

SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 19 / julio-diciembre de 2015


ISSN impreso 1390-3861 / ISSN electrónico 1390-8626

Indexada en:

 Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal.

 Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

 Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades.

 Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México.



ABYA YALA | UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA SALESIANA

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

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

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

La revista utiliza el sistema anti plagio académico



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



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



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



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

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en:

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

Rector

Javier Herrán Gómez, sdb

Vicerrector Académico General

Luis Tobar Pesántez

Vicerrector Docente

Fernando Pesántez Avilés

Vicerrector de Investigación

Juan Pablo Salgado

Vicerrectores de sede

César Vásquez (Cuenca)

José Juncosa Blasco (Quito)

Andrés Bayolo Garay (Guayaquil)

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 19, julio-diciembre de 2015. Editora responsable: Floralba del Rocío Aguilar Gordón.

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

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

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

CONSEJO DE PUBLICACIONES

Javier Herrán Gómez, sdb
PRESIDENTE

Juan Bottasso Boetti, sdb
Teodoro Rubio Martín
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 Ruiz Vásquez

Luis Álvarez Rodas
EDITOR GENERAL

CONSEJO EDITORIAL INTERNO

Rómulo Sanmartín (Director)
Floralba Aguilar Gordón (Editora Responsable)
Verónica Di Caudo
Edison Higuera
Jessica Villamar
Guillermo Urgilés
Ximena Andrade
Elizabeth Montenegro
Robert Bolaños
María Sol Villagómez

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

GUISEPPE ABBÁ

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

ANDRES HERMANN ACOSTA

Universidad Nacional de Educación - Ecuador

JOSÉ ALCIDES BALDEÓN ROSERO

Universidad San Jorge de Zaragoza - España

PATRICIA BRAVO

Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador

DIEGO ALBERTO BELTRÁN

Universidad Nacional de Rosario - Argentina

JOSÉ ÁNGEL BERMÚDEZ GARCÍA

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela

NELDO CANDELERO

Universidad Nacional de Rosario - Argentina

ELSA BEATRIZ CÁRDENAS SEMPÉRTEGUI

Universidad Técnica Particular de Loja (Utpl) - Ecuador

FABIÁN CASTIGLIONE

Instituto Superior de Formación - Docente Espíritu Santo – Argentina

JOSÉ CAVALCANTE LACERDA JUNIOR

Secretaría de Cultura del Estado de Amazonas, Manaus-Amazonas-Brasil

JUAN CEPEDA H.

Universidad Santo Tomás - Colombia

CARLOS DELGADO

Universidad de La Habana - Cuba

RAIMUNDO DE TEIXEIRA BARRADAS

Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus-Amazonas-Brasil

ELENA GARAYZABAL HEINZE

Universidad Autónoma de Madrid - España

JEAN CARLOS GARCÍA

Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador

JOSÉ ENRIQUE GÓMEZ ALVAREZ

Universidad Panamericana y Asociación Filosófica, México

VIRGINIA GONFIANTINI

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México

JOSÉ LUIS GÓMEZ-MARTÍNEZ

Profesor Emérito del Departamento de Lenguas Románicas
de la Universidad de Georgia - EE. UU.

JUAN CARLOS GRIJALVA

Assumption College, Condado de Worcester, Massachusetts - EE.UU.

SAMUEL GUERRA BRAVO

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR

Universidad Pontifica de Salamanca (UPSA), Burgos - España

DEMON JOHANNES GERARDUS HERMANUS

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

KUREETHADAM JOSHTROM

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

GERARDO MARCELO KAHAN

Universidad de Rosario - Argentina

SEBASTIÁN KAUFMANN SALINAS

Universidad Alberto Hurtado, Santiago - Chile

JOSÉ ANTONIO LAGO

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

RAMÓN LUCAS LUCAS

Pontificia Universidad Gregoriana de Roma - Italia

MAURO MANTOVANI

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

MAURIZIO MARÍN

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

JULIO ALBERTO MÁRQUEZ LANDA

Nafinsa- Fonep y Grupo Qualinet - México

SERGIO MENA MUÑOZ

Universidad Complutense de Madrid - España

MARIE FRANCE MERLYN SACOTO

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

JAIR MIRANDA DE PAIVA

Universidad Federal de Espírito Santo (UFES)

Centro Universitario Norte de Espírito Santo, San Mateo, Es- Brasil

JUAN ANTONIO NICOLÁS MARÍN

Universidad de Granada - España

DORYS ORTIZ

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito

LUIS PORTA

Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina

RIGOBERTO PUPO

Universidad de La Habana - Cuba

RAFAEL REPISO CABALLERO

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Logroño - España

LUIS ROSÓN GALACHE

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

MARÍA JOSÉ RUBIO

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra - Ecuador

DAMIAN SALCEDO MEGALES

Universidad Complutense de Madrid - España

DAMIÁN SÁNCHEZ SÁNCHEZ

Centro Universitario de Espíritu Santo (UNESC), Colatina - Espírito Santo, Brasil

SANDRA SIQUEIRA

Facultad Salesiana Don Bosco Manaus - Amazonas - Brasil

JOSÉ TRANIER

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

CARMEN VARGUILLAS

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela

MAYRA VELÁSTEGUI VILLAMARÍN

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

JAIME YANES GUSMÁN

Academia de Estudios e Investigación Complexus Edgar Morin (AEICEM),
Santiago - Chile

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

Javier Herrán Gómez, sdb

Rector

© Universidad Politécnica Salesiana
Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla postal 2074
Cuenca, Ecuador.
Teléfono: (+593 7) 2 050 000
Fax: (+593 7) 4 088 958
E-mail: srector@ups.edu.ec

CANJE

Se acepta canje con otras publicaciones periódicas.

Dirigirse a:

Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura
Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla postal 2074
Cuenca, Ecuador.

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

Fax: (+593 7) 4 088 958

Correo electrónico: rpublicas@ups.edu.ec

www.ups.edu.ec

Cuenca - Ecuador

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 19,
julio-diciembre de 2015.

Editora responsable: Floralba del Rocío Aguilar Gordón.

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

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

Correo electrónico: editorial@abyayala.org

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

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

Correo electrónico: centrograficosalesiano@lms.com.ec

SOPHIA

EL MÉTODO: SU DESPLIEGUE
EN LAS CIENCIAS Y EN LA PRAXIS EDUCATIVA
The method: Their deployment in the
sciences and in educational praxis

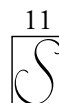
SUMARIO

EDITORIAL. 13

ARTÍCULOS/ARTICLES

MÉTODOS FILOSÓFICOS PARA LA COMPRENSIÓN DE LAS CIENCIAS **Methods for philosophical understanding of science**

ELEMENTOS DE HERMENÉUTICA Y FENOMENOLOGÍA PARA UN DIÁLOGO
METODOLÓGICO ENTRE LAS CIENCIAS
Hermeneutics and phenomenology elements for a methodological
dialogue between science
Robert Fernando Bolaños Vivas 25



LA HERMENÉUTICA COMO MÉTODO PARA COMPRENDER
LA COLONIALIDAD DEL SUJETO DE ABYA YALA
Hermeneutics as method for understanding coloniality subject of Abya Yala
Holger Rodrigo Díaz Salazar 47

ELUCUBRACIONES EN TORNO AL MÉTODO Y SU DESPLAZAMIENTO EN LA EDUCACIÓN **Speculations about the method and its movement in education**

LA PERTINENCIA DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DESDE LA TELEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
Relevance of learning and teaching methods
from the teleology of education
Jonathan A. Vivas H. 73

EL CONSTRUCTIVISMO COMO TEORÍA Y MÉTODO DE ENSEÑANZA
Constructivism as theory and teaching method
Dorys Ortiz Granja 93

LA TRANSMISIÓN DE LA CIENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR
Transmission of science in school fields
Milton Leonel Calderón Vélez 111

REFLEXIÓN SOBRE EL ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN
PARA JÓVENES Y ADULTOS, UNA VISIÓN DESDE AMÉRICA LATINA
Theoretical reflection on the methodological approach to education
for youth and adults, a view from Latin America
Luis Rodolfo López Morocho 129

RECORRIDO METODOLÓGICO EN EDUCACIÓN INICIAL
Methodology course in early childhood education
Paola Villarroel Dávila 153

PAUTAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA
Methodological guidelines for the teaching of philosophy

<p>EL SÍMBOLO EN LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA Y SU INCIDENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA The symbol in the latin american experience and its impact in instructional Philosophy</p>	<p><i>Mauro Avilés Salvador y Jorge Balladares Burgos</i></p>	<p>173</p>
<p>LA INTERTEXTUALIDAD COMO MÉTODO DE ANÁLISIS FILOSÓFICO Intertextuality as an anylisis philosophical method</p>	<p><i>Edison Francisco Higuera Aguirre, Carlos Fabián Naranjo Viteri, David Vicente Carrillo Guerrero y Leonel Edmundo Cueva Guerrero</i> .</p>	<p>189</p>
<p>UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA A phenomenological look at the teaching of Philosophy</p>	<p><i>Jean Carlos García Zacarías y Carmen Siavil Varguillas Carmona</i>.</p>	<p>209</p>
<p>O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: DAS ORIGENS HISTÓRICAS À EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA: DE LOS ORÍGENES HISTÓRICOS A LAS EXPERIENCIAS DE PENSAMIENTO The philosophy of education in basic education on Brazil: historical changes of the thought experiment</p>	<p><i>Jair Miranda de Paiva y Andréa Scopel Piol</i></p>	<p>227</p>
<p>ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE OTRAS DISCIPLINAS Strategies for teaching other disciplines</p>		
<p>NARRATIVAS DIGITALES COMO DIDÁCTICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LOS PROCESOS DE ASIMILACIÓN Y RETENCIÓN DEL CONOCIMIENTO Digital narratives as teaching and learning strategies in the process of adoption and retention of knowledge</p>	<p><i>Andrés Hermann Acosta</i></p>	<p>253</p>
<p>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA TÉCNICAS DE ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO Instructional strategies for teaching techniques Study Course at the National University of Chimborazo</p>	<p><i>Patricia Bravo Mancero y Carmen Siavil Varguillas Carmona</i></p>	<p>271</p>
<p>METODOLOGÍA ACTIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO Active methodology in the construction of mathematical knowledge</p>	<p><i>Luis Alberto Puga Peña y Lilian Mercedes Jaramillo Naranjo</i></p>	<p>291</p>
<p>NORMAS EDITORIALES / EDITORIAL GUIDELINES.</p>		<p>315</p>

EDITORIAL

Una vez más tenemos el agrado de llegar al lector de nuestra Colección de Filosofía de la Educación. En esta ocasión, el eje de reflexión de Sophia 19 gira en torno al *método y su despliegue en las ciencias y en la praxis educativa*. Un tema apasionante que invita a repensar en aquello que se podría considerar como la columna vertebral de la ciencia en general y de las acciones humanas en particular. De estas últimas, la educación viene a constituirse en una de sus principales manifestaciones.

Aproximación conceptual al método

Es de conocimiento general, que respondiendo a sus raíces lingüísticas, la palabra método proviene de *metha* que significa hacia y *odos* que significa camino, por lo que el método es el camino hacia una finalidad. El método es de carácter global, contiene a los procedimientos y se encuentra en pleno dinamismo histórico.

Desde el punto de vista científico, el método puede entenderse como el conjunto de procedimientos planificados, organizados y sistemáticos que conducen a la verdad. Filosóficamente hablando, el método puede ser entendido como el conjunto de procedimientos planificados, organizados y sistemáticos que en base a especulaciones de carácter intelectual trata de descifrar las diferentes incógnitas acerca del hombre, del mundo y de Dios.

Por otra parte, cuando se hace una revisión bibliográfica sobre el tema del método encontramos una diversidad de criterios, de tipos, de clasificaciones; algunos estudiosos clasifican a los métodos de acuerdo al ámbito donde se utilice: método de razón; método de las ciencias. También suelen hablar de métodos específicos (estadístico, experiencial,...). Sin embargo, se considera que la clasificación más frecuente es aquella que agrupa a los métodos en dos grandes grupos: los métodos lógicos o científicos (deductivo, inductivo, axiomático, estadístico,...) y los métodos filosóficos (hermenéutico, fenomenológico, dialéctico, cartesiano,...).

En el presente volumen de Sophia, se evidencia la tendencia a utilizar los métodos filosóficos para comprender la ciencia en general, las ciencias de la educación y el hecho educativo en particular.

Cabe mencionar que en el método se organizan y se estructuran las técnicas y estrategias que harán factible el logro de los objetivos. Las



técnicas deberán ser entendidas como acciones precisas y concretas para la operativización del método.

