qué pueblos podría interesar o servir para algo la filosofía? ¿A qué profesionistas? *Non serviam* –alzarán la voz los doctos. La filosofía no sirve, no tiene porqué servir a nadie. Dirán que no es un lujo, sino una necesidad de unos cuantos. ¿Es entonces ella algo de exclusivo interés para cierta aristocracia o elite que se alza sobre las mayorías? ¿Es la filosofía de verdad completamente inútil? ¿Es acaso ella algo ocioso que sólo incumbe a los seniles en sus interpretaciones tardías? ¿Es acaso exclusivamente un lujo, o bien una necesidad, de algunos hombres occidentales? ¿Acaso hay lenguas, tierras, razas más propicias para cosechar sus frutos? ¿Por qué habríamos nosotros de preguntarnos por ella?

La educación filosófica

¿En qué consiste la educación filosófica? ¿Es acaso la filosofía una asignatura que debería estudiarse al final del bachillerato? ¿O al inicio de la licenciatura? ¿Es ella algo que sólo por vocación o enfermedad afecta a

ciertos hombres? ¿Es ella un error gramatical? ¿Una terapia autodisolvente? ¿Será que la educación filosófica consiste en tener un panorama histórico de autores, conceptos y problemas? ¿Acaso es re-conocer, mediante el estudio de enciclopedias y libros de texto, los problemas clásicos de la historia del pensamiento? ¿Será de alguna manera relevante que alguien, quien sea, sepa algo de filosofía? ¿Saber algo de filosofía será más o menos urgente que “pensar”?

La situación del pensar en la escuela contemporánea

En la escuela contemporánea, estemos en Francia o en Latinoamérica, en la academia de especialistas o en el ámbito de la educación primaria y rural, la situación del pensar no es tan diferente (Onfray, 2008: 69). En la escuela se depositan, se repiten, se perpetúan los errores y los dogmas (Onfray, 2008: 104). Como el documental *La educación prohibida* nos permite recordar, la escuela no ha sido nunca un espacio en el que se privilegie el pensamiento. La escuela ha normalizado, estandarizado a los niños y a los jóvenes. Las cualidades singulares de las personas no le interesan, le estorban.

En la escuela, los niños obedecen, siguen las mismas instrucciones y se disponen a seguir la uniformidad de las tareas, de los movimientos y de los ritmos. Sin saberlo, persiguen alcanzar el ideal que según su edad y su grado escolar se ha establecido. Sus formas distintivas de ser son pocas veces tomadas en cuenta en tanto condicionantes de sus procesos de aprendizaje.

La memorización es, todavía, el recurso más utilizado para el intento de “educarlos”. Al igual que con las tablas de multiplicar y las preposiciones, la repetición constante, mecánica e irreflexiva es la forma más rápida y practicada para invitarlo a “aprender”. Lo mismo ocurre con la historia y la anatomía. Se cree que un niño ha aprendido los temas escolares cuando es capaz de repetir, sin titubeos, lo que se le ha enseñado. En ningún caso se espera de él reflexión o un criterio propio. Menos aún es deseable por parte de algunos maestros que los alumnos se cuestionen acerca de lo que se les “enseña” en el aula o en los libros de texto oficiales. En el espacio escolar, las verdades se revelan a través de los libros oficiales y de los dictados del maestro. Pero ¿es eso en lo que aprender consiste?



Aprender y enseñar

Paulo Freire ha dicho que “enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra” (Freire, 2004: 3). Es decir, enseñar no es depositar, verter una serie de contenidos en el estudiante. Consecuentemente, aprender no puede consistir en “la pura recepción del objeto o el contenido transferido” (Freire, 2004: 3).

El estudiante no aprende si recibe pasivamente lo que el libro o el maestro le dice. Esa repetición no merece ser llamada “aprendizaje”. Sólo encontramos en este hábito un simulacro que de nada sirve a nadie, una farsa que ha sido desenmascarada hace tiempo y que, sin embargo, algunos continúan perpetuando en perjuicio de muchísimos jóvenes que lejos de formarse y educarse en la virtud, se deforman y se vician en las escuelas.

La enseñanza exige del docente haber aprendido con anterioridad los contenidos que pretenden compartirse en el aula, pero para ello no basta con haberlos estudiado una vez y repetir eso que se sabe de la misma manera ante cada nuevo grupo.

Es indispensable que el docente, al situarse en el espacio escolar, renueve lo ya aprendido, que vuelva a aprenderlo a comprenderlo dinámicamente. Sólo así podrá aprender también a compartirlo con cada grupo de personas singulares que conforman un grupo (Freire, 2004: 29).

Un maestro no llega a ser maestro tan fácilmente. No basta con la obtención de un diploma o grado. Es fácil engañarse y creer que una licencia, por ser oficial, nos faculta definitivamente para enseñar o ejercer cualquier oficio. Sin el análisis crítico de la propia práctica, así como sin la formación constante, un maestro no puede cumplir con su trabajo (Freire, 2004: 29). Quien pretende “enseñar en serio”, ha de aprender, ha de estudiar constantemente.

Leer y escribir: interpretar, comprender el mundo

Quien estudia, a su vez, es necesariamente un lector. Pero leer no es “pasear libremente por las frases, las oraciones y las palabras sin ninguna preocupación por saber hacia dónde ellas nos pueden llevar” (Freire, 2004: 46). Un ejercicio maquinal de este tipo no merece ser llamado “lectura”. Pasear la mirada por la superficie de los signos y meramente descifrarlos, pronunciando o no su sonido, no es lo que deseamos.

Quizá cuando nos enfrentamos con textos informativos básicos como son los instructivos, las listas de asistencia o algunos otros, no se requiera más que ese esfuerzo, pero cuando nos encontramos ante textos

literarios, científicos o filosóficos, se requiere del lector una paciencia que no siempre se cultiva en las escuelas.

Leer exige demorarse, exige imaginar, exige pensar sobre aquello que se encuentra escrito. Leer es sumergirnos en un texto, pero también es interpretar reflexivamente el mundo, las costumbres, las obras de arte. Sin paciencia, la lectura pierde su sentido. No se trata de pronunciar los signos simplemente, sino del deseo que busca comprenderlos, de imaginar aquello que nos narran, de padecer los afectos a los que se refieren.

Antonio Gómez Ramos nota que el filósofo Wilhelm Dilthey coincide con Platón y Aristóteles en su deseo de que volvamos a asombrarnos, aunque él se refiera específicamente al asombro que hace posible la lectura (Dilthey, 2000: 182).

Leer “no es mero entretenimiento”, tampoco “un ejercicio de memorización mecánica” (Freire, 2004: 30).

Desafortunadamente, no es difícil confirmar que en el ámbito escolar la lectura tiende a ser “una obligación amarga”. Ojalá más frecuentemente fuera también “fuente de alegría y placer” (Freire, 2004: 40).

297



Comprender el analfabetismo

Existen incontables formas de procurarnos alegría y placer sin ningún esfuerzo. Algunos se han conformado con obedecer, con cortar cabezas a cambio de dinero. Para ello no hace falta escribir cartas, ni siquiera notas. Ni siquiera es necesario saber escribir el propio nombre (González, 2009: 149). ¿Por qué esperar que la lectura nos “sirva” para sentir placer?, ¿no es ella algo serio que sirve ante todo para aprender, para adquirir conocimientos?, ¿será posible, y más aún, será deseable obtener algún placer en ella?

Evidentemente, los textos informativos tienen su función, también los persuasivos. Los textos literarios, sin embargo, no parecen tener utilidad alguna. Si concedemos que la re-creación es una función, diremos que de hecho pueden servirnos para algo.

Sin embargo, al arte, como a la filosofía, la mayoría de las veces no se les encuentra una utilidad práctica que rinda frutos a corto plazo. ¿Para qué cultivar entonces la lectura?