Deliberes en torno al método y a la ciencia

El ser humano desde sus orígenes empezó a cuestionarse acerca de sí mismo y de todo cuanto ocurría a su alrededor, empezó a reflexionar y a buscar explicaciones acerca de las causas y principios de todo, empezó a perderse en el laberinto de incertidumbres, empezó a explicarlo todo desde el mito, la leyenda, el rito y poco a poco direccionó sus respuestas desde la razón y desde la ciencia. Al buscar las causas del porqué de todo cuanto sucede, y al tratar de determinar las relaciones existentes entre fenómenos va implementando diversos métodos de investigación, va descubriendo técnicas y procedimientos ordenados, sistemáticos y coordinados que paulatinamente van configurando la ciencia, una ciencia que históricamente se ha movido al menos desde tres aristas diferentes:

- Tendencia a valorar a la razón humana (racionalismo) mediada por el método matemático-deductivo.
- Tendencia a valorar a la experiencia y a la observación de los hechos concretos (empirismo) mediadas por el método inductivo iniciado por Francis Bacon en la ciencia de la modernidad como oposición al tradicional método matemático, deductivo, silogístico aristotélico.
- Tendencia a valorar tanto a la experiencia como a la razón, esto gracias al uso del método resolutivo-compositivo conocido como el método hipotético-deductivo (inductivista-deductivista) iniciado sistemáticamente por Galileo hasta consolidarse como el conocido método científico, un método que a pesar de los tropiezos experimentados en la historia, sigue siendo vigente tal como lo evidencia la epistemología de la actualidad.

En última instancia, la ciencia de hoy sigue pretendiendo alcanzar la concreción mediante la experimentación, la verificación y la evolución permanente de sus teorías.

De lo anterior, resulta comprensible entender, cómo históricamente se ha comprobado, que cada ciencia y que cada investigación concreta conlleva un método específico de investigación que valida o descarta una teoría, aspectos que no descartan la incidencia de factores endógenos y exógenos en el accionar del sujeto que investiga, en otras palabras la ciencia, su método y el investigador siempre se van modulando a través de la historia y de la cultura, siempre serán con-temporáneos.

Realizando una breve sistematización de los diversos procesos experimentados por la ciencia y su método a través del tiempo encontramos una serie de cuestiones que ameritan nuevas reflexiones desde los textos y contextos más recientes: pensar por ejemplo, cuál es el sentido y el significado de la denominada “falsación de teoría concreta” propugnada por Popper; analizar cuáles son las implicaciones de la “ruptura epistemológica” planteada por Bachelard o repensar en las implicaciones de la revolución científica o en la concepción de paradigma formulados por Kuhn; sondear el papel de las “comunidades de investigación” establecidas por Lakatos; examinar la denominada “anarquía de los métodos” propuesta por Feyerabend; determinar cómo se explica la estructura de la ciencia y la dinámica del método en el mundo de hoy; cómo se despliega el método en las ciencias en general y en la praxis educativa en particular son algunas interrogantes que se pretende responder en este volumen.

Estructura

El número 19 de Sophia se encuentra organizado a través de los cuatro referentes de reflexión que se exponen a continuación:

1. Métodos filosóficos para la comprensión de las ciencias
2. Elucubraciones en torno al método y su desplazamiento en la educación
3. Pautas metodológicas para la enseñanza de la filosofía
4. Estrategias para la enseñanza de otras disciplinas

A continuación se realiza una breve descripción de cada uno de los componentes que forman parte de los referentes antes citados.

Métodos filosóficos para la comprensión de las ciencias

A este referente de reflexión pertenece el artículo *Elementos de hermenéutica y fenomenología para un diálogo metodológico en las ciencias* de Robert Bolaños. El autor considera que ante la subsistente contraposición metodológica y epistémica entre las ciencias experimentales y las ciencias humanísticas es necesario acudir a los métodos fenomenológico y hermenéutico para encontrar algunos elementos que permitan establecer un diálogo entre estos dos modos de indagar la realidad. Propone así un encuentro entre hermenéutica y fenomenología para lograr un diálogo integrador en la ciencia contemporánea.

En esta misma línea, *La hermenéutica como método para comprender la colonialidad del sujeto de Abya Yala* de Holger Díaz Salazar muestra que la colonialidad del ser representa la negación y el ocultamiento del sujeto de Abya Yala; propone a la interpretación textual, en la explicación gadameriana, como fundamental para la comprensión del texto y del contexto.

Elucubraciones en torno al método y su desplazamiento en la educación

Este segundo referente se encuentra conformado por una diversidad de enfoques y perspectivas que pretenden explicar el desplazamiento del método en la educación. Estas reflexiones han sido agrupadas en cinco artículos:

La pertinencia de los métodos de enseñanza-aprendizaje desde la teleología de la educación de Jonathan Vivas considera que los métodos de enseñanza-aprendizaje se hallan relacionados con la finalidad de la educación; en este sentido el método contribuye con la educación para alcanzar un principio básico de humanización. Así mismo considera que la relación enseñanza-aprendizaje es dialéctica por excelencia, se inscribe en una dialogicidad, donde tanto quien enseña como quien aprende, hace uso de métodos para promover nuevos saberes.

El constructivismo como teoría y método de enseñanza de Dorys Ortiz Granja, el mismo que aborda el tema del constructivismo y sus orientaciones generales para el proceso de enseñanza; plantea los postulados básicos de este enfoque y analiza los objetivos, los contenidos, la metodología, las técnicas y la evaluación, que se desprenden al considerarlo como eje de un proceso formativo.

La transmisión de la ciencia en el ámbito escolar de Milton Leonel Calderón Vélez aborda la problemática de la ciencia transmitida en la escuela; analiza cómo los elementos presentes en el aprendizaje establecen una manera de ver el mundo y reflexiona acerca de las razones por las cuales las preguntas críticas respecto de los conocimientos parecen imposibles. La problemática es asumida desde dos categorías de análisis: los “obstáculos epistemológicos” de Gastón Bachelard y la “ideología científica” de George Canguilhem. Trata de establecer una crítica sobre la escuela formal como espacio de transmisión y creación de modos de pensar.

Reflexión sobre el enfoque teórico metodológico de la educación para jóvenes y adultos, una visión desde América Latina de Luis Rodolfo López Morocho discurre que la educación para jóvenes y adultos se presenta como una oportunidad para contribuir con importantes cambios socia-

les en busca de una sociedad más justa y equitativa. Este artículo analiza el papel de la escuela en la reproducción de la pobreza, las particularidades y delimitaciones de la educación de jóvenes y adultos; reflexiona sobre el impacto de las diferentes teorías del aprendizaje; y destacando el modelo de educación para la vida y el trabajo establece las principales propuestas pedagógicas actuales.

Recorrido metodológico en educación inicial de Paola Villarroel Dávila acentúa la idea de que a lo largo de la historia, la educación en los primeros años de vida ha constituido una preocupación. El artículo expone las ideas centrales de los principales métodos desde el siglo XVII hasta la actualidad, donde se observa claramente que muchos de los postulados como la sensorialidad, integralidad, actividad, libertad, flexibilidad están vigentes en las aulas de la denominada educación inicial.

Pautas metodológicas para la enseñanza de la filosofía

Este apartado considera al símbolo, a la intertextualidad y a la fenomenología como pautas metodológicas para la enseñanza de la filosofía. A este esfuerzo de reflexión responden los cuatro artículos siguientes:

El símbolo en la experiencia latinoamericana y su incidencia para la enseñanza de la Filosofía presentado por Mauro Avilés Salvador y Jorge Balladares Burgos plantean la incidencia de lo simbólico en la reflexión filosófica a partir de la experiencia latinoamericana. Con ello se puede pensar en un quehacer filosófico a través del símbolo, como lugar de una multiplicidad de significados y sentidos. Los autores consideran que una nueva comprensión del símbolo nos lleva a re-descubrirlo desde la experiencia de las comunidades indígenas andinas y el arte barroco latinoamericano. Manifiestan que la incidencia de lo simbólico en el proceso educativo se realiza a través de una perspectiva ética y hermenéutica que establece nuevas alternativas para la enseñanza de la filosofía en el aula.

La intertextualidad como método de análisis filosófico de Edison Francisco Higuera Aguirre, Carlos Fabián Naranjo Viteri, David Vicente Carrillo Guerrero, y Leonel Edmundo Cueva Guerrero realiza una breve exposición teórica del análisis intertextual y su consecuente aplicación a textos seleccionados de Martha Nussbaum, Max Horkheimer y Luitzen Brouwer. Los autores abordan la necesidad de establecer una relación de reciprocidad y dependencia entre diferentes textos/autores, de modo que varios textos sirvan de base para uno nuevo, siempre de manera sucesiva e indefinida.

Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la Filosofía de la autoría de Jean Carlos García Zacarías y Carmen Siavil Varguillas Carmona, se propone como objetivo central develar los supuestos en la enseñanza de

la filosofía, a partir de la mirada fenomenológica del actor docente. Está enmarcado en la modalidad de investigación de campo de tipo descriptivo, con enfoque interpretativo-cualitativo, bajo el método fenomenológico. La filosofía en el contexto de la formación docente está orientada a desarrollar las potencialidades del pensamiento en los docentes.

La enseñanza de la filosofía en la educación básica brasileña: los orígenes históricos de las perspectivas filosóficas de Jair Miranda de Paiva y Andréa Scopel Piol analiza la situación de la enseñanza de la filosofía en el contexto de la educación brasileña. A partir de la obligatoriedad en el currículo de la educación básica, los profesores de filosofía invierten en su presencia como una experiencia de pensamiento articulada a la vida actual de los jóvenes, sin perder su referencia histórica filosófica y conceptual.



Estrategias para la enseñanza de otras disciplinas

Forman parte de este referente reflexivo, tres artículos que intentan explicar algunas estrategias para la elaboración del conocimiento en general y para la enseñanza de otras disciplinas. A esta directriz de pensamiento corresponden:

Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento presentado por Andrés Hermann Acosta intenta sustentar cómo las narrativas digitales podrían posibilitar la configuración de didácticas de enseñanza que faciliten la transferencia del conocimiento y cómo estos dispositivos podrían establecer estrategias de aprendizaje que permitan mejores desempeños en la asimilación y retención de los motivos educativos. En este sentido, la educación del aprendizaje significativo, el aprendizaje experiencial y las experiencias de tecnología educativa, se convierten en los constructos fundamentales para el direccionamiento del documento.

Estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Estudio en la Universidad Nacional de Chimborazo de Patricia Bravo Manero y Carmen Siavil Varguillas Carmona examina las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) que dictaron la asignatura Técnicas de Estudio, durante el lapso académico 2014-I en seis carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. La fundamentación teórica determina que los maestros, en función a sus concepciones y prácticas en el aula, sustentan la elección de las estrategias didácticas en cuatro modelos que representan su forma de concebir el proceso didáctico: tradicional-teórico; espontaneísta-reflexivo; tecnológico-pragmático; y alternativo-activo.

Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático elaborado por Luis Alberto Puga Peña y Lilian Mercedes Jaramillo Naranjo, parte de la premisa que la educación actual necesita potenciar procesos de construcción del conocimiento, de manera que se consigan seres críticos, solidarios, reflexivos y autónomos. Los autores sostienen que para alcanzar este objetivo se requiere proponer metodologías activas fundamentadas en aportes de pedagogos constructivistas. En tal sentido, el artículo se propone desarrollar una metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. El objetivo final es transformar una enseñanza tradicional en una enseñanza activa, participativa e interdisciplinaria.

Comprenda el lector que la intención de esta Editorial está lejos de realizar una epistemología y mucho menos exponer una historia de la ciencia, simplemente la pretensión que justifica la presencia de estas líneas es esbozar algunos elementos que propicien la reflexión y que generen nuevos constructos teóricos acerca del método, la ciencia y la educación.

Floralba del Rocío Aguilar Gordón

**Métodos filosóficos
para la comprensión de las ciencias**
*Methods for philosophical
understanding of science*

ELEMENTOS DE HERMENÉUTICA Y FENOMENOLOGÍA PARA UN DIÁLOGO METODOLÓGICO ENTRE LAS CIENCIAS

Hermeneutics and phenomenology elements for a methodological dialogue between science

ROBERT FERNANDO BOLAÑOS VIVAS*

rbolanosv@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador/ Quito-Ecuador

Resumen

Ante la constatación de que en la actualidad aún subsiste una contraposición metodológica y epistémica entre las ciencias experimentales y las ciencias humanísticas, el presente trabajo trata de encontrar, desde los métodos fenomenológico y hermenéutico, elementos para establecer un diálogo fecundo entre los dos modos de indagar la realidad, buscando el ser holístico. La fenomenología contribuye al diálogo inter-ciencias, poniendo entre paréntesis los aspectos que resultan distractores en la búsqueda de la *cosa en sí*. La hermenéutica, entiende los prejuicios históricos como intentos anticipados en la búsqueda de la verdad; la cual es comprendida, no por la aplicación mecánica de un método, sino por la razón inquieta que la busca con espontaneidad *óptica*. Desde aquí se propone un encuentro entre hermenéutica y fenomenología para un diálogo integrador en la ciencia contemporánea.