Paulo Freire decía que en los cursos de posgrado en que había colaborado, muchos estudiantes se enfrentaban a la enorme dificultad de redactar su tesis porque, según decían, no sabían escribir. La presencia de esta problemática no es exclusiva de su contexto. Universitarios de todas las regiones que no saben escribir se enfrentan al mismo quehacer. Gran

parte de ellos viven su tarea más bien como un obstáculo que demora o imposibilita su titulación. ¿Será posible cambiar esto de alguna forma?

Si nuestras escuelas, desde la más tierna edad de sus alumnos, se entregasen al trabajo de estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura, y ese gusto continuase siendo estimulado durante todo el tiempo de su escolaridad, posiblemente habría un número bastante menor de posgraduados hablando de su inseguridad o de su incapacidad para escribir (Freire, 2004: 40).

Si esto se hiciera, es decir, si tuviéramos un mayor número de titulados en los posgrados y en las universidades que escribieran con gusto, ¿qué cambiaría? Y más aún: ¿le servirá de algo leer y escribir a la gente que no es universitaria? El analfabetismo castra “el cuerpo consciente y hablante de mujeres y de hombres” (Freire, 2004: 6).

Los analfabetos son, inevitablemente, excluidos de la cultura escrita. Es decir, no pueden acceder a “las relaciones milenarias y socialmente creadas entre lenguaje, pensamiento y realidad” (Freire, 2004: 6). El confinamiento que padecen es infranqueable, no les permite acceder a una ciudadanía plena.

Todos sabemos algo

Todos sabemos algo. Sepamos o no leer y escribir, todos hemos atestiguado aspectos, momentos, fragmentos de la realidad. Sin embargo, aquel que no cuenta con la posibilidad de leer e interpretar el mundo de manera crítica, aquel que no sabe escribir y compartir su testimonio sobre algo mediante la palabra, ¿qué vehículos y formatos encontrará para decirnos lo que sabe?

Es indispensable que quien pretende enseñar pueda reconocer que no lo sabe todo. También que admita que no es el único que sabe algo. Sin la humildad y la tolerancia de reconocer al otro y al que es diferente como un ser que puede decirnos, compartirnos, enseñarnos algo, el maestro no será un maestro, sino un tirano.

Los maestros y los alumnos son siempre seres vulnerables (Freire, 2004: 74). Nadie es infalible, nadie tiene siempre la razón. Si gustáramos de creer que podemos definirnos de una vez por todas como “seres racionales”, no sólo caeríamos en una reducción que jamás haría justicia al pensamiento de Aristóteles, además mutilaríamos nuestras posibilidades al estrechar por tanto la idea de lo que es lo humano.

El ser humano es un ser con destellos de racionalidad, pero también es un ser de inclinación sociable, política, cultural y lingüística.

El ser humano es un ser de emociones, de afectos, de pasiones y de creaciones de todo tipo. El arte y la ciencia son algunos de sus sellos distintivos. La poesía y el pensamiento son humanos, pero no se componen exclusivamente de racionalidad. En ellos hay imaginación, deseo metafísico, conciencia e inconsciencia.

Conclusión: reflexión desde el fenómeno educativo entre estudiantes de Psicología

Los problemas de la educación son humanos. Es por ello que no son sólo pedagógicos, sino también políticos, culturales, afectivos y sociales. Enseñar no es sólo un asunto de racionalidad, sino de emociones, de necesidades materiales y metafísicas, de contextos culturales y de la singularidad de las personas y de los grupos que entre ellas conforman.

Recientemente ha llegado una universidad pública a una comunidad rural del norte de México. Gran parte de los habitantes de esta comunidad se dedican a la agricultura. Muchos han migrado a los EE.UU o a otras poblaciones del país en búsqueda de oportunidades. Algunos de sus jóvenes originarios, si tienen posibilidades para hacerlo y cuentan con el apoyo, viajan a la capital o a alguna comunidad cercana a estudiar alguna carrera. Algunos de ellos estudian con dedicación y aprovechan esta oportunidad para ampliar su mundo, su imaginación, su conocimiento. Para otros, salir del seno familiar significa solamente escapar de las reglas y de la vigilancia de sus familiares. Para los jóvenes que querían estudiar y que no han podido mudarse a la capital o a otro lado a continuar sus estudios universitarios por motivos económicos o personales, la noticia de que un campus universitario llegaría a su población ha sido bien recibida, cuando no un suceso que ha comenzado, pronto, a cambiar su vida, su mentalidad, sus deseos y su comprensión del mundo. Una de las dos licenciaturas que se ofertan en la comunidad es psicología. La mayoría de los estudiantes son los primeros en su familia en cursar estudios universitarios. Aunque la mayoría de ellos no tenían claro qué es la psicología al inscribirse, varios de ellos han mostrado lo que parece un interés genuino por superarse y aprender, por leer y escribir.

En una asignatura, se les ha solicitado a alumnos del quinto semestre que describan sus historias de vida como estudiantes a lo largo de su educación básica, media y media superior.

Un estudiante ha escrito que “por falta de materias humanistas, no aprendemos a interrogar razonablemente, a escuchar con atención y a responder serenamente”. Él considera que niños y jóvenes podrían beneficiarse considerablemente si, desde la educación primaria, los maestros hicieran lo posible por despertar en ellos “el amor y la estima por el conocimiento generando un pensamiento reflexivo y crítico”. ¿Acaso,



en verdad “nunca es demasiado temprano” para filosofar? (Onfray, 2008: 137). Varios otros han dado testimonio de que, en la primaria, sus maestros evaluaban su habilidad lectora contando la cantidad de palabras que alcanzaban a pronunciar en un tiempo determinado. También han escrito que ninguno de ellos desarrolló el gusto por la lectura mediante esa u otras técnicas que sus maestros empleaban en el aula. Alguna alumna ha escrito que nunca se le pidió que, de niña, imaginara y escribiera sus propios textos. Cuando se les pedía escribir –afirma, sólo se trataba de transcribir, de copiar textos ajenos. Muchas de las veces, los signos y la ortografía no parecían relevantes para los maestros.

Varios de estos alumnos han reflexionado sobre cómo, si hubieran desarrollado de mejor manera sus habilidades como lectores y escritores desde la primaria, su aprovechamiento académico en la universidad sería más enriquecedor de lo que es hoy a pesar de su esfuerzo.

Todos declaran que la lectura y la reflexión crítica han sido algunas de las mayores dificultades que han tenido que enfrentar en materias que solicitan de ellos esas habilidades.

En las comunidades rurales, se espera que los jóvenes aprendan algún oficio relacionado a la industria agropecuaria, o a la mecánica, se espera que aprendan algo *útil*. La filosofía, la reflexión, se cree, de nada sirven. Algunos, sin embargo, a pesar del riesgo de ser etiquetados como populistas, consideran lo contrario (Onfray, 2008: 112).

También, todos reconocen que escribir sus propios textos les lleva más tiempo del que quisieran y, sin embargo, también la mayoría afirma haber progresado significativamente en ello en los últimos dos años y medio que se les ha exigido la redacción de reportes de lectura, de ensayos breves y de reflexiones personales sobre su realidad y su contexto cultural, sobre asuntos psicosociales, entre otros temas.

No ha sido fácil que estos estudiantes redacten sus propios textos. A pesar de las dificultades que cada uno de ellos enfrenta, sin embargo, los cambios han iniciado.

Las redes sociales se han transformado. Han pasado a ser, además de instrumentos de comunicación cotidiana, medios para consultar y descargar textos que de otra manera les serían inaccesibles desde una comunidad como la que habitan. Han devenido foros de discusión para compartir sus perspectivas sobre películas, formas de informarse sobre movimientos y acontecimientos relevantes que están sucediendo en otras universidades, en otras ciudades y en otros países que, sin embargo, son próximos a ellos en aspectos que también empiezan a comprender.