Palabras claves

Diálogo epistémico, fenomenología, hermenéutica, saber holístico, verdad.

Abstract

Faced with the realization that even today remains a methodological and epistemological contrast between the experimental sciences and the humanities, this paper tries to find, from the phenomenological and hermeneutical methods, elements to establish a fruitful dialogue between the two modes of investigating reality, seeking holistic being. Phenomenology contributes to inter-science dialogue, bracketing the aspects that are distracting in the search for the thing itself. Hermeneutics understands historical prejudices as early attempts in the search of truth; which is understood, not by the mechanical application of a method, but for the reason that the search concerned with ontological spontaneity. From here a meeting between hermeneutics and phenomenology for inclusive dialogue in contemporary science is proposed.

Keywords

Epistemic dialogue, phenomenology, hermeneutics, namely holistic truth.

Forma sugerida de citar: Bolaños Vivas, Robert Fernando (2015). Elementos de hermenéutica y fenomenología para un diálogo metodológico entre las ciencias. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 25-46.

* Licenciado en Filosofía Sistemática. Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa.

Introducción

El presente artículo reflexiona sobre algunos elementos del método hermenéutico y fenomenológico con el objeto de posibilitar un diálogo epistémico y metodológico entre las ciencias experimentales (desde el lenguaje hermenéutico llamadas “ciencias de la naturaleza”) y las ciencias humanísticas (denominadas “ciencias del espíritu”).

En el mundo científico y cultural contemporáneo, aún se constata una fractura epistemológica entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu; entre el método científico-experimental y los métodos que siguen las ciencias humanísticas; entre los científicos que indagan sobre el mundo físico y los que lo hacen sobre los aspectos abstractos de la realidad. Siguiendo a León Olivé, en nuestros días se puede constatar que, desde el común de las personas hasta las comunidades científicas más rigurosas, piensan que la ciencia experimental, con la aplicación rigurosa del método científico experimental, con sus resultados en el desarrollo tecnocientífico, constituyen el único “paradigma de la racionalidad” (Olivé, 2013: 171). De acuerdo a esta lógica, los que deberían llevar con propiedad el nombre de “científicos” deberían ser aquellos que trabajan en el ámbito de las ciencias naturales, experimentales y técnicas, mientras que los demás serían una especie de “científicos de segunda clase”. Esta realidad epistémica desafía a la razón para formular una hipótesis sobre la existencia de elementos, desde la fenomenología y la hermenéutica, que propicien un diálogo epistemológico y metodológico entre las posturas enfrentadas.

La metodología que sigue el presente artículo académico es el análisis y la interpretación de connotados autores contemporáneos (Agazzi, Grondin, Díez Fischer, Artigas, Bunge, entre otros) quienes, retomando intuiciones de algunos representantes de la filosofía hermenéutica (Gadamer) y fenomenológica (Husserl), ofrecen pistas que contribuyen a la finalidad del presente esfuerzo investigativo; es decir, propiciar un diálogo epistémico y metodológico entre las ciencias experimentales y las ciencias humanísticas en el quehacer cultural contemporáneo.

Este trabajo consta de tres partes. En la primera se retoma noción husserliana de *epoché* para indagar sobre los elementos de la fenomenología que podrían ser pertinentes para entablar un diálogo fecundo entre dos maneras de hacer ciencias, las que, siendo diferentes y específicas, no tienen por qué ser contradictorias. El punto de encuentro es el hecho de que el hombre busca la *cosa en sí*, la verdad. La *epoché*, permite apuntar hacia lo esencial y poner entre paréntesis los aspectos accidentales que impiden llegar a la esencia de la cosa. En este proceso, la *epoché* se hace “suspensión del juicio” con el objetivo de evitar la incidencia negativa de los prejuicios en la búsqueda de la verdad. En la segunda parte, se apela

al método hermenéutico con la finalidad de tender puentes de diálogo ante posiciones científicas que monopolizan la búsqueda de la verdad pensando que la descripción experimental, con sus resultados puede agotar la riqueza inagotable de la verdad. Gadamer no hace borrón y cuenta nueva de la acción humana del comprender, más bien retoma la tradición, con sus luces y sus sombras, para incorporarla en la búsqueda de la verdad, la cual no se la encuentra de una vez para siempre, como por generación espontánea, sino que se va redescubriendo y conformando en un proceso inacabable. Todo lo que ocurre en la historia aporta a ese *ethos* que la mente humana busca. Finalmente, en la tercera parte del artículo se intenta establecer una relación más elaborada entre fenomenología y hermenéutica, pero sin perder de vista el objetivo de encontrar elementos que viabilicen un diálogo y una complementación entre las ciencias experimentales y las ciencias humanísticas. Las dos vías, son como las dos alas con las cuales el espíritu humano busca la unidad holística, aspira a la existencia con sentido y combate la visión unilateral de la vida humana, constatando que existen varios tipos de racionalidad que integrándose pueden hacer más asequible el camino hacia la verdad y el sentido tan buscados y anhelados.

El método fenomenológico en el diálogo epistémico

Para comenzar el tratamiento del tema, se retoma algunos de los elementos más importantes del método fenomenológico husserliano (*epojé*, conciencia intencional, entre otros), con la finalidad de rastrear los aspectos que contribuyan a un acercamiento metodológico y epistémico entre las ciencias experimentales y las ciencias humanísticas en el quehacer científico y cultural. No se trata de un estudio minucioso y completo de la fenomenología, sino que constituye un acercamiento interesado que no pierde de vista el objetivo propuesto: encontrar aspectos teóricos que pongan en diálogo a las ciencias experimentales modernas y a las ciencias de lo humano.

El método fenomenológico como fundamento del quehacer humano y epistémico

El quehacer cultural del siglo XX, pero también de inicios del siglo XXI ha sido fuertemente afectado por el reverenciado progreso científico-técnico de matriz positivista. Una de las consecuencias de este hecho ha sido el ocultamiento y debilitamiento de la racionalidad humana, de ese sentido

buscado en el “mundo de la vida” (Sáez, 2009: 32). Esto, como lo afirma Sáez (2009), constituye una auténtica “crisis de la razón” (p. 35).

Es preciso afirmar con fuerza que el complejo mundo de la vida humana, con sus búsquedas y construcciones de sentido, es irreductible al aspecto científico experimental y al desarrollo tecnocientífico. Esta convicción es la que animó a Husserl —y también al autor de estas líneas— a buscar una vía de conciliación entre las ciencias que buscan la objetividad experimental utilitaria y aquellas otras ciencias que indagan sobre la subjetividad humana. Con el logro de una unidad consciente entre “la idealidad de lo válido y la vivencia de la validez” (Sáez, 2009: 34) será posible entablar un diálogo entre las ciencias experimentales y las ciencias humanísticas. Es ese retorno al mundo de la vida, con la preeminencia que tiene la subjetividad, lo que evita, no solo la objetivación e instrumentalización del ser humano, sino también, viabiliza una comprensión más totalizante de la racionalidad humana, con uno de sus quehaceres y búsquedas de sentido, como es el científico y tecnológico. Una “subjetividad objetiva”, controlable, que vaya más allá del dato empírico y apunte hacia lo holístico, podría construir un sujeto más abierto e interdisciplinario, que sea capaz de evitar reduccionismos antropológicos y epistémicos.

La constatación de la existencia de la crisis de la razón tecnocientífica, nos obliga a indagar sobre las expresiones de dicha crisis que, a nuestro parecer, tiene una parte teórica (crisis del conocimiento) y otra manifestación práctica (crisis humana, social, económica). La crisis epistemológica, provocada por el positivismo científicista, tiene que ver con la postura pesimista y mediocre del hombre contemporáneo ante la posibilidad de indagar sobre las cuestiones fundamentales de la vida y que, por ser fundamentales, son universales. En definitiva, se trata de una “naturalización de la conciencia” que tiene como consecuencia la renuncia de la razón a los “por qué” de la existencia, lo que ha terminado relativizando los “para qué” de los resultados de la ciencia y la tecnología. Pero sobre todo, ha sucedido que el sujeto, que es el *constituyente*, que es el que busca sentido, termine reducido a lo *constituido*, que es un momento segundo, una consecuencia del constituyente. El científico naturalista olvida el hecho de que el cimiento de toda ciencia está en el mundo de la vida; es en este mundo donde se origina el sentido de sus cuestiones y el perfil de sus métodos (Sáez, 2009: 35-36). A ese mundo de la vida solo se accede a través de la introspección autorreflexiva del sujeto y no tanto por medio de las ciencias experimentales.

Con esto se analiza la crisis del ser humano a la que conduce el reduccionismo positivista. En el espíritu del pensamiento husserliano, una visión científicista de la existencia, termina excluyendo de la reflexión racional todos los problemas que tengan que ver con el sentido y el fun-

damento de la vida humana. Se trata de una pérdida de fe del hombre en sus posibilidades; en su vocación innata de elucubrar y teorizar sobre aquello que no tiene una explicación desde lo inmediato. Es aquí donde la suspensión del juicio (*epojé*) proporciona herramientas útiles que contribuyen a no olvidar esa búsqueda espontánea de un fundamento que cimienta el ser y el quehacer humano, en el mundo de la ciencia y la cultura.

*La suspensión del juicio y la “vuelta a la cosa en sí”
en la búsqueda del fundamento*

La preminencia y exclusividad de lo objetivo-experimental excluye la búsqueda del fundamento de la existencia e implica una escisión de la vida humana en sí. En efecto, se separa la objetividad y la subjetividad. Para superar esta separación existencial y epistémica Husserl acude al concepto de *experiencia* que son los modos distintos de vivenciar la realidad objetiva; como lo sugiere Luis Sáez, se trata de “*actos intencionales del yo* en los que el ser cobra presencia” (2009: 38). Esos actos intencionales que se dan a través de la autorreflexión, no son subjetividad cartesiana pura, sino que tienen un carácter constituyente de la realidad.

De aquí que la experiencia intencional toca lo profundo de ese mundo de la vida y no solo lo natural-inmediato. Por eso se puede afirmar que la verdad que, sin duda existe en las ciencias naturales experimentales, no se queda solo en lo objetivo sino también tiene ampliaciones subjetivas.

El conocido llamado de Husserl a la “vuelta a la cosa en sí” tiene que ver con la estrecha relación existente entre verdad y ser; tiene que ver con una nueva actitud que el lector debe tener ante lo que convencionalmente se considera válido, indiscutible, incuestionable. Francisco Osorio (2006), retomando a Richard Schmitt, trata de describir la intención de la reducción fenomenológica de Husserl de la siguiente manera:

La *epojé* (en griego significaba suspensión del juicio) nos conduce a cuestionar lo que previamente parecía evidente (...). Esto involucra un cambio de actitud, debemos mirar el mundo con ojos nuevos (...). Husserl quiere mostrar una nueva actitud al lector: ya no le atribuyo ninguna validez a la “creencia natural en la existencia de lo que experimento”; “invalido”, inhibo”, “descalifico” todos los compromisos con referencia a objetos experimentados; “yo pongo entre paréntesis el mundo objetivo” (p. 8).

No se trata de prescindir totalmente de la experiencia sensorial o subjetiva, más bien, como lo sugiere Francisco Osorio, el objetivo es suspender el juicio que otorga validez absoluta de lo que se experimenta (2006: 8).



El método fenomenológico –con su reducción fenomenológica– invita al lector a tener una mirada “trascendental” ya que concibe al yo como aquel que busca, en la totalidad de la vida, significado y existencia. Como bien lo anota Francisco Osorio, intentando comprenderla fenomenología, se denomina reducción fenomenológica porque transforma el mundo en un mero fenómeno y porque invita a “retroceder a la fuente del significado y de la existencia del mundo experienciado ...” (2006: 8). Esto porque, como lo señala Luis Sáez, si bien es cierto que hay un mundo que es experimentado, es verdad también que es la subjetividad la que tematiza y constituye la objetividad inmediata (2009: 38).

Husserl afirma que la suspensión del juicio sobre los logros de la ciencia experimental, de su tiempo, no es una negación caprichosa y sin una finalidad; al contrario, hay una intencionalidad filosófica que trata de ponerse en camino hacia *la cosa en sí*.

Si así lo hago, como soy plenamente libre de hacerlo, no por ello niego “este mundo”, como si yo fuera un sofista, ni dudo de su existencia, como si yo fuera un escéptico, sino que practico la *ἐποχή* “fenomenológica” que me cierra completamente todo juicio sobre existencias en el espacio y en el tiempo...Desconecto todas las ciencias referentes a este mundo natural, por sólidas que me parezcan, por mucho que las admire, por poco que piense en objetar lo más mínimo contra ellas; yo no hago absolutamente ningún uso de sus afirmaciones válidas. De las proposiciones que entran en ellas, y aunque sean de una perfecta evidencia, ni una sola hago mía, ni una acepto, ni una me sirve de base, bien entendido, en tanto se la tome tal como se da en estas ciencias, como una verdad sobre realidades de este mundo. Desde el momento en que le inflijo el paréntesis, no puedo hacer más que afrontarla. Lo que quiere decir: más que afrontarla en la forma de conciencia modificada que es la desconexión del juicio, o sea, justamente no tal cual es como proposición en la ciencia, como una proposición que pretende ser válida y cuya validez reconozco y utilizo (Husserl, 1985: 73-74).

La experiencia, en el ámbito de las ciencias naturales, siempre será un punto de arranque para el conocimiento, pero el hecho experimentado, por sí solo, no da cuenta del surgimiento de la pregunta e incluso es posible que la propia pregunta surja sin necesidad de un contacto experiencial con los hechos. El sujeto racional es capaz de preguntar en la soledad.

En definitiva, con la *epojé* se invita al lector a poner entre paréntesis todo el mundo objetivo del naturalista y del positivista, para que aparezca, desde el prisma de la vivencia trascendental, el ser del ente en su desnudez. Esto implica que atrás del ente hay un ser, hay un significado que se esconde y que exige un esfuerzo ulterior de la inteligencia para develar el misterio del ser. En cuanto a la existencia de este ser, como lo

sugiere Luis Sáez, no cabe duda de que se trata de un *mundo ideal*, pero no por eso deja de alojarse realmente en “el mundo de la vida” (Sáez, 2009: 38). En el mundo de la vida se dan, en forma “natural”, fenómenos cargados de objetividad y subjetividad. Los hechos objetivos no son mera facticidad empírica, sino que más bien son “emergencia”, potencialidad, posibilidad de ser aprehendidos por el sujeto, que es el que hace una experiencia de sentido y significado. Hay un ente que es posibilidad de ser aprehendido, pero también un sujeto que es apertura connatural hacia el otorgamiento de sentido. Estos actos provenientes del objeto y del sujeto, como muy bien lo afirma Sáez (2009: 39): “son caras de un mismo acontecimiento, con-forman un espacio ‘vivo’, porque el mostrarse y el ser-constituido no son objetivables como ‘cosas’, sino fenómenos de carácter dinámico (actos o acontecimientos), y porque no son susceptibles de ser desarraigados respecto a la vivencia.

El lugar de encuentro unitario y unificante de todo quehacer humano, con su dimensión objetiva y subjetiva, se da en el mundo de la vida, en la “vida fáctica” (Lara, 2013: 49), en el espíritu del pensamiento del primer Heidegger. Esa vida fáctica, que es el fenómeno por excelencia, deben hacerse evidentes todas las búsquedas de sentido de las que el hombre es capaz, entre ellas el sentido buscado desde las ciencias experimentales. Pero, es preciso recordar que para Heidegger la facticidad de la vida, nunca son solo los eventos o los datos en bruto, sino más bien que se habla de experiencia de un mundo que es cargado de significatividad. Como afirma Luis Eduardo Gama, en el contexto de la publicación de la obra *Entre fenomenología y hermenéutica* del año 2013: “la vida fáctica no es pues absurda e irracional, sino un tejido denso de fenómenos de sentido, y la experiencia que hacemos de ella es la de un mundo vital (*Lebenswelt*) de una riqueza significativa enorme y pluridimensional” (Lara, 2013: 49).

En otras palabras, lo fáctico, sin ser punto de llegada del significado de la realidad, se constituye en un elemento más que aporta en la incansable búsqueda del fundamento de lo real. Este es un esfuerzo, cuya responsabilidad le toca asumir al sujeto, por el hecho de ser un ente consciente y con la posibilidad de apropiarse de los desafíos que el complejo contexto le pone.

La conciencia intencional como empoderamiento y responsabilidad del sujeto

Siguiendo a Husserl, Luis Sáez (2009), afirma que “las vivencias de conciencia deben describirse como una intención referida” (p. 39), ya que la conciencia siempre es “conciencia de algo”. La conciencia necesita de la referencia; la conciencia no surge por generación espontánea, sino que

precisa de la realidad exterior para constituirse. Este es el punto de partida para la reflexión que sigue.

La sistematización del concepto de conciencia intencional es un aporte de Franz Brentano. Con este concepto se entiende que la conciencia humana es el origen de todos aquellos actos a través de los cuales, la conciencia misma se auto-trasciende, dirigiéndose a un objeto. De ahí que al yo, al *ego* le pertenecen categorías dinámicas como son el de “productor”, de “generador” de actos, fuente de constitución.

Pues bien, para subrayar el hecho de que es al mundo de la vida de cada sujeto a quien le corresponde construir sentido y significado, Husserl descubre la conexión y el tránsito entre actos intencionales, por el que la finalidad es una tarea humana. Todos los actos concretos del conocer, inventar, sentir, desear, querer, etc., pueden ser entendidos entonces como modificaciones de esa tendencia intencional. Por eso, bien cabe afirmar que “la intencionalidad revela ser una estructura fundamental de la conciencia que subyace a las concretas ‘vivencias intencionales’ parciales, limitadas y separables mediante la reflexión (Sáez, 2009: 40). Por lo tanto, desde Husserl, se puede afirmar que la intencionalidad, no solo es una función cognitivo-mental, sino que es una dimensión que permite al ser humano la elaboración de una “representación sintética” y globalizante de la realidad.

Para Husserl (1962) la persona que juzga únicamente en base a la actitud natural, vive “ingenuamente su percibir y experimentar” (p. 116), ya que el brillo de la inmediatez, de la percepción experimentada, de lo aparente lo enceguece y lo predispone al juicio erróneo. En cambio, para quien experimenta la “conversión” en la manera de mirar el objeto, el mundo de la vida es complejo, multisignificativo y, por eso mismo, es apasionante, desafiante. El sujeto que conoce, investiga, ama y actúa, experimenta una nueva manera de estar en el mundo; en efecto, el hombre de la *epojé* tiene la sensibilidad que le proporciona una mirada holística y unificante en todos los emprendimientos que hace. Ni la subjetividad, ni el ser que se esconde en tras del ente son relativizados, ya que la cosa en sí puede aparecer en cualquiera de estos dos aspectos que conforman la única realidad. Esta atención del sujeto hace que el ser y la subjetividad estén disponibles, abiertas para que el mismo sujeto sea capaz de realizar esa síntesis que constituye la cosa en sí, la esencia. A esto es a lo que se puede llamar “reducción”. En este sentido, en la introducción a las ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica, Husserl (1962) habla de reducciones fenomenológicas que son necesarias para poder despejar los límites impuestos al conocimiento por la esencia de toda forma de investigación natural, evitando el dirigir la mirada en una

sola dirección, como es propio de estas formas, hasta acabar ganando el libre horizonte de los fenómenos purificados trascendentalmente (p. 11).

Ahora bien, para Husserl las reducciones que se son necesarias para *llegar a la cosa en sí* y para evitar esa actitud natural e ingenua de aquellos que creen que el mundo humano es perfectamente describible por parte del quehacer científico positivo son la reducción eidética y la reducción trascendental. Estos pasos del método fenomenológico son decisivos si se quiere apuntar hacia lo esencial, evitando permanecer en la parcialidad de lo superficial. Es importante aclarar que en este proceso lo objetivo y lo subjetivo se encuentran en el mundo de la vida consciente e intencional. A continuación se describen estos pasos del método, pero con una mirada epistemológica.

La “reducción eidética” permite alcanzar, a través del proceso de *epojé*, la “esencia” del objeto, el fenómeno en su nuclear invariabilidad. Si bien es cierto que en el quehacer científico y académico lo hecho en la historia puede ser un insumo para iniciar el trabajo, es verdad también que serviría practicar la *epojé*, en decir, “suspender el juicio” apresurado antes de investigar con rigurosidad; “abstención” de criterios antojadizos que pueden provenir de la subjetividad, a veces cargada de ideología y no de ciencia. Ayudaría que, antes de investigar e indagar sobre cualquier aspecto de la realidad, se ponga “entre paréntesis” y se “desconecten” los prejuicios de carácter ideológico, económico, epistémico respecto a todo lo que forma parte de nuestro mundo natural y cultural. En definitiva, “se trata de sustraerse a la actitud natural, poniendo entre paréntesis cualquier ‘tesis’ o afirmación, sea sobre existencias mundanas, sea sobre el ámbito entero de las afirmaciones de las ciencias o sobre el de la propia subjetividad empírica del investigador” (Sáez, 2009: 41).

En la “reducción trascendental” (a la que Husserl califica de ‘propiamente fenomenológica’) se ponen entre paréntesis las esencias mismas, para alcanzar la esfera de la subjetividad trascendental. Su pertinencia estriba en que hace intervenir, entre otros elementos, a la dimensión fundamental del tiempo, pues se aplica al recuerdo (o a cualquier otra “representificación”). Se trata de implicar los diferentes aspectos de lo experimentado en el mundo de la vida y de constituir un horizonte de sentido espaciales, temporales y temáticos que tiene como objetivo develar el suelo, el cimiento del mundo para construir sentidos y significados caracterizados por lo completo, lo global que no se conforma con lo parcial. No hay que olvidar que las dos reducciones con su momento objetivo y subjetivo, constituyen un todo procesual que apunta hacia lo holístico.

De aquí, al hacer una aplicación de tipo epistémico, se concluye que el camino hacia el conocimiento, se debe pasar de un horizonte a otro; sin descuidar o excluir ni el momento subjetivo, trascendente debe-

lador de la cosa en sí, ni el momento objetivo que proporciona experiencia al sujeto. Los dos confluyen en el mundo de la vida.

Finalmente, como bien lo subraya Luis Sáez (2013) y en el contexto de la totalidad del proyecto husserliano, “la *epoché* y la reducción fenomenológicas no constituyen solo el comienzo de una investigación trascendental. Son banderas que enarbola Husserl en su proyecto de recomenzar la filosofía, de fundarla en sus cimientos...” (p. 43). Husserl trata de devolver a la filosofía su carácter de ciencia de la totalidad, que evita las visiones parciales de la realidad, para proporcionar al quehacer científico, académico y cultural aquellos elementos que posibiliten alcanzarla esencia de lo real.



El método hermenéutico en Gadamer para un quehacer científico armónico

El tema a tratarse es una reflexión sobre el método hermenéutico a la luz de Hans-Georg Gadamer, con la finalidad de encontrar aspectos de la filosofía hermenéutica que fortalezcan una práctica científica más armónica, sin complejos de inferioridad ni superioridad, sin pretensiones de monopolización de la racionalidad, ni del sentido pleno de la existencia humana.

En nuestros días asistimos a una cierta discriminación hacia la teoría y aun ensalzamiento de todo lo que es práctica. Una convicción de quien escribe estas líneas es que toda buena praxis proviene de una buena teoría y toda buena teoría desemboca en una *praxis*. Como escribe María González (2009) parafraseando el famoso lema latino: *theoria cum praxi*, según el cual no solo “la teoría es esclarecedora, orientativa y hasta imprescindible para la vida práctica... También la praxis es enriquecedora, inspiradora, aleccionadora y fuente de savia para la teoría” (p. 34).

Otra convicción es el hecho de que para que exista un diálogo armónico entre las ciencias experimentales y las ciencias humanísticas, es preciso que el concepto de verdad sea revisado para optar por una concepción abierta, complementable y en construcción. Esto será posible si se entienden las dos maneras de buscar la verdad en manera específica, diferente (González, 2009: 41), sin complejos de inferioridad ni de superioridad. En este sentido, y en el espíritu de Gadamer, Jean Grondin (2002) afirma que “las ciencias del espíritu deben elaborar sus propios métodos para poder gozar del status de ciencias” (p. 158).