Por algunos más que por otros, la palabra hablada y escrita está siendo re-descubierta, re-creada como un arma, como un instrumento cuyo poder había sido subestimado y que apenas comienza a explorarse, a apropiarse, a vivirse en su extensión y en sus posibilidades.

La educación se les muestra ahora como un fenómeno de relevancia enorme que podría modificar sutil pero significativamente el devenir de sus propias vidas, así como el de sus familias y el de su comunidad. ¿Será verdad que quien accede a la lectura puede escapar de su destino? (De la Borbolla, 2010:126).

Bibliografía

CRUZ, Roberto

2005 *La primera hermenéutica*. México, D.F.: Herder y UIA.

DE LA BORBOLLA, Oscar

2010 *La libertad de ser distinto*. México: Random House Mondadori.

DILTHEY, Wilhelm

2000 *Dos escritos sobre hermenéutica*. Madrid: Istmo.

FREIRE, Paulo

2004 *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GONZÁLEZ, Sergio

2009 *El hombre sin cabeza*. México: Anagrama.

KANT, Immanuel

2009 *Crítica de la razón pura*. México, D.F.: FCE, UAM, UNAM.

HEIDEGGER, Martin

2009 *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.

ONFRAY, Michel

2008 *La comunidad filosófica*. Barcelona: Gedisa.

301



Fecha de recepción del documento: 5 de enero de 2013

Fecha de aprobación del documento: 20 de junio de 2013

A history of educational inclusion

MARIA ROSEANE GONÇALVES DE MENEZES ^{*}
mariaroseanegm@gmail.com
Faculdade Salesiana Dom Bosco / Manaus-Brasil

Resumo

O presente artigo objetiva abordar a temática da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde apresentamos um estudo de caso de um aluno do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Manaus. Constitui-se em um problema para a escola por este apresentar síndrome de autismo. Assim questionamos até que ponto o Atendimento Educacional Especializado (AEE) poderá apoiar o desenvolvimento do aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) na sala de aula comum? Desta forma objetivamos apresentar ao aluno em estudo, um atendimento que considere as suas necessidades elaborando um plano de AEE que permita ao mesmo adquirir habilidades e competências de modo que possa ultrapassar as barreiras impostas pela escola comum e participar de sua turma com autonomia.

Palavras-chave

Atendimento educacional especializado, transtorno global do desenvolvimento, escola comum.

Abstract

This article aims to address the issue of Special Education in the Perspective of Inclusive Education, where we present a case study of a student of 3rd year of elementary school to a public school in the city of Manaus. It constitutes a problem for the school by presenting this syndrome of autism. So we question the extent to which the Customer Education Specialist (ESA) may support the development of student with Pervasive Developmental Disorder (PDD) in the ordinary classroom? Thus we aim to present to the student in the study, consider a service that needs developing a ESA plan that allows the same acquire skills and competencies so that they can overcome the barriers imposed by the common school and attend class with their autonomy.

Keywords

Customer education specialist, pervasive developmental disorder, common school.

Forma sugerida de citar:

GONÇALVES, Maria Roseane. 2013. "Pedro Gonçalves: uma história de inclusão escolar". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. Nº 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

^{*} É graduada em Filosofia/UFAM, Pedagogia/UFAM, Especialista em Psicopedagogia/UFAM, Especialista em Atendimento Educacional Especializado/UFC e Mestrado em Educação. Coordenadora dos Cursos de Licenciaturas da Faculdade Salesiana Dom Bosco/FSDB- Manaus e Assessora Pedagógica da Educação Especial de Manaus.

Introdução

A Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva apresenta-se de forma bem realista ao fortalecer o processo de inclusão escolar de alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Há muitos anos as pessoas com deficiência foram esquecidas sendo excluídas da sociedade e principalmente dos espaços escolares.

Por estarmos na Educação Especial desde 1998 sempre acompanhamos as discussões referentes a Educação Especial no âmbito da organização de pais, na organização das associações das pessoas que apresentam deficiências, Ministério da Educação, Instituições de Ensino Superior entre outras, onde fomos cada vez mais compreendendo a história da Educação Especial na busca de melhorias para o seu público alvo, apresentando avanços significativos que culminam com uma política de inclusão escolar.

Sendo assim, o objetivo deste estudo consistiu-se em proporcionar ao aluno em questão um atendimento que considere as suas necessidades elaborando um plano de AEE que permita ao mesmo adquirir habilidades e competências de modo que possa ultrapassar as barreiras impostas pela escola comum e participar de sua turma com autonomia.

Na certeza de que todo ser humano é dotado de potencialidades que podem ser desenvolvidas a partir da interação com o outro lutaremos sempre pela existência de escolas inclusivas e de qualidade para todos.

Proposição de um caso: Pedro Gonçalves, um aluno em busca da inclusão escolar

Pedro Gonçalves tem 11 anos, está matriculado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Terezinha de Jesus na cidade de Manaus, cursando o 3º ano, no turno matutino. Segundo a mãe o menor possui laudo médico com diagnóstico de Síndrome do Autismo.

Dona Paula Gonçalves mãe de Pedro relata que após um ano de idade começou a perceber que seu filho era uma criança diferente, visto que seu comportamento não correspondia ao de outras crianças. Pedro é o seu primeiro filho, mas mesmo sem experiência materna achava que algo acontecia com ele.

No ano de 2002 em consulta com neurologista recebeu o diagnóstico médico que Pedro tinha Síndrome do Autismo. Aos quatro anos de idade Pedro iniciou sua escolarização em uma escola de Educação Especial ficando nessa até 2009, estudou durante 5 anos seguidos, sua turma

era formada apenas por alunos que apresentavam Síndrome do Autismo e Síndrome de Rett. Os alunos apresentavam idades variadas entre 4 a 10 anos. Apresentou sempre uma boa adaptação, sua mãe sempre participativa das atividades na escola. A professora de Pedro sempre foi a mesma durante os cinco anos. Diplomada em Pedagogia com vários cursos de extensão e formação continuada em Educação Especial.

Nessa escola especial Pedro em nenhum momento apresentou problemas de comportamento que necessitasse de qualquer intervenção específica além das atividades pedagógicas que realizava. Pedro fazia caminhada, participava de passeios em locais como: Bosques, supermercados, restaurantes, aeroporto e outros. A escola seguia uma orientação pedagógica pautada no currículo funcional.

Na escola comum, relata a mãe e afirma a professora Jaqueline Silva que Pedro lê de forma convencional, mas tem dificuldades na interpretação dos fatos; ou seja, Pedro lê porém, não consegue expressar o que entendeu sobre a leitura, mesmo que a professora solicite que ele faça em forma de desenho ou responda as questões de forma oral ou escrita.

Pedro escreve, identifica o seu nome, pega corretamente no lápis, faz auto ditado, gosta de matemática e consegue resolver as quatro operações tendo dificuldades somente na divisão. Consegue copiar do quadro para o caderno. Apresenta dificuldades de comunicação não demonstrando a oralidade com frequência, apenas verbaliza quando sente necessidade de solicitar algo como, por exemplo, ir ao banheiro.

Outra forma de Pedro se comunicar é pegando na mão da professora e conduzindo-a até o objeto desejado. Pedro é bem aceito pelos colegas da turma, porém há duas coleguinhas Bia e Tâniaa qual são suas preferidas tendo uma melhor interação com as mesmas.

A turma sabe que Pedro apresenta a Síndrome do Autismo, a professora observa que todos respeitam o aluno e estão sempre dispostos a ajudá-lo. Por exemplo, no início Pedro não gostava das aulas de educação física, mas foi com a ajuda da turma que conseguiram fazer com que ele se envolvesse nas atividades. Pegavam nas mãos dele e o conduziam para a quadra.