Gadamer, al igual que pensadores como Feyerabend, criticarán la obsesión de las ciencias experimentales modernas por el método (Grondin, 2002: 160). Quizá se trataba de una idea de método que prometía

demasiado de lo que podía lograr. Por eso, desde ya conviene insistir en que es incompleto y parcial aquella concepción según la cual solo es verdadero lo que es medible, solo es “científico” lo que es experimentable y contrastable. En este sentido es plausible la observación de Richard Rorty quien afirma que:

La idea de un armazón neutro y permanente cuya “estructura” pueda mostrar la filosofía es la idea de que los objetos que van a ser confrontados por la mente, o las reglas que constriñen la investigación, son comunes a todo discurso (...); la epistemología avanza partiendo de la suposición de que todas las aportaciones a un discurso determinado son conmensurables. La hermenéutica es en gran parte una lucha contra esta suposición (Rorty, 2009: 288).

El cientificismo moderno se queda sin piso epistemológico cuando pretende minusvalorar otras posibilidades de certeza que no entren en el canon de lo contrastable y lo verificable desde la empírica. La filosofía hermenéutica contemporánea ha demostrado que, en la existencia real, hay aspectos capaces de crear certeza y conocimiento, pero que están al margen del método científico experimental. En seguida, se reflexiona sobre algunos de esos elementos que aportan para la construcción de una racionalidad epistemológica a la luz del pensamiento de Gadamer.

Elementos gadamerianos para una racionalidad epistemológica

La racionalidad es un concepto filosófico polisémico. En efecto, no es posible admitir que la racionalidad humana esté concentrada en un solo aspecto del quehacer humano; ni siquiera la fascinación del saber tecno-científico contemporáneo puede agotar los múltiples y dinámicos caminos de la racionalidad. Esa dinamicidad múltiple se la constata, por ejemplo, cuando el ser humano, en manera contante se esfuerza por comprender e interpretar la realidad que le rodea. Este aspecto antropológico es lo que se analiza a continuación.

LA VIDA HUMANA ES COMPRENDER E INTERPRETAR

La idea de que el paradigma de la racionalidad se ubique, en manera casi exclusiva, en el paradigma de las ciencias experimentales es fuertemente cuestionado por la hermenéutica y la filosofía de la ciencia contemporáneas (Popper, Gadamer, Artigas). Por eso es necesario una nueva racionalidad epistemológica que libere al quehacer científico y cultural de nuestros días del cientificismo y de la verdad unilateral.

Enseguida, a partir del pensamiento gadameriano, se esbozan algunos elementos para la configuración de una nueva racionalidad.

Se puede afirmar que el ser humano, en todo lo que conoce, busca, ama, lucha, descubre, inventa, vive para comprender y se comprende para vivir. Es decir, la pregunta del por qué y el para qué no se extingue a pesar de lo estupefacto que el hombre puede permanecer ante los logros de la ciencia y de la técnica. No vivimos “por vivir”, no existimos solo para gozar de lo inmediato, de lo material y efímero; vivimos comprendiendo y vivimos para comprender; esa es nuestra condición natural, esa es nuestra esencia. Es por esto que, Alejandro Vigo, constata que la filosofía hermenéutica es “uno de los campos filosóficos más prometedores y fecundos de la actualidad” (2013: 167).

Parafraseando a Sartre en su reflexión sobre la libertad, se puede afirmar que estamos condenados comprender. En el espíritu de la reflexión hermenéutica contemporánea, Alejandro Vigo, tiene la convicción de que:

La comprensión constituye un fenómeno fundamental de la existencia humana: todo acceso al mundo y a sí mismo por parte del hombre, tanto en la actitud cotidiana y pre-reflexiva como en la ciencia misma, vendría, según esto, no solo acompañada, sino incluso posibilitada por la mediación de determinadas prestaciones de carácter comprensivo-interpretativo (Vigo, 2013: 171).

Es la comprensión la que nos humaniza y nos diferencia de las otras especies. Comprender es lo más humano que existe. Gadamer otorga mucha importancia a la mediación de la historia en el comprender. El comprender no surge por generación espontánea ya que la historia configura y enmarca la comprensión (Vigo, 2013: 187). El sentido es un proceso que se construye y configura en el devenir histórico, el cual es capaz de ir constituyendo modos de conocer, (piénsese, por ejemplo, en los paradigmas de Kuhn) y modos de ser; formas de actuar y de amar. El quehacer científico experimental, y también la investigación en lo humano, no pueden retraerse a esta estructura del ser, a esta verdad ontológica. Si no se tiene en cuenta el aspecto de la mediación histórica en el quehacer humano de la comprensión el riesgo es aquel de descontextualizar, de juzgar situaciones del pasado con criterios actuales, error que constantemente se lo comete en los ámbitos político, social, histórico, religioso, entre otros ámbitos.

De aquí extraemos unas cuantas conclusiones sobre el papel de la comprensión en este esbozo para la re-significación de la racionalidad humana. Vivir humanamente es comprender y no solo consumir, acriticamente ideas o productos elaborados por la inteligencia. De aquí que la interpretación es el procedimiento comprensivo que posibilita el acceso al sentido y al significado que puede estar presente en el discurso. Es por

eso que, para Gadamer, el arte de vivir interpretando, no es tanto un método con normas y reglas (Grondin, 2013: 140) cuanto una estructura ontológica del ser humano. Nuestra esencia se revela, en la medida en la que “nos esforzamos” por comprender la realidad que nos circunda, por medio de la interpretación. Todo lo que los seres humanos investigamos y conocemos, todos nuestros logros y fracasos, todas nuestras acciones u omisiones caen bajo esta estructura esencial a la humanidad. Las ciencias experimentales con sus logros, sus frustraciones y sus métodos no pueden sino ampliar sus horizontes a través de la incorporación a su epistemología del fenómeno ontológico de la comprensión interpretativa. Es este trascendental paso lo que asegura a las “ciencias de lo parcial” un significado de totalidad, de universalidad y, en última instancia, de racionalidad humana.

EL QUE COMPRENDE E INTERPRETA ES EL SER HUMANO

37
S

No existiría la verdad sin el ser humano que la busca, la construye, la interpreta y, a veces, la empobrece. La verdad, tan buscada por el dinamismo humano, no es un problema de métodos (Grondin, 2013: 162) o de técnicas, de investigaciones o descubrimientos, es una cuestión del ser, de una estructura innata a la naturaleza humana. Aunque se sabe que esta búsqueda de la verdad no le lleva inmediatamente a un puerto conocido y cómodo, sin embargo, proporciona sentido y sabor a la vida humana, la cual nunca caerá en la monotonía o el sin sentido.

La hermenéutica de Gadamer nos permite afirmar que la búsqueda de la verdad no se realiza en el aislamiento solipsista, sino que se construye en el diálogo con la historia personal y colectiva, con sus prejuicios y sus aberraciones, con sus ambigüedades y equívocos. Los prejuicios son anticipaciones de la búsqueda de la verdad que deben someterse al comprender interpretativo (Grondin, 2013: 158).

Pero, para Gadamer, la comprensión acontece, se da con la espontaneidad de la esencia y no con lo forzado propio del que experimenta, investiga y descubre. Sobre esto Jean Grondin (2013) afirma que “la comprensión no es un asunto de maestría o de control; es un advenimiento, un acontecimiento del que nosotros formamos parte” (p. 159). Este formar parte de la tradición hace que Gadamer no reniegue de la historia, con sus prejuicios y aberraciones, sino que más bien propone descubrir reflexivamente los aspectos fecundos de la tradición para, a través de un mejoramiento reflexivo, se posibilite un horizonte de sentido más racional y universal.

Para Gadamer, el ser humano que vive comprendiendo no debe pretender entender todo la realidad. Ese comprender humano siempre

dejará espacio para la opacidad, para lo inexplicable o inexpresable. Quizá sea por este motivo por el que, tanto Heidegger como Gadamer privilegian el lenguaje artístico como aquel capaz de “hablar” de lo complejo, ya que en la obra de arte la comprensión acontece y no es dada, construida.

*EL COMPRENDER Y EL DOMINIO CONTROLADO
DE LA CIENCIAS EXPERIMENTALES*

Para Gadamer, el arte de la comprensión no tiene que ver solamente con el “dominar, controlar y producir unos ‘resultados’ comprobables que sean independientes del observador (como lo dictamina el *ethos* de la ciencia moderna); es, por el contrario, ser atrapado por una pregunta y entrar en un diálogo” (Grondin, 2013: 162). De aquí se desprende el hecho de que la hermenéutica gadameriana no está contra las ciencias experimentales, sino contra el cientificismo positivista que cree, ingenuamente, que todas las preguntas que se hace el ser humano, tarde o temprano, recibirán una respuesta completa desde los descubrimientos de las ciencias naturales y tecnológicas. Los resultados de las ciencias experimentales y tecnológicas constituyen un punto de partida más que un punto de llegada. Ante estos logros del quehacer científico, el “sujeto comprendiente” es interpelado, implicado y transformado por el sentido que lo llama, lo arrastra, lo desafía; como muy bien lo afirma Jean Grondin, al hablar de las ciencias modernas “sus ‘datos’ siempre son elocuentes, y solicitan una respuesta, lo que nosotros llamamos una interpretación” (Grondin, 2013: 162). Sin la necesaria interpretación de los datos, esa pregunta explícita o implícita se queda sin ese filtro reflexivo que puede ensayar una respuesta. Ese dinamismo interactivo entre los datos experimentales, la pregunta filosófica y la respuesta provisional es lo que constituye ese círculo epistémico tendiente a una mejor comprensión entre las diversas maneras de acercarse a la realidad. Sin embargo, para que ese diálogo sea factible, es necesario indagar sobre la identidad epistémica de las ciencias humanísticas y la re-significación de algunos elementos de la hermenéutica gadameriana como son la tradición y la intuición.

*LA IDENTIDAD DE LAS CIENCIAS HUMANÍSTICAS
Y LA RECUPERACIÓN DE LA TRADICIÓN*

Para Gadamer no se trata de que las ciencias humanísticas imiten los métodos de las ciencias naturales para recuperar su estatus de “ciencias”; más bien, es necesario que las ciencias del espíritu tengan una correcta comprensión de sí mismas frente a las ciencias de la naturaleza (Grondin, 2002: 158). Uno de los elementos que permite a las ciencias del espíritu la comprensión de sí mismas, según Gadamer, es la recuperación herme-

néutica de la tradición. En aras de eso, el pensador alemán se pregunta “cómo se llegó a atrofiar esta tradición y cómo las pretensiones de verdad del conocimiento espiritual-científico cayeron con ello bajo el patrón del pensamiento metódico de la ciencia moderna” (Gadamer, 1993: 21). Como bien lo afirma Jean Grondin, Gadamer “ve la respuesta en la fatalidad de la estetización de los conceptos básicos del humanismo, especialmente de la facultad de juicio y del gusto, a los que anteriormente se había atribuido una función cognoscitiva” (Grondin, 2002: 160). Dicha “estetización” conceptual habría conllevado la “subjetivización” del juicio, del gusto y otros conceptos que intervienen en el proceso cognitivo; de aquí que mientras las ciencias de la naturaleza buscaban lo “objetivo” y metódico, las ciencias del espíritu se limitaban a emitir juicios de carácter estético, pero con una fuerte dosis de subjetividad, sin ninguna objetividad y credibilidad cognoscitiva. De esta manera la tradición humanística habría perdido la objetividad científica.

Aunque pueda ser verdad la antes mencionada subjetivización estética de matriz kantiana, sin embargo, como lo afirma Mariano Artigas, no se puede negar que en todo proceso de conocimiento interviene un aspecto de intuición que inicialmente puede ser “subjetivo”, pero que se constituye en un inicio necesario sin el cual no se desencadenaría la búsqueda de la explicación lógica y verificable de un fenómeno estudiado (Artigas, 1999: 147).

Para un diálogo entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu; entre las ciencias “suaves” y las ciencias “duras”, es preciso recuperar la autoestima, no tanto emulando el rigorismo metodológico de las ciencias de la naturaleza, sino recuperando aspectos tan humanos como la tradición; la misma que, como afirma Francisco Díez, nos da “la conciencia de ser sostenidos por tradiciones que nos preceden y a las que pertenecemos, hacen posible todo ejercicio de una metodología histórica en el nivel de las ciencias del espíritu” (Díez, 2015a: 16). Pero también, es posible entablar un diálogo fecundo entre las ciencias, apelando a elementos ya desarrollados en la tradición filosófica occidental, como la intuición que marca el inicio de procesos investigativos, con visos de objetividad cognoscitiva; tanto en las mismas ciencias del espíritu como en las ciencias de la naturaleza.