Pedro também já é conhecido pelos demais alunos da escola, pelos professores e funcionários. Ele participa das atividades de educação física, hora cívica e atividades extraescolares, como por exemplo, visita ao Teatro Amazonas.

Com relação às atividades diretamente da sala de aula segundo a professora Jaqueline Silva, Pedro gosta de realizar as atividades do livro didático e quando termina a tarefa, às vezes ficava andando na sala por entre os alunos. Sua atenção maior está voltada para as atividades no laboratório de informática, sabe ligar e desligar o computador consegue

usar corretamente os programas e ainda ajuda os colegas e a própria professora. Quando está no laboratório de informática resiste a voltar para a sala de aula.

Pedro tinha um bom relacionamento com a professora Jaqueline, os vínculos de afetividade facilitavam o entendimento do aluno, Pedro solicitava sua ajuda por meio de gestos, por exemplo, abrir o armário, apontava para o caderno quando acabava de responder a tarefa.

No início de 2010 tirava a roupa, e quando queria alguma coisa gritava muito. Em 2010 a professora recebeu a visita da assessora pedagógica do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) e foi orientada pedagogicamente a atender melhor o aluno Pedro. A professora recebeu livros sobre a síndrome de autismo, realizou as leituras e procurou tirar suas dúvidas com as assessoras.

Nessa escola em 2010 foi realizado o curso “Sensibilizar para Incluir”, onde todos os funcionários da escola desde a gestora até o porteiro participaram. O curso foi realizado com o objetivo de proporcionar conhecimentos sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva seus pressupostos filosóficos e legais. A assessora pedagógica do CMEE realizou várias visitas técnicas para orientação do trabalho desenvolvido com Pedro. A professora comentou que seguiu as orientações tendo sucesso com o desenvolvimento escolar do aluno.

A professora afirma que realizou o trabalho de sensibilização com a turma para a aceitação de Pedro e contou principalmente com o apoio da família, visto que sua mãe sempre está presente na escola, é esclarecida sobre os direitos da inclusão, como também informa sobre o que Pedro gosta de fazer, como se comunica e quais suas dificuldades.

No início o maior problema de Pedro era ir ao banheiro e fazer suas necessidades, pois o mesmo tirava a roupa na sala de aula e somente saía do banheiro quando tomava banho. Nesse caso a professora contava com o apoio das auxiliares de serviço gerais da escola que cuidavam desse procedimento até chegarem ao ponto de Pedro pedir para ir ao banheiro e somente tirar a roupa quando lá estivesse, o que demonstrou um grande avanço.

Logo no início, em 2010, a professora conta que ficou assustada com a presença de Pedro, mas após orientações passou a acreditar que Pedro era capaz de estudar na escola de Ensino Comum. Com a ajuda da mãe e o apoio da turma toda, observou que Pedro progredia em seu desenvolvimento, estava mais concentrado durante as atividades.

No ano de 2010, Pedro participou da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) em outra escola e no ano de 2011, no mês de julho, retornou a Sala de Recursos Multifuncional, pois a escola se encontrava em reforma.

Está participando do atendimento apenas duas vezes na semana, visto que não há como a mãe levá-lo todos os dias.

No ano de 2011 a professora Jaqueline não pode mais ficar na escola e no mês de maio teve que ser removida para outra escola e Pedro ficou na responsabilidade da professora Luiza Pereira que ao ser entrevistada afirmou que não participou de encontros sobre Educação Especial, a mesma afirma não ter preparação para trabalhar com alunos que apresentam Síndrome do Autismo e necessita muito de orientações para saber como proceder com o Pedro.

Luiza observou que Pedro não consegue desenvolver nenhuma atividade, não é agressivo, não incomoda os alunos, quase não fala e fica folheando o livro; mas acha que deveria ter uma auxiliar na sala para ajudá-la nesse caso.

A professora comentou que está conhecendo o aluno melhor e espera que consiga trabalhar com ele. Não sabe como vai proceder para realizar as avaliações da aprendizagem com Pedro e solicitou ajuda ao CMEE. Acredita que Pedro possa aprender junto com os colegas, para ela, o aspecto calmo de Pedro vai ajudá-lo no processo de aprendizagem. Preocupa-se com a sua comunicação, pois já percebeu que Pedro não fala como as outras crianças e acredita que terá dificuldades para entender os seus desejos e principalmente como será sua participação no que se refere a questões que envolva respostas orais ou correções de tarefas onde solicita que os alunos respondam oralmente. Espera ter o apoio necessário de todos da escola e família para desenvolver um bom trabalho. Acredita que sozinha pode não dar conta da turma como um todo.

A atual gestora da escola que assumiu em 2011, tomou conhecimento do aluno Pedro, no mês de abril. A mesma acredita que ele pode se desenvolver de forma satisfatória, porém sua maior preocupação é que a professora possa não aceitar o desafio de educar um aluno que apresenta Síndrome do Autismo e venha a desistir da turma antes do final do ano letivo.

Segundo a mãe de Pedro a saída da professora Jaqueline trouxe prejuízos à seu filho, pois já havia um vínculo de afetividade que transmitia segurança a Pedro. Para ela, a nova professora demonstra boa vontade para atender bem o seu filho, mas ainda não possui conhecimentos específicos para trabalhar com ele.

Análise e clarificação do problema: contextualizando o caso do aluno Pedro Gonçalves

É preciso analisar bem o problema para que os fatos que compõe o caso em estudo possam ser entendidos em seus múltiplos aspectos, visto que o sujeito em questão encontra-se em processo de desenvolvimento geral e sofre mudanças constantes que devem ser consideradas na elaboração do plano de AEE.

É preciso conhecer a história escolar de Pedro Gonçalves para então identificarmos os itens que indicam problemas que merecem maior atenção. Assim ao analisarmos o caso de Pedro encontramos relevantes situações, cognitivas, sociais, afetivas, que devem ser clarificadas para a melhor compreensão do estudo.

308



Quanto os aspectos cognitivos reconhecemos que Pedro lê de forma convencional, mas tem dificuldades na interpretação dos fatos; ou seja, não consegue expressar o que entendeu sobre a leitura, mesmo que seja em forma de desenho ou responda as questões de forma oral ou escrita. Pedro escreve, identifica o seu nome, faz auto ditado, gosta de matemática e consegue resolver as quatro operações tendo dificuldades somente na divisão. Já consegue copiar do quadro para o caderno.

Quanto aos aspectos da comunicação, Pedro apresenta dificuldades de comunicação não demonstrando a oralidade com frequência, apenas verbaliza quando sente necessidade de solicitar algo como, por exemplo, ir ao banheiro.

Nas questões de afetivas, percebemos que Pedro tinha um bom relacionamento com a professora Jaqueline, os laços de afetividade facilitavam o entendimento do aluno. Segundo a mãe de Pedro a saída da professora Jaqueline trouxe prejuízos à seu filho, pois já havia um vínculo de afetividade que transmitia segurança a Pedro.

Quanto os aspectos sociais, na Escola do Ensino Comum, Pedro é bem aceito pelos colegas da turma, porém há duas coleguinhas Bia e Tânia na qual são suas preferidas tendo uma melhor interação com as mesmas. A turma respeita o aluno e estão sempre dispostos a ajudá-lo.

Nos aspectos da aprendizagem (habilidades e potencialidades) Pedro gosta de realizar as atividades do livro didático. Sua atenção maior está voltada para as atividades no laboratório de informática, sabe ligar e desligar o computador consegue usar corretamente os programas e ainda ajuda os colegas e a própria professora quando eles não sabem como manejar o computador. Gosta de matemática e consegue resolver as quatro operações tendo dificuldades somente na divisão.

O que precisa ser resolvido do ponto de vista do AEE? Reconhecendo que Pedro apresenta dificuldades de comunicação onde não demons-

tra a oralidade com frequência, apenas verbaliza quando sente necessidade de solicitar algo. Acreditamos que é preciso estabelecer estratégias na escola para que o aluno possa desenvolver a sua linguagem e melhorar sua comunicação. No entanto para isso o professor principalmente deve ter conhecimentos referente a comunicação de alunos que apresentam síndrome do autismo.

Uma atividade que permite melhorar as condições de comunicação de alunos que apresentam Síndrome do Autismo é a antecipação da rotina escolar, visto que permite que o aluno amplie a possibilidade de acesso a linguagem receptiva expressiva. A antecipação da rotina deve conter recursos áudio visuais para que o aluno compreenda melhor a sequência das atividades.

Pedro ainda fica distante da professora, ou seja, há uma hipótese de que Pedro não tem total confiança na professora. É possível que Pedro possa mudar o seu comportamento à medida que vai convivendo e conhecendo a atual professora no próprio ambiente escolar, é preciso que tenha uma frequência diária para que possa ter a oportunidade de conhecer melhor a nova professora.

No aspecto social deve-se aproveitar a boa amizade que ele tem com as duas coleguinhas e a boa aceitação da turma e conduzi-lo a realização de todas as atividades. Com a ajuda da turma Pedro é capaz de perceber que atividades sociais e pedagógicas que ocorrem dentro da escola acontecem para todos os alunos e não só para ele. Percebendo que todos seguem as regras da escola como normas sociais, assim será capaz de segui-las porque entenderá que são reais.

Nos aspectos pedagógicos e com relação a formação da professora Luiza Pereira, a mesma está apreensiva por não conhecer sobre a Síndrome do Autismo e acredita que não está preparada para trabalhar com o aluno Pedro. Nesse sentido pensamos que o professor de Atendimento Educacional Especializado/AEE tem papel importante em subsidiar o professor da sala comum com informações necessárias ao bom atendimento do aluno que apresenta TGD. A professora deverá receber suporte teórico para adquirir conhecimentos sobre TGD que poderá ser fornecido pela professora de AEE. Deve ser orientada sobre a tentativa de conquista do aluno para que não venha a cometer atitudes que em vez de melhorar a situação do aluno possa reforçar uma reação negativa. Assim deve ser orientada a não proporcionar vivências que não farão parte da sua rotina escolar. Como por exemplo: oferecer brinquedo para o aluno parar de chorar se não está na hora da recreação.

É preciso que Pedro desenvolva outras habilidades, como podemos citar a interpretação de textos que o mesmo tem dificuldades. O professor da sala comum não deve valorizar somente o que Pedro já sabe

fazer e intensificar esse aprendizado esquecendo que ele tem potencial para aprender outros conceitos e comportamentos. É de suma importância que o aluno possa adquirir outras habilidades e competências. Pedro pode melhorar seu desempenho escolar sendo estimulado a novas descobertas, com práticas pedagógicas e experiências que desenvolvam suas funções superiores.

Inclusão escolar e atendimento educacional especializado para alunos com TGD

No que se refere a inclusão escolar há dois pensamentos que podemos estabelecer; no primeiro pensar na Inclusão total de todo e qualquer aluno no ensino comum, no segundo avaliar como se devem considerar os alunos do público alvo da Educação Especial, ou seja, como incluí-los no ensino regular. Pensando desta forma refletiremos a seguir sobre o contexto da educação inclusiva, apresentando os conceitos de Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e conhecendo as características da pessoa que apresenta TGD/síndrome do autismo.

310



Educação especial e educação inclusiva

Atualmente não há como discutir sobre educação especial, sem falar de “inclusão”. O discurso político que no momento perpassa pelo mundo todo se refere à inclusão. Na busca de se acabar com todas as formas de exclusão existentes na sociedade, onde os excluídos são todas as minorias das quais podemos citar: os idosos, os negros, os índios, os desempregados, os sem-terra, as pessoas deficientes e muitos outros grupos, surgem então se contrapondo à exclusão que se refere a todas as pessoas que sempre estiveram à margem da sociedade. A inclusão que entra em cena como tentativa de fazer prevalecer os direitos de igualdade e respeito à diversidade, propagando a ideia de que todas as diferenças devem ser aceitas na sociedade. Almeida nos adverte que:

A existência dos excluídos acompanha a história da humanidade, já que sempre existirão pessoas vitimadas por processos de dominação e segregação, motivados por problemas relacionados com religião, política, saúde, etnia, economia, etc., que tiveram predominância exclusiva ou combinada em cada momento histórico (Almeida, 2002: 62- 63).

A existência de diversas formas de exclusão constitui-se nas faltas de condições sociais dignas para que determinados grupos possam usufruir e participar das ações políticas de sua sociedade.

A educação inclusiva tem como base a fundamentação filosófica de uma escola para todos, onde se reconhece a importância da formação humana para a construção de uma sociedade mais justa. Assim, no campo educacional, observamos que hoje os sistemas de ensino ainda não atendem a todas as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência sensorial, intelectual ou com altas habilidades. Muitos ainda estão à margem de uma educação sistematizada.

Ao longo da história da humanidade as pessoas deficientes por muito tempo ficaram à margem da sociedade, visto que cultua-se o corpo humano que se apresenta perfeito e produtivo, de acordo com os padrões convencionais de estética e eficiência. Sendo assim, os deficientes passam por um processo de rejeição por conta de sua deficiência, pois não são reconhecidos como “diferentes”, e sim muitas vezes como incapazes.

Reportamos-nos à Oliveira para esclarecer que as diversas discriminações das pessoas com deficiência estão relacionadas à diferença de capacidade:

A questão não é saber se a discriminação das pessoas com necessidades especiais foi feita por ser mulher ou pessoa com “limitações”, por exemplo, nem verificar o nível ou grau de interferência destes fatores no processo discriminatório e, sim que ambos são fatores de discriminação e que a “diferença de capacidades” dessas pessoas é uma problemática cultural que precisa ser pensada em conjunto com as demais diferenças étnicas de classe e de gênero, no contexto social e educacional (Oliveira, 2004: 57).

Com relação ao processo educacional dos deficientes, seu início aconteceu de forma segregada e excludente, de forma assistencialista e terapêutica pela iniciativa de religiosos e filantropos na Europa, onde foram organizados os primeiros atendimentos voltados principalmente para os cuidados básicos da saúde e alimentação, visto que o deficiente anteriormente não participava de qualquer instituição escolar. Neste caso concordamos com Figueiredo:

Se a escola permite o desenvolvimento de atitudes e acesso ao conhecimento que torna as pessoas mais aptas a interagir no espaço da sociedade, ela se faz, então, ferramenta indispensável para todas as crianças e não somente para aquelas tidas como normal (Figueirdo, 2002: 70).

Segundo a Declaração dos Direitos Humanos (1948), o seu Artigo 26º proclama que “Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve



ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado”.

Estamos em pleno o século XXI e as escolas ainda não se encontram preparadas para incluir todos os alunos. Não é aceitável mais a ideia de manter o deficiente a margem do processo escolar.

As políticas públicas nessa perspectiva são notáveis que teoricamente a inclusão tem sido muito bem fundamentada, é preciso entender que a inclusão é necessária e que é uma forma de respeitar o outro em suas diferenças e aceitá-lo em todos os espaços social e escolar. No entanto a dificuldade maior reside no fato de como a inclusão escolar pode se concretizar. Desta forma é preciso primeiramente definir o que é educação especial e o que é educação inclusiva, visto que educação inclusiva não é sinônimo de educação especial.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu Capítulo V sobre a Educação Especial no Artigo 58 temos a seguinte definição: “Educação Especial é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996).