Esta idea es muy bien sintetizada por Jean Grondin cuando escribe que “la tesis de Gadamer es que las ciencias humanas se comprenderían mejor a partir de la tradición humanista de la *Bildung*¹ que a partir de la idea de método característica de la ciencia moderna” (Grondin, 2003: 5). La objetividad cognoscitiva no es una prerrogativa exclusiva de las ciencias de la explicación natural, sino que es un logro de un verdadero trabajo de síntesis entre los datos de las ciencias naturales y las intuiciones

interpretativas de las ciencias del espíritu. En esta dinámica, cumpliendo un rol de mediación, está la pregunta filosófica que es entendida como una expresión del carácter incompleto e inacabado del lenguaje, aspecto que se trata en el siguiente apartado.

La pregunta como expresión genuina e inacabada del lenguaje

En la concepción de Gadamer, el lenguaje no es agotado por la proposición lógica que pretende fijar significados, sino que es una realidad inacabada que se enriquece constantemente a través del diálogo. Por eso, como lo hace notar Jean Grondin, la hermenéutica contemporánea afirma que “el lenguaje no se realiza en proposiciones, sino como diálogo” (Grondin, 2002: 171). Es en este nivel significativo que Gadamer realiza una crítica al metodologismo, el cual, “es responsable de la extrañeza del concepto de objetividad en las ciencias del espíritu” (Gadamer, 1993: 299). Lo propio del metodologismo de algunas ciencias experimentales modernas es dar respuestas fijas que pretenden solucionar todos los problemas, incluso de tipo existencial (cientificismo). En cambio, en el lenguaje dialógico propuesto por Gadamer, hay preguntas y respuestas que a su vez provocan nuevas preguntas: “Frente a él (Dilthey y su propuesta hermenéutica) yo he puesto de relieve –escribe Gadamer– como estructura del consenso lingüístico la “conversación”, y la he caracterizado como dialéctica de pregunta y respuesta” (Gadamer, 1993: 363).

No se trata de negar el esfuerzo, el proceso y los resultados de la investigación en las ciencias de la naturaleza, sino de considerarlos como puntos de partida que “dan qué pensar “a las ciencias del espíritu y abren horizontes de comprensión ecuménica entre los procesos y resultados, tanto de las ciencias de la naturaleza, pero también de las mismas ciencias del espíritu. En tal sentido, puede afirmarse que la hermenéutica Gadameriana propicia a las ciencias del espíritu, “como ciencias capaces de fomentar prácticas ecuménicas y una conciencia sobre la diversidad de lo humano y del lenguaje” (Monteagudo, 2015: 8).

Francisco Díez, hablando de la dia-lógica del ser escribe “la auténtica conversación solo puede tener lugar, no entre personas que saben, sino entre seres que engendran con otros preguntas (y que para ello necesitan también escucharse: hacer silencio)” (2015b: 14). Todo quehacer científico auténtico es dialógico, se siente incompleto; es abierto. La persistencia de la pregunta al interior de cada ciencia, manifiesta su carácter esencialmente incompleto y dialógico. De aquí que, en el espíritu de Gadamer, se puede afirmar que la sensación que todo ser humano experimenta (incluido el científico) de que hay algo “aún no dicho”; de que atrás de la expresión que aparece, hay algo más “por decir”, constituye la crítica

de la hermenéutica gadameriana a la lógica proposicional orientada a la dominación metodológica pretendida algunas ciencias experimentales.

Un nexo entre la hermenéutica y la fenomenología para un diálogo interdisciplinario

Según la tradición hermenéutica diltheiana, lo propio de las ciencias humanas es la *comprensión*, mientras que lo específico de las ciencias naturales y experimentales es la *explicación* (Dilthey, 1980: 144). En cambio, en la perspectiva de Kant, la comprensión se realiza en la explicación. Se comprenden los fenómenos por medio de los conceptos, pero solo mediante las leyes de la naturaleza podemos explicarlos; es decir, que la comprensión de los fenómenos queda supeditada a su explicación (Sáez, 2009: 180). En modo distinto, desde la perspectiva de la hermenéutica gadameriana, como hemos visto, la comprensión no es una función más de la razón, sino que es lo estructural, lo fundante de la razón misma.

En definitiva, según Gadamer, el ser no se experimenta “allí donde algo puede ser producido y por lo tanto concebido por nosotros, sino solo allí donde meramente puede comprenderse lo que ocurre” (1993: 13-14); en otras palabras, no es la experiencia inmediata la que proporciona el comprender holístico, sino que se capta las cosas, tal como son, cuando se comprende, en manera global, lo que sucede. Es por eso que se puede decir que la comprensión no es nunca un acto definitivo y único, sino es algo que ocurre *en y con* la historia, contando con las condiciones históricas restrictivas del intérprete. La comprensión es un acto temporal y eso implica que se puede hablar de una auténtica “razón hermenéutica” que se cumple en el proceso mismo de la comprensión histórica (Sáez, 2009: 181). Pero el punto central es que el ser y el sentido de la existencia se experimenta allí donde, algo acontece “dinámicamente” y esto es comprendido por el intérprete (Gadamer, 1993: 5); no donde se construye y se sobrepone artificialmente. En comprender hermenéutico es movimiento constante, dinamicidad racional y relacional. Esta es la manera como Gadamer, en continuidad con Heidegger, entiende la hermenéutica: “designa el carácter fundamentalmente móvil del *estar ahí*, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia del mundo” (Gadamer, 1993: 2).

A este punto es tiempo ya de proponer la relación entre hermenéutica y fenomenología para en base a eso proponer un diálogo entre estos aspectos de la realidad humana. Se puede afirmar que un presupuesto epistemológico y ontológico de la fenomenología consiste en que el ser se manifiesta, se expone al mundo de la vida (fenómeno, proviene

del latín “*phaenomenon*” y éste del griego φαινόμενον “*phainómenon*” que significa “aquello que se muestra”). El pretender ir a la cosa en sí de la fenomenología es momento segundo que trabaja sobre este momento fenoménico primario. Es sobre esta base fenomenológica que actúa la comprensión hermenéutica. Las “cosas mismas” que se exponen para ser comprendidas, decodificadas; “es coherente con ello que la comprensión hermenéutica pretenda aprehender el sentido de textos, expresiones o pensamientos, ateniéndose a lo dado en ellos” (Sáez, 2009: 192).

Otro aspecto que relaciona a la fenomenología y a la hermenéutica, es el hecho de que la idea heideggeriana y gadameriana de “círculo hermenéutico” exige que lo concreto o lo individual se hace comprensible solo desde una totalidad más básica. El fenómeno no puede leerse aisladamente, la cosa en sí se aclara en el horizonte de la totalidad.

Por lo tanto, si interpretar es comprender el “exponerse” de algo, en sus múltiples posibilidades de ser comprendido, en nuestros días ya no caben afirmaciones como las de Rudolf Carnap, quien afirmó que “no hay ninguna pregunta cuya respuesta sea, en principio, inalcanzable para la ciencia” (1967: 154). Interpretar para comprender y para llegar a la cosa en sí, reflexionando sobre la historia, con sus prejuicios y aberraciones, para llegar a la esencia del hecho indagado, sin dejar de lado los significados construidos en la historia, con la certeza de que la comprensión holística “no constituye nunca un acto definitivo y único, sino un proceso temporal” (Sáez, 2009: 181). Lo que se puede comprender es aquello que, en alguna manera se ha construido en la historia.

Se puede decir que, al analizar los métodos filosóficos de la hermenéutica y la fenomenología, las formas de racionalidad humana no son unívocas, al contrario el ser humano busca sentido y para ello ha forjado varios significados de racionalidad. Enseguida se presentan las racionalidades más importantes para, finalmente, constatando la dinamicidad humana en su permanente búsqueda, hacer un balance de las mismas. Teresa Santiago, en su compilación sobre el tema “Alcances y límites de la racionalidad en el conocimiento y la sociedad”, sintetiza los tres sentidos sobre el tema de la racionalidad que se han manejado en la historia, pero que aún son parte del debate filosófico contemporáneo: “el primero, como equivalente a comprensión o inteligibilidad de lo real; el segundo, como racionalidad científica y, el tercero, como racionalidad discursiva o argumentativa” (Santiago, 2000: 11). De acuerdo a Teresa Santiago, el primer sentido de racionalidad se refiere a la inteligibilidad de lo racional, es decir, “lo que ocurre de acuerdo con esa razón teleológica”. Aquí no hay lugar para lo azaroso, todo obedece a un orden racional finalizado supra-histórico, pero inteligible para el hombre. En esta tradición filosófica se ubica Aristóteles y todos aquellos a los que este inspira. El segundo

significado de racionalidad se vincula con la actividad científica, en el sentido moderno del término. Lo que anima y caracteriza a la ciencia moderna es que la realidad puede ser explicada (Santiago, 2000: 12) y no solo comprendida. La ciencia avanza en manera lenta, pero segura en la explicación de los enigmas de la naturaleza.

Como afirma Mario Bunge, la ciencia moderna “intenta explicar los hechos en términos de leyes (naturales), y las leyes en términos de principios (...) los científicos procuran responder al por qué: por qué ocurren los hechos como ocurren y no de otra manera” (2003: 19). El progreso científico es continuo e ilimitado. Un paradigma de este dogma científico moderno es Karl Popper quien se expresa de la siguiente manera: “Sostengo que el desarrollo continuo es esencial para el carácter racional y empírico del conocimiento científico, que si la ciencia cesa de desarrollarse pierde este carácter. Es la forma de su desarrollo lo que hace a la ciencia racional y empírica...” (1979: 138). Las aplicaciones pragmáticas de la ciencia en la vida concreta del ser humano es un aspecto que define la racionalidad en este segundo significado. Por eso, lo irracional es lo que se opone o contradice los criterios de la metodología científica (Santiago, 2000: 12) (religión, mitos y tradiciones culturales). El tercer significado de racionalidad tiene que ver con la capacidad discursiva o argumentativa a nivel lingüístico, privilegiando ante todo la argumentación silogística deductiva. Se trata de la lógica que ayuda al lenguaje a no violar el principio aristotélico de no contradicción. Lo irracional es lo ambiguo, lo ambivalente, lo que contiene falacias. Sin embargo, para Teresa Santiago, el mismo Aristóteles deja entender que la lógica, por sí sola, es incapaz de juzgar o caracterizar todo tipo de razonamientos, como por ejemplo los que están ligados a las decisiones prácticas (Santiago, 2000: 13). En otras palabras, existen otros tipos de lógica cuyo proceso interno no obedece a la coherencia estricta entre premisas y conclusión: (Santiago, 2000: 13) creencias religiosas, intuiciones científicas, entre otros aspectos de la vida).

La permanente búsqueda humana no puede reducirse a la racionalidad filosófica, pero tampoco solo a la racionalidad científica, ni solamente a la racionalidad lingüístico-lógico-discursiva. Todas estas vías son válidas en la medida que dialoguen, se integren y complementen mutuamente. Esa ha sido el intento de este trabajo.

Conclusiones

La noción husserliana de *epojé*, con su llamada filosófica a poner entre paréntesis lo que se presenta como seguro e incuestionable, puede otorgar más libertad epistémica al investigador, quien no puede evitar una

mirada espontánea hacia la totalidad de lo real, sin quedarse monopolizaciones de la verdad. De esta manera se posibilita un diálogo fecundo entre las distintas maneras de hacer ciencia; las que, siendo diferentes y específicas, no tienen porque ser contradictorias. Un punto de convergencia es la espontaneidad ontológica con la que el hombre busca la *cosa en sí*, en sentido último y la verdad. La epojé fenomenológica, posibilita retomar el horizonte de lo esencial y poner entre paréntesis los aspectos que, siendo importantes, resultan a la postre instrumentales en la búsqueda humana de la esencia de la realidad. En este proceso la epojé se hace suspensión del juicio que puede construir prejuicios degradantes de la verdad buscada ópticamente por el intelecto humano.

La certeza de que la tradición “da que pensar”, ya que esconde sentidos que complementan aquello que puede ser carencia en el quehacer científico y la certeza de que la intuición puede desencadenar el desarrollo de un proyecto de ciencia, abrigan la esperanza de una complementación mutua entre las ciencias; liberándose de la idea de que solamente las ciencias experimentales son las que acaparan el paradigma de la racionalidad y la objetividad científica. La pregunta persistente constituye el punto de partida del quehacer científico; pero ante la conciencia de la precariedad de la respuesta, se transforma de un nuevo punto de partida, constituye un fenómeno transversal a todo esfuerzo de conocimiento de la realidad. Esta experiencia puede constituirse en un elemento para un diálogo interdisciplinario entre las ciencias del espíritu y las ciencias de la naturaleza.