Reconhecemos que ao longo de muitos anos a Educação Especial tem assumido um papel assistencialista pelo fato de estar direcionada a alunos considerados anteriormente como “especiais” que necessitavam de atenção diferenciada que englobaria desde serem matriculados em escolas especiais até currículos diferenciados. Tradicionalmente a Educação Especial por conta de sua especificação se isolou tendo que dar conta do atendimento específico para a sua clientela, esquecendo-se que o aluno que apresenta necessidades especiais não é um aluno exclusivamente da Educação Especial, é antes de tudo um aluno da Rede Educacional.

Desta forma, a Educação Especial era vista como diferente da Educação, como se existisse, de um lado, a Educação e do outro, a Educação Especial. No documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 temos a definição de Educação Especial como:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, MEC/SEESP, 2008).

Deve-se partir do princípio de que a Educação Especial faz parte da educação, e que por questões estruturais constituiu-se em uma modalidade de ensino que permeia por todos os níveis educacionais. No con-

texto atual a educação especial passa a se configurar de uma nova forma atendendo ao princípio da Educação Inclusiva.

Por educação inclusiva entendemos uma proposta de educação que fundamenta-se na concepção de direitos humanos, para além da igualdade de oportunidades. Pauta-se na garantia do direito de todos à educação e pela valorização das diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras, buscando o ensino com turmas heterogêneas.

Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD): Síndrome do Autismo

A educação especial hoje possui um público alvo que envolve os alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação. No momento nos reportaremos somente ao transtorno global do desenvolvimento e especificamente a síndrome do autismo.

No documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, considera-se aluno com TGD “aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil” (Brasil, MEC/SEESP, 2008).

Essa clarificação nos permite a compreensão desse grupo específico, porém não devemos nos esquecer que as pessoas estão em constantes modificações e transformações na qual a escola a partir de uma atuação pedagógica contribui significativamente para que alunos com TGD possam participar de ambientes heterogêneos e adquirir aprendizagem com os seus pares.

Sobre a síndrome do autismo Belissário Filho cita que:

O autismo é explicado e descrito como um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano. Esse modelo explicativo permitiu que o autismo não fosse mais classificado como psicose infantil, termo que acarretava um estigma para as famílias e para as próprias crianças com autismo. Além disso, o modelo permite uma compreensão adequada de outras manifestações de transtornos dessas funções do desenvolvimento que, embora apresentem semelhanças, constituem quadros diagnósticos diferentes (Belissário Filho, 2010: 12).



Percebemos que houve uma evolução das pesquisas científicas sobre a síndrome do autismo, sendo considerada como um transtorno que afeta as funções do desenvolvimento. Sendo assim para a perspectiva educacional o comportamento do aluno que apresenta síndrome do autismo possibilita a interpretação do professor como uma manifestação temporária e não permanente, visto que são reações aos novos ambientes em que se encontram.

Sobre as características do autismo, Belissário expõe que de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM IV), as características principais são:

Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação. Pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem. Naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática. Repertório restrito de interesses e atividades. Interesse por rotinas e rituais não funcionais (Belissário, 2010: 13).

Quanto mais cedo se identificar o autismo, mais eficaz será o seu acompanhamento, quer seja no âmbito clínico ou escolar. Sabemos que não existe uma cura, mas a partir de uma atenção voltada para melhorar suas condições de comunicação, interação e imaginação, a pessoa se envolverá de forma mais qualitativa nesses aspectos comprometidos pela síndrome. É importante que o professor tenha conhecimentos dos sintomas e características desse transtorno, para ajudar na realização de atividades que permita ao aluno principalmente um melhor convívio social.

Observando vários alunos que apresentam TGD, notamos que apresentam prejuízos na comunicação, uns oralizam, outros não, uns apresentam ecolalia e ritmos diferenciados de tom de voz. Sobre a comunicação Belissário Junior comenta que:

Os prejuízos na comunicação e na linguagem podem ser manifestados como mutismo, atraso na aquisição, ecolalia, inversão pronominal, simplificação sintática, rigidez semântica, peculiaridades prosódicas, preferência por funções imperativas, literalidade na interpretação, entre outras. Assim sendo, entre os alunos com TGD que recebemos em nossas escolas, podemos encontrar crianças com nenhuma comunicação verbal e não verbal, com verbalização de palavras isoladas, com linguagem estereotipada, fazendo uso da repetição de frases e da entonação ouvida de outras pessoas ou de personagens, com linguagem correta do ponto de vista sintático, mas com pautas estereotipadas e pouco contextualizadas, dificuldades de interpretação semântica, entre outras (Belissário Junior, 2010: 32).

É notório a dificuldade que os professores encontram com os alunos que apresentam a síndrome do autismo com relação a comunicação.

Muitos comentam que não conseguem entender o que o seu aluno deseja, por que ele não fala e não sinaliza de alguma forma se estão entendendo as explicações, ficam sem saber se estar havendo algum tipo de comunicação.

Para que a comunicação aconteça de forma satisfatória é preciso contar com a ajuda do AEE no que se refere ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que façam uso de recursos visuais podendo ser gravuras ou objetos reais. Outra forma de comunicar é apresentar a rotina escolar para que o aluno entenda e conheça como se desenvolverão as atividades do dia. Antecipando o roteiro das atividades evita-se que o aluno tenha surpresas.

Com relação a interação social, sabemos que a síndrome do autismo por ser um transtorno no desenvolvimento e não um distúrbio do contato afetivo como muitos anteriormente acreditavam. Os prejuízos na interação social são diversos, essas pessoas podem ignorar seus pares, preferindo estar só, não forma relações pessoais íntimas, muitas vezes rejeita abraços, evita contato de olho e resiste às mudanças.

Quando se fala com a criança que apresenta a síndrome do autismo, ela frequentemente apresenta dificuldades em entender o que foi dito, as vezes fica repetindo o que ela ouviu., Muitas vezes o sujeito inverte o uso normal de pronomes, e usa o tu em vez de eu ou mim ao si referir a si própria. Os colegas de turma podem ajudar o aluno a mudar esse quadro.

Nas palavras de Belissário Junior é possível entender o quanto os colegas de turma são importantes para o desenvolvimento escolar de Pedro.

As intervenções dos colegas consistem em importante estratégia transformadora de padrões de comportamento da criança com TGD. O envolvimento da criança com TGD pelos colegas proporciona, não raras vezes, intervenções que partem deles espontaneamente, na tentativa de que aquela criança participe como eles da rotina. A intervenção dos colegas acontece quando eles reconhecem a expectativa da escola de que a criança com TGD conseguirá comportar-se melhor. O efeito dessa intervenção dos pares na adesão da criança com TGD a esses rituais é mais frequentemente eficaz do que aquela que provém dos adultos (Belissário Junior, 2010: 24).

A professora do ensino regular comentou que Pedro realmente tem um bom relacionamento com a turma e acredita que isso faz com que Pedro participe das atividades porque se ver envolvido pelo apoio dos colegas. Comenta que não é fácil trabalhar com um aluno que apresenta TGD. Para Belssário Junior: “a oportunidade de trabalhar com alu-



nos com TGD na turma tem sido nova para a grande maioria das escolas. De acordo com a nossa observação, é grande o impacto nos profissionais da educação” (Belissário Junior, 2010: 22).

Conhecendo o Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recurso Multifuncional

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) trouxe como novidade o AEE:

Um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola comum e fora dela (Brasil, MEC/SEESP, 2008).

Reconhecemos que o AEE vem sobremaneira contribuindo para que os sistemas de ensino possam atender melhor os alunos do público alvo da Educação Especial visto que o AEE é organizado para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação desses alunos nas turmas das escolas comuns.