Constatando cierta continuidad entre la hermenéutica de Heidegger y Gadamer se intenta establecer una relación más elaborada entre estas líneas filosóficas. Todo con la finalidad de encontrar elementos que viabilicen un diálogo y una complementación entre las ciencias experimentales y las ciencias humanísticas, tan llenas de complejos de inferioridad y superioridad. Las dos puertas de ingreso al conocimiento, son como las dos alas con las cuales el espíritu humano busca la unidad holística, aspira a la existencia con sentido y combate la visión unilateral de la vida humana, constatando que existen varios tipos de racionalidad que, integrándose y complementándose mutuamente, pueden hacer más asequible el camino hacia la verdad y el sentido.

Nota

- 1 La consulta de este término nos dice que *bildung* refiere a la tradición alemana de formar y educar a través del cultivo de sí mismo que conlleva hacia la maduración personal en el esfuerzo de armonizar la mente y el corazón.

Bibliografía

- AGAZZI, Evandro
 1996 Ciencia y racionalidad para el futuro del ser humano. *Contrastes. Revista Interdisciplinaria de filosofía*, 7-18. Recuperado el 07 de Marzo de 2015.
- ARTIGAS, Mariano
 1999 *Filosofía de la ciencia*. Pamplona: Eunsa.
- BUNGE, Mario
 2003 *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires: Panamericana Editorial.
- CARNAP, Rudolf
 1967 *The logical structure of the World*. Berkeley: University of California Press.
- DÍEZ, Francisco
 2015a *La constitución del tiempo y del mundo, ¿cuál es el legado de Husserl a Gadamer?* Buenos Aires. Recuperado el 07 de Marzo de 2015.
 2015b *El lenguaje, la voz y el oído. Estudio en torno a las interpretaciones del fundamento...* Buenos Aires.
- DILTHEY, Wilhelm
 1980 *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza.
- GADAMER, Hans-Georg
 1993 *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GONZÁLEZ, María
 2009 *Interpretar y argumentar*. España: González, N. M. (2009). InteEditorial CSIC Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- GRONDIN, Jean
 2002 *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.
 2003 El Legado de Gadamer. Grenade.
 2013 El paso de la hermenéutica de Heidegger a la de Gadamer. En: F. de Lara López, *Entre fenomenología y hermenéutica* (pp. 139-164). España: Plaza y Valdés.
- HUSSERL, Edmund
 1962 *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
 1985 *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, § 32. *raTrad. J. Gaos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- LARA, Francisco
 2013 *Entre fenomenología y hermenéutica*. España: Plaza y Valdés, S.L. Obtenido de ProQuest ebrary.Web.
- MONTEAGUDO, Cecilia
 2015 *Actitud fenomenológica y actitud hermenéutica en la filosofía de Hans-Georg Gadamer*. Perú.
- OLIVÉ, León
 2013 *Racionalidad epistémica*. España: Trotta, S.A.
- OSORIO, Francisco
 2006 *El método fenomenológico. Aplicación de la epoché al sentido absoluto de la conciencia*. Obtenido de ebrary: <http://www.ebrary.com>
- POPPER, Karl
 1979 La verdad, la racionalidad y el desarrollo del conocimiento científico. En: *El desarrollo del conocimiento científico, Cap. 10*. Buenos Aires: Paidós.
- RORTY, Richard
 2009 *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

SÁEZ, Luis

2009 *Movimientos filosóficos actuales*. Madrid: Trotta.

SANTIAGO, Teresa

2000 *Alcances y límites de la racionalidad en el conocimiento y la sociedad*. México: Plaza y Valdés, S.A.

VIGO, Alejandro

2013 Caridad, sospecha y verdad. La idea de la racionalidad en la hermenéutica filosófica contemporánea. En: F. de Lara López, *Entre fenomenología y hermenéutica* (pp. 165-202). España: Plaza y Valdés.

Fecha de recepción del documento: 27 de agosto de 2015

Fecha de aprobación del documento: 18 de septiembre de 2015



LA HERMENÉUTICA COMO MÉTODO PARA COMPRENDER

LA COLONIALIDAD DEL SUJETO DE ABYA YALA

Hermeneutics as method for understanding coloniality subject of Abya Yala

HOLGER RODRIGO DÍAZ SALAZAR*

hdiaz@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador/ Quito-Ecuador

Resumen

El artículo muestra que la colonialidad del ser representa la negación y el ocultamiento del sujeto de Abya-Yala, sin embargo, ese mismo sujeto reprimido pone en tela de juicio el proceso de colonialidad bajo el criterio de decolonialidad del sujeto de Abya Yala. En tal sentido, el artículo indaga: ¿qué significa la colonialidad del ser en el ámbito del sujeto de Abya Yala? Interrogación que se enmarca en la relación dialéctica de la colonialidad contra la decolonialidad del ser, éste como estar-siendo-junto con-otros.

La metodología del texto considera la interpretación textual, en la explicación gadameriana, como sentido profundo del texto leído y en un proceso de dos momentos estructurales, esto es, descriptivo y reflexivo. En el primer momento, se busca comprender el texto en su apariencia fenoménica y en el segundo momento, se trata de regresar de forma crítica sobre el texto leído, puesto que lo que interesa es la verdad del texto.

Palabras clave

Modernidad, colonialidad, sujeto Abya Yala y hermenéutica.

Abstract

The article shows that the coloniality of being is denial and concealment of the subject of Abya Yala, however, that same subject repressed puts into question the process of colonialism under the criteria of the subject decoloniality Abya Yala. In this sense, the article investigates: what the coloniality of being in the field of the subject of Abya Yala mean? Question that is part of the dialectic of colonialism versus decoloniality of being, this-being as being-with-others.

The methodology considers the text textual interpretation, Gadamer explanation, read deep meaning of the text and a two structural moments, that is, descriptive and reflective. At first, it seeks to understand the text in its phenomenal appearance and the second time, is back critically on the text read, since what matters is the truth of the text.

Keywords

Modernity, colonialism, subject Abya Yala and hermeneutics.

Forma sugerida de citar: Díaz Salazar, Holger Rodrigo (2015). La hermenéutica como método para comprender la colonialidad del sujeto de Abya-Yala. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), pp. 47-70.

* Máster en Estudios Latinoamericanos con mención en Relaciones Internacionales por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador y Doctorando en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín-Colombia. Actualmente es Director de la Maestría de Educación con mención en Gestión Educativa y profesor de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana Ecuador.

Introducción

Algún pensador moderno dijo que sin teoría no hay revolución, por tal razón los investigadores de las ciencias están convencidos de que sin método no hay teoría. Tal es la cuestión que ambas dimensiones son imprescindibles y necesarias. Son dos aspectos de una misma problemática investigativa. La teoría requiere del método y el método de la teoría. Para los fines de la presente temática, dentro del gran debate del quehacer científico, si, primero es la explicación y/o la comprensión (Henrik, 1987) o más allá de éstas, en este artículo se hará mención exclusivamente a la interpretación o hermenéutica como método de estudio. No se trata de una hermenéutica genérica sino de una hermenéutica dialéctica, porque la colonialidad se circunscribe a un horizonte esencialmente de relaciones de poder, en que el sujeto –denominado aquí sujeto de Abya yala– como no-ser ha sido negado e invisibilizado por el ser. El título del artículo va orientado en ese sentido: *La hermenéutica como método para comprender la colonialidad del sujeto de Abya Yala*.

El propósito del artículo consiste en mostrar que la colonialidad del ser representa la negación y el ocultamiento del sujeto de Abya Yala, empero ese mismo sujeto reprimido pone en tela de juicio el proceso de colonialidad bajo el criterio de decolonialidad del sujeto de Abya Yala.

¿Y cómo entender la colonialidad? La respuesta es obvia, a través del método. Pero, ¿qué problemática hay detrás del método; y, qué método? Una de las modalidades para saber qué método se requiere es a partir de la problematización temática que relaciona y concatena categorías y conceptos en un entramado dialéctico. Se trata de una dialéctica que liga sujetos, procesos, entes y contradicciones. Aquí se conectarán los conceptos de modernidad, colonialidad, sujeto de Abya Yala y hermenéutica dialéctica.

Entonces: ¿Cómo plantear la problemática de la modernidad, cuando ya se ha dicho bastante? Eso es verdad, pero, ¿qué se ha dicho y cómo se ha dicho? Desde la perspectiva crítica es posible encontrar las contradicciones de la modernidad y de la colonialidad para explicitar lo que se ha ocultado u obnubilado. Siendo así, cabe establecer que, así como la modernidad constituyó el espíritu positivo para Europa, pensado como *ser*, del mismo modo generó un espíritu no positivo para los no-europeos postulados como *no-ser*. El espíritu positivo justificó la colonialidad del poder, saber y ser, más allá de las fronteras territoriales, culturales y transnacionales europeas. Las relaciones asimétricas dieron paso a una dialéctica positiva y negativa en permanente contradicción, esto es, en relaciones dialécticas entre el ser y la nada (como negación) en el entramado estructural y superestructural del ser europeo como Mismidad occidental (el Mismo de lo mismo).

La colonialidad del poder expresado en el *ego conquiro*, la del saber en el *ego cogito* y la del ser en el *ego sum* son tres dimensiones del eurocentrismo que fabricó la conquista, la colonización, el colonialismo y la colonialidad. Los opuestos del eurocentrismo, es decir, otras civilizaciones y pueblos del mundo quedaron subsumidos como no-sujetos, subalternizados y dependientes, en condiciones de asimetría estructural.

En el presente estudio, la colonialidad “se refiere a un patrón de poder” que emerge como producto del colonialismo europeo y “a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza” (Maldonado-Torres, 2007: 131). De tal modo, la colonialidad no es cualquier típica relación colonial, sino más bien, aquella que prorrumpen en un contexto social, histórico y cultural específico, la Abya-Yala continental que se integra en el mundo de la vida de los pueblos ancestrales, afrocontinentales y otros géneros humanos.

En el campo contextual regional, algunos estudiosos de la colonialidad de América Latina han puesto el énfasis en la colonialidad del poder (Quijano, 2000; Castro-Gómez, 2005; Dussel, 2007a; Bautista, 2014; entre otros), del conocer (Silva, 2008; Lander, 2005; Germana, 2010; entre otros) y con menor esfuerzo y profundidad en la colonialidad del ser.

Otros investigadores de la colonialidad, como Bhabha (2002), Escobar (2003) y Walsh (2009) están enfocados en los estudios poscoloniales. El problema de la poscolonialidad es que está enmarcada en el horizonte del evolucionismo unilineal, como si la historicidad humana y social aconteciera en una sola línea determinada y mecánica. ¿No se trata más bien de un nuevo irracionalismo marcado por la ‘desreferencialización de lo real’, por la ‘desubstancialización del sujeto’ y del ‘descentramiento de la política’? (Evangelista, 1997: 25). Si los hechos son así, más bien cabe preguntarse críticamente por la génesis del discurso poscolonialista y del relativismo del pensamiento que lo sustenta; otro modo de hacer la misma pregunta es: ¿la poscolonialidad no es más que un relativismo del pensamiento que termina justificando nuevamente la colonialidad y el racismo? Las preguntas previas vienen al caso, claro está, si nos ubicamos desde la crítica radical del fetichismo de la sociedad mercantil capitalista y de fragmentación social del mundo actual.

Sin embargo, no todo está aniquilado aún. Desde el Sur global (el intercambio de recursos, tecnología y conocimiento entre países en desarrollo), en términos de locus y sujetos de enunciación, existen hoy condiciones de posibilidad histórica para romper con las condiciones de colonialidad, desde el ser-siendo y estar-siendo, mediado por relaciones de movimientos autopoieticos contestatarios y revolucionarios.

En sentido estricto, la problemática precedente presupone que la modernidad eurocéntrica ha encubierto y negado el sujeto como distinto (el Otro como otro), mediante la colonialidad del ser, estableciendo relaciones de dominación en el sujeto de Abya Yala. En términos de interrogación clave del presente estudio, la pregunta central consiste en averiguar: ¿qué significa la colonialidad del ser en el ámbito del sujeto de Abya-Yala?

En relación a la importancia de la temática, existen dos razones fundamentales que la justifican: 1) la modernidad a través de la colonización inicial de la Abya Yala indígena que generó un proceso de colonialidad del poder, saber y ser, aún no resuelto, como se argumentará más adelante, y; 2) cómo los estudiosos de la colonialidad y la decolonialidad deben abordar metódicamente el estudio del proceso. No se trata de cualquier método, sino de uno en especial, la hermenéutica dialéctica impulsada por la teoría crítica moderna.