Os sistemas de ensino obrigatoriamente devem ofertar o AEE ao público alvo da Educação Especial, no entanto a decisão em participar ou não desse atendimento cabe ao aluno e/ou família, ou seja, seus responsáveis legais. A matrícula no AEE não consiste em condição obrigatória para a matrícula do aluno no ensino regular. O AEE é oferecido no período inverso ao da classe comum que o aluno está matriculado e preferencialmente deve ser oferecido na mesma escola que o aluno já se encontra no ensino comum, não havendo o aluno poderá efetuar matrícula no AEE na escola ou centro especializado mais próximo de sua residência.

O professor do AEE ao elaborar o plano deve considerar primeiramente o aluno enquanto sujeito em processo de aprendizagem. Considerando a organização do AEE entendemos que:

A organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças (Ropoli, 2010: 22).

O AEE será desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional e atualmente o Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa de

Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais vem contribuindo com o fortalecimento da inclusão escolar ofertando o AEE nas escolas públicas para que o público alvo da Educação Especial participe ativamente do contexto da sala de aula comum. Segundo Ropoli:

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado-AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização (Ropoli, 2010: 31).

O professor do AEE tem muitas atividades a cumprir em prol das condições de aprendizagens dos alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação. No caso do aluno em estudo é recomendado que tanto o professor da sala comum quanto o professor da SRM busquem conhecimentos específicos sobre a síndrome de autismo reconhecendo que o aluno com TGD necessita da atenção de ambos para desenvolver as habilidades sociais, cognitivas, afetivas e para isso o ambiente escolar com os seus pares torna-se excelente para a aplicação de estratégias que envolvam a experiência diária promovendo reações de aprendizagem significativas em que o aluno possa aplicar o que aprendeu em outros ambientes por ele vivenciados.

317



Sobre os caminhos trilhados

O ser humano se apropria de conhecimentos por meio da relação que estabelece com o meio. A busca de conhecimentos pode ocorrer por meio da pesquisa onde o sujeito é capaz de conhecer e reconstruir o objeto em estudo. Dessa forma o homem atribui significado às diversas realidades, toma posse dos acontecimentos e os reconstrói a partir da sua relação com o objeto. A busca de conhecimento dar-se também por meio do estudo de caso.

Reconhecendo a importância da pesquisa em educação para a busca de soluções a determinados problemas que ocorrem principalmente no espaço escolar, buscamos nesse estudo de caso conhecer os entraves que dificultam o desenvolvimento escolar de um aluno que apresenta transtorno global do desenvolvimento para a qual apresentaremos os caminhos que percorremos para a compreensão, análise e proposição de soluções desse estudo.

Quanto aos objetivos, primeiramente é possível afirmar que se trata de um estudo de caso envolvendo uma pesquisa descritiva pelo fato de



descrever a situação escolar de um aluno que apresenta transtorno global do desenvolvimento. Descrevemos de forma sucinta sua vida escolar e para o delineamento dessa descrição seguimos a metodologia apresentada pelo curso de AEE denominada de Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR) onde se desenvolveu a partir das seguintes etapas: Proposição do caso; análise e clarificação do problema; discussão do problema, solução e socialização do problema, elaboração dos planos de AEE e socialização dos planos de AEE. Cada etapa se consolidou ao longo do estudo com o enriquecimento da pesquisa bibliográfica onde as fontes literárias básicas foram os fascículos do AEE.

A escola onde o aluno estuda serviu de palco para nossos encontros e coleta de informações, isto é, foi o local onde os sujeitos foram entrevistados. Para obtermos as informações desse estudo, adotamos a técnica de observação para acompanhar de perto o aluno em suas atividades escolares e os professores em suas práticas pedagógicas. Observações quanto as condições do ambiente e as relações do aluno com os discente. Os registros foram feitos em um caderno de anotações e as entrevistas seguiram um roteiro de oito questões abertas para cada entrevistado.

Sobre os sujeitos deste estudo, contamos com a participação do aluno elemento principal do estudo, a professora da sala de aula comum, a professora da SRM, e a mãe do aluno. A escolha do aluno ocorreu por este já ter sido de uma escola especial, por apresentar TGD e por participar da SRM. Para que fosse preservada a identidade dos sujeitos estes são apresentados por um nome fictício.

As análises aconteceram a partir da interpretação das observações e das falas dos sujeitos entrevistados. Os enunciados demonstrando as opiniões e os significados que nossos entrevistados nos oportunizaram a compreensão do aluno em estudo permitindo a elaboração do Plano de AEE no sentido de atender as necessidades específicas do aluno para o qual contamos com um referencial teórico que nos auxiliou a entender sobre as características de pessoas com TGD e sobre a atuação do professor do AEE frente aos alunos que apresentam TGD.

Plano de atendimento educacional especializado

Para que o aluno Pedro Gonçalves possa fortalecer sua autonomia e participar efetivamente do processo de ensino e aprendizagem, elaboramos o Plano de AEE no sentido de oportunizar atividades pedagógicas que serão desenvolvidas na Sala de Aula da Escola Regular e na Sala de Recursos Multifuncional objetivando o desenvolvimento de novas habilidades a partir do seu potencial e adquirindo a aprendizagem dos conteúdos

trabalhados, participando efetivamente das atividades desenvolvidas no processo ensino aprendizagem.

Objetivos do plano

Os objetivos do plano de AEE são: Proporcionar a aplicação de ações pedagógicas e a construção de recursos pedagógicos que permitam melhorar a qualidade da comunicação, interação social e criatividade do aluno Pedro Gonçalves estimulando-o a participar de forma mais autônoma das atividades desenvolvidas a fim de adquirir novas habilidades e se apropriar dos conhecimentos desenvolvidos no campo escolar; envolver o aluno em todas as atividades escolares para que possa ter participação efetiva e coletiva no ambiente da escolar; oportunizar ao aluno atividades desafiadoras que envolvam o uso da linguagem oral e escrita, a socialização em grupo, o uso da imaginação; confeccionar recursos pedagógicos que auxiliem o aluno no processo de ensino e aprendizagem visando sua maior participação no contexto das atividades escolares.

319



Organização do atendimento

O período de atendimento será para dois meses, sendo que o professor do AEE deverá comparecer na sala de aula do ensino comum três vezes na semana no horário de aula do aluno a fim de orientar sistematicamente a professora, alunos da turma de Pedro e equipe pedagógica, com relação ao seu desenvolvimento social, cognitivo e motor. O tempo de atendimento será de 02 horas e o aluno terá atendimento coletivo e individual.

Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno

É preciso que haja observação por parte do professor do AEE ao ambiente escolar, verificando a rotina escolar para a organização de orientações a ser em dadas a professora da sala comum, bem como a equipe pedagógica e demais colegas da sala. O professor do AEE deve propor ao professor da sala comum o desenvolvimento de estratégias como por exemplos de brincadeiras coletivas, uso de materiais reais, expor claramente a rotina do dia, que poderão ser utilizadas em sala de aula para estimular a participação do aluno Pedro Gonçalves de forma a desenvolver suas habilidades proporcionando sua aprendizagem.



Deve-se subsidiar o professor da sala comum de materiais bibliográficos sobre os transtornos globais do desenvolvimento para que possa conhecer de forma teórica a síndrome do autismo e sentir-se apoiada pelo AEE a buscar alternativas de atividades para o aluno Pedro.

Expor com clareza e objetividade a rotina da sala de aula com o auxílio de um cartaz onde possam constar as ações tais como: entrada na escola, oração do dia, atividade em grupo, atividade individual, lanche, banheiro, educação física, ir para a casa. Apresentar recursos visuais, táteis que poderão auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos programáticos. Exemplos: objetos reais, cartazes ou fichas com gravuras que representem ações do cotidiano escolar, cartazes que possam ilustrar os conteúdos que estão sendo trabalhados.

Aplicar atividades para o desenvolvimento da habilidade de interpretação de textual, trabalhando em grupo estimulando também a interação social, o uso da imaginação por meio de leituras de histórias diversas, seguindo com a exploração a partir de desenhos, de pinturas a dedos, cola colorida, dramatização, confecção de cartazes.

Propor conversas dirigidas sobre determinado conteúdo como, por exemplo: “o meu bairro” permite estimular a aprendizagem dos conteúdos curriculares, além de estimular a comunicação e interação com a professora e demais amigos da sala de aula. Participar das atividades de educação física a fim de fortalecer os aspectos motores: realizar atividades diversas atividades corporais em grupo e individual. Utilizar o laboratório de informática para explicar também conteúdos programáticos aproveitando o interesse do aluno pelo computador permitindo sua maior atenção e aprendizagem do conteúdo em desenvolvimento.

Seleção de materiais a serem produzidos para o aluno

Será preciso confeccionar cartazes com gravuras que apresentam as ações do cotidiano; confeccionar fichas com palavras ou gravuras sobre o conteúdo programático para visualização e melhor compreensão do assunto trabalhado.

Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos

Será preciso recursos diversos para a confecção de fichas e cartazes: papel madeira, papel cartão, cola coloridas, tintas variadas, revistas para gravuras. Livros de histórias infantis; objetos reais de acordo com o con-

teúdo que está sendo ministrado, tais como plantas, alimentos, vestuário para o frio e calor.

Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais

Deve-se contar com a família para que tanto o professor da sala de aula como o professor do AEE possam obter as informações necessárias sobre o aluno, como por exemplo: o que ele gosta mais de fazer, objetos, acontecimentos e atitudes que mais chamam a atenção e/ou deixam irritado.

Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno

321



Deverão receber orientação: o professor de sala de aula, o professor da Educação Física, os colegas de turma e toda a equipe administrativa e pedagógica da escola.

Avaliação dos Resultados

As atividades propostas para o aluno Pedro Gonçalves serão registradas logo após o seu atendimento. As atividades realizadas na sala de aula do ensino comum devem ser anotadas com ênfase no que ele conseguiu realizar e o que ele apresentou dificuldades. Os registros devem contar com a participação da professora do AEE e professora da sala de aula comum, observando-se os aspectos da comunicação, interação social, afetividade e cognição. A avaliação será processual onde serão observados a participação do aluno durante toda a execução do plano. Verificar-se-á o comportamento do aluno durante a realização das atividades, seu posicionamento frente aos desafios, seus interesses e aprendizagem. O registro será por meio da descrição escrita sobre o ocorrido antes, durante e depois das atividades fins, apontando os entraves e avanços do aluno com relação a aprendizagem como também do professor com relação ao que foi desenvolvido. Devem participar da avaliação o professor do AEE, o professor da sala de aula comum, a família e se possível o pedagogo da escola para que cada um se posicione sobre o que foi positivo ou negativo, as alterações do aluno e como reorganizar o plano para posterior etapa.

Considerações finais

Ao longo deste estudo muitos aprendizados aconteceram, no papel decursista nossa intenção maior foi a de contribuir através deste trabalho com conceitos e reflexões que possibilitasse um melhor entendimento sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, possibilitando uma ressignificação das práticas pedagógicas frente ao aluno que apresenta síndrome do autismo.

Entender a atuação do professor da SRM e propor um plano de AEE para o aluno Pedro nos fez valorizar a concepção pedagógico-educativa no campo da Educação Especial buscando enxergar o aluno com potencialidades a serem desenvolvidas, compreendendo a sua história e dando ênfase a sua individualidade e acreditando que sua aprendizagem pode ser mediada pelos alunos e professores fazendo-o a apresentar mudanças de comportamento positivas que possibilitaram um maior envolvimento e aprendizagem na sala de aula comum.

Entendemos também que a família pode contribuir para que Pedro sintase capaz de aprender, sabemos que a verdadeira inclusão escolar envolve a família, toda a equipe da escola, o AEE e SRM, porém não devemos esquecer que a filosofia da escola deve pautar-se nos princípios da inclusão, a igualdade de oportunidades citada na Declaração dos Direitos Humanos, as valorizações das diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais e linguísticas devem fazer parte da escola, pois se a é escola para todos deve excluir o ensino homogêneo e critérios de seleção e classificação, e buscar nas diferenças formas de ver o outro como ser em processo de desenvolvimento contínuo, respeitar a diversidade é permite que se aprenda com o outro.

Esperamos que o Plano de AEE aplicado a Pedro possibilite realmente um melhor desenvolvimento escolar onde ele possa adquirir os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e que a escola possa continuar oportunizando a Pedro por meio do AEE o apoio necessário permitindo a acessibilidade e a eliminação de barreiras que negam a inclusão. Que a escola que Pedro se encontra abra as portas para que outros alunos do público alvo da Educação Especial sejam aceitos e exerçam sua cidadania.

Referências

- ALMEIDA, Fernando José de
2002 Política Pública de Inclusão de Minorias e Maiorias. In: Ana Cláudia B. Lodi, Kathryn M. P. Harrison, Sandra R. L. De Campos, Ottmar Teske (Orgs). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação.

BELISÁRIO JÚNIOR, José Ferreira

- 2010 A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. José Ferreira Belisário Júnior, Patrícia Cunha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial

- 1996 Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, Nº 248.
- 2008 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: revista da educação especial. Vol. 4. Nº 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de

- 2002 Políticas de Inclusão: escola – gestão da aprendizagem na diversidade. In: Dalva E. Gonçalves Rosa, Vanilton Camilo de Souza, Alfredo Veiga-Neto (*et al.*). Rio de Janeiro: DP&A.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de

- 2004 Saberes imaginários e representações na Educação Especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis. RJ: Vozes.

ROPOLI, Edilene Aparecida

- 2010 A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Edilene Aparecida Ropoli (*et al.*). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará.

SUPLINO, Maryse

- 2005 Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA.

323



Fecha de recepción del documento: 23 de diciembre de 2012

Fecha de aprobación del documento: 20 de junio de 2013

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 artículos¹ 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

328



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 externos²
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

330



Guía básica para la dictaminación

Título del artículo:		
Autor:		Fecha de recepción del artículo:
Arbitro o Dictaminador:		Fecha de evaluación del artículo:
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		
ASPECTOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
1. Contenido	a. Pertinencia del título de acuerdo a la naturaleza y el contenido del artículo	

- 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.

1. Contenido	b. Presentación del tema	
	c. Actualidad e importancia del tema	
	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)	
2. Aspectos Formales	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)	
PUNTAJE TOTAL		/20
OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS (optativo):		
RECOMENDACIÓN PARA SU PUBLICACIÓN EN SOPHIA		
Criterio	Sí	No ¿Por qué?
Ampliamente recomendado		
Recomendado solo si se mejora su calidad (ver observaciones y/o sugerencias)		
No se recomienda su publicación		
.....		
f: Dictaminador/evaluador		

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

334



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*³

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

3 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.

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 bibliografía⁴

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

Article title:		
Author:		Article's date of admission:
Referee:		Article's date of evaluation:
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.		
	CRITERIA OF EVALUATION	POINTS
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.		
TOTAL SCORE		/20	
OBSERVATIONS AND / OR SUGGESTIONS (optional):			
RECOMMENDATION FOR PUBLICATION IN SOPHIA			
CRITERIUM	YES	NO	WHY?
Highly recommended			
Recommended only if the quality is improved after the following suggestions			
Not recommended for publication			
..... f: Examiner/Evaluator			

9. Approval of the articles. If the article is accepted for publication, the editors will combine the comments of both the ex-

aminers 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. To 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 Kierkegaard'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.

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 demon-

strated 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.