Cómo aún no se han resuelto las relaciones de colonialidad con los países metropolitanos, porque la dependencia es abismal, tanto desde el punto de vista del poder, el saber y el ser, entonces, la “segunda emancipación” (Dussel, 2007a: 482) y definitiva en esos campos está pendiente; sólo depende de nosotros, los del Sur global, qué hacemos con lo que somos y estamos-siendo. ¡Eh ahí! la actualidad de la temática.

Una respuesta hipotética a la pregunta central del presente artículo consiste en sostener que la colonialidad del ser representa la negación y el ocultamiento del sujeto, como no-ser; sin embargo, la condición de existencia y coexistencia vital del sujeto reprimido de Abya Yala pone en tela de juicio el proceso de colonialidad que es superado con el estar-siendo del sujeto.

¿Cómo comprender el presente artículo? La pregunta tiene que ver con la hermenéutica, como teoría y modo de explicación e interpretación de la realidad histórica, social y dialéctica. La explicación en términos hermenéuticos tiene relación con la “aclaración” (Bauman, 2007: 7), es decir, de volver claro lo confuso, lo intransparente en transparente. Así también, la hermenéutica como teoría y método de análisis está conectada con la comprensión histórica y social.

La comprensión humana contempla varias dimensiones analíticas, a saber: como actividad de la historia, como actividad de la razón, como actividad de la vida, como actividad de vida y como ampliación de la forma de vida, entre otras dimensiones que surgen de la complejidad de la vida misma.

En relación con la metodología del texto, primero se revisaron fuentes secundarias, libros y artículos de revistas que ofrecieron información sustantiva del problema abordado y luego se ha analizado e in-

terpretado dicha información. Por lo que se trata de una metodología interpretativa textual. Se entiende por interpretación textual al proceso de comprensión de la “cosa misma” (Gadamer, 2007a: 333) para llegar a la ‘verdad’ del texto. Gadamer en *Verdad y método* (2007a) piensa que la interpretación correcta debe protegerse contra cualquier arbitrariedad de las ocurrencias y encontrar el sentido profundo del texto que va del proyectar y re proyectar el sentido del texto. En este horizonte, la hermenéutica es un instrumento de acceso a la comprensión e interpretación correcta. La interpretación no es un acto complementario que viene después de la comprensión, sino que la comprensión implica siempre interpretar, de ello deviene que “la interpretación es la forma explícita de la comprensión” (Gadamer, 2007a: 378).

Desde el punto de vista técnico, la interpretación de los textos investigados para la composición del artículo sigue dos momentos: el descriptivo y el reflexivo. En el primer momento, se trata de entender el texto en su apariencia fenoménica (leer y entender). Y en el segundo momento, se vuelve sobre el texto para comprenderlo e interpretarlo críticamente, dado que interesa la verdad del texto y no la manipulación de la información. La verdad del texto significa la correspondencia con los hechos, con la praxis social, no con las ideas metafísicas o idealistas. La palabra solo es verdadera si corresponde con la acción social y de la vida misma del ser humano.

El artículo desarrolla cinco líneas reflexivas distribuidas en el siguiente orden: la modernidad como en-cubrimiento del Otro; la dialéctica del colonialismo; la colonialidad del ser y crítica al colonialismo; el retorno del sujeto de Abya Yala en su existencia y co-existencia como estar-siendo; y finalmente, la hermenéutica dialéctica.

La modernidad como en-cubrimiento del otro

Actualmente resulta reduccionista una mirada analítica de la modernidad solo desde el *modern world-system* (sistema mundo-moderno) (Wallerstein, 2010a, 2010b y 2010c), sin embargo, el punto de partida, esto es, desde la economía-mundo del siglo XVI es un buen inicio para ubicarnos en el espacio y en el tiempo histórico y sobre todo para contextualizar la emergencia de la colonialidad del ser europeo que es lo que interesa argumentar en el artículo.

El moderno sistema-mundo extendido a lo largo del espacio y tiempo europeos fue una opción más lucrativa de retención de la plusvalía, como producto del trabajo humano *ad infinitum*. En este sentido, toda la energía política, sobre todo de los estados europeos (absolutistas y naciona-

les) fue usada para asegurar derechos monopólicos y oligopólicos. Sólo el Estado pudo cumplir con ese cometido y asegurar, los “términos de intercambio en otras transacciones económicas” (Wallerstein, 2010a: 23).

Otro elemento constitutivo del sistema-mundo moderno, como la otra cara de la misma moneda es la modernidad. El sistema-mundo moderno –como capitalismo– y la modernidad son elementos simbióticos de una misma realidad. Entre esas dos naturalezas únicas hay una simbiosis sui generis: por un lado, un modo de reproducción de la vida económica humana a través del desarrollo de una serie de actividades de producción, circulación y consumo de mercancías, y por otro lado, una modernidad como modalidad “histórica de totalización civilizadora de la vida humana” (Echeverría, 1989a: 3; Echeverría, 1997b: 138). La modernidad como un modelo inmanente –a diferencia del anterior, trascendente/sacra– de la historia europea que fundó una ideología total (como superestructura) que cubrió el conjunto de estas sociedades. En adelante, la modernidad fue una visión, una meta y un mito expresado en el eurocentrismo y replicado en el resto del mundo, como la utopía del devenir o progreso sin fin.

Dussel (2007a) tipifica dos modernidades: una que denomina temprana y otra madura. La modernidad temprana inicia en 1492, con la conquista de América, y la segunda modernidad con el Reino Unido y Francia; los dos Estados aceleran la revolución industrial y el nivel técnico de Europa. De tal modo que a partir de allí, Europa origina su ascenso civilizatorio y se transforma en “hegemonía mundial” (Dussel, 2007a: 323); desde ese momento las sociedades periféricas quedan subsumidas en tal supremacía y bajo control o dependencia de esferas de influencia.

La segunda modernidad comienza con la revolución industrial, que a la vez produce la Ilustración. Entendida esta, en sentido general, como una corriente del siglo XVIII que promueve un movimiento de ideas y aspira al mejoramiento de costumbres y gobiernos (Mayos, 2007); se puede decir que la mejor expresión del inicio de la Ilustración es desde la perspectiva kantiana, al afirmar que es la salida del hombre de su minoría de edad (Kanz, 1993: 10). Según Dussel (2007a: 323) la Ilustración fabrica tres representaciones ideológicas y epistemológicas que invisibilizaron la realidad exterior del mundo. Aquella producción de imaginarios son el orientalismo, el occidentalismo y el sur de Europa; esas representaciones ocultaron o dejaron fuera de la historia mundial a América Latina, hasta hoy.

En Europa, la modernidad como proceso inmanente de la historia humana fue un proceso revolucionario y de emancipación de sí misma, pero al mismo tiempo desarrolló una irracionalidad con el distinto (el Otro como otro o alter) porque encubrió y justificó la guerra, la violencia

contra el alter; es la guerra de un ego contra otro no-ego; desde ese momento, el alter se veló y es lo que dio origen al “mito de la modernidad” (Dussel, 1994b: 7) que deberemos resolver en una segunda independencia definitiva.

Es la primera vez que una región de Europa establece una relación de dominio entre un ser sobre otro ser, considerado no-ser, de un estar y de un no-estar, apareciendo así la relación de centralidad y periferia, en el sentido que le da Dussel: “Fuimos la primera “periferia” de la Europa Moderna; es decir, sufrimos globalmente desde nuestro origen un proceso constitutivo de “modernización” (Dussel, 1994b: 12). Es la primera vez sin precedentes en la historia mundial que emerge un horizonte originario constitutivo de subjetividad moderna.

En el caso de América Latina, el sistema-mundo moderno y la modernidad marcan la lógica de colonialidad, en el marco de una dialéctica de colonialismo centrado en la lógica del amo y del esclavo que perdura hasta hoy, en relaciones de colonialismo también interno dentro de cada uno de nuestros países.

Como puede observarse, existe estrecha relación entre la modernidad y el colonialismo europeo. Ambos procesos se sustentan sobre relaciones de explotación, saqueo cultural y explotación del trabajo social. Por tanto, es innegable una dialéctica del colonialismo europeo.

La dialéctica del colonialismo

La dialéctica del colonialismo está relacionada con “la geología de la modernidad”, en el sentido de que no existe la modernidad sin la colonialidad (Prada, 2013: 6). El nacimiento de la modernidad implica el *ego conquiro* (la guerra), el colonialismo y la misma constitución del sistema-mundo capitalista.

El colonialismo se refiere al control físico de un Estado fuerte ante otro Estado débil. El colonialismo significa que un Estado poderoso se adueña del territorio de otro y de sus recursos, tal como sucedió en las Américas desde 1492, África o Asia. El colonialismo generó sujetos colonizados, sometidos, explotados o desplazados.

En el imaginario colonial, el sujeto colonizado no es sólo otro expatriado de la civilización, sino todo lo contrario, es concebido y producido como Otro, como negación absoluta, en el sentido de que es un Otro para ser negado o anulado por su amo. El amo reconoce muy bien la diferencia del Otro: “El negro es un ser cuya naturaleza y cuyas disposiciones no son meramente diferentes de las de los europeos, son el *revés* de ellas” (Hardt y Negri, 2002: 119).

El diferente, el Otro como otro es absoluto y la cara opuesta del europeo. En esa relación dialéctica se construye el sujeto europeo. El absolutamente Otro europeo construye el absolutamente Otro colonizado. De tal modo, el sujeto colonial favorece la construcción del sí mismo europeo. Hardt y Negri piensan que: “El sujeto metropolitano sólo llega a ser realmente él mismo a través de la oposición con el colonizado” (2002: 120). En esta relación se produce primero una lógica de exclusión que se transforma luego en una dialéctica negativa de reconocimiento. El sujeto metropolitano sólo se reconoce como tal y es sí mismo, en tanto y en cuanto queda mediado por el sujeto colonizado. El sujeto colonizador necesita del sujeto colonizado para sí mismo.

La dialéctica del colonizador y del colonizado es un esquema binario y abstracto que nunca recoge por sí misma toda la gama de otras realidades dadas en la periferia, porque la realidad siempre es multifacética y configurada por sistemas sociales complejos, en el sentido de Luhmann (2006: 344, 901) que escapan al mundo del colonizador. Una muestra de sistemas sociales complejos son las sociedades y pueblos indígenas, afroecuatorianos, montubios y otras mixturas sociales del Ecuador.

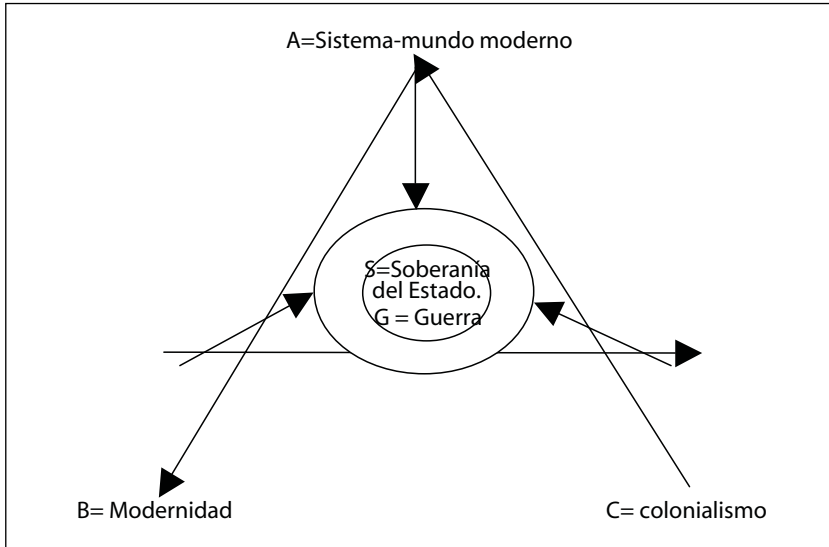
Cabe decir que la realidad por sí misma no es dialéctica, lo que es dialéctico es el colonialismo. La relación colonizador contra colonizado solo sirve para comprender, explicar y transformar la lógica del colonialismo en las Américas. Hardt y Negri sostienen que “El colonialismo es una máquina abstracta que produce alteridad e identidad” (2002: 121).

Así como al ego conquiro le pertenece la guerra, así también al colonialismo le corresponde la violencia. El estado de guerra siempre está presente en las representaciones coloniales, no es accidental ni involuntario. La guerra es el elemento central del colonialismo, de la colonialidad y de la neocolonialidad global del mundo de hoy (Dussel, 2007c).

La guerra es el instrumento de poder del sistema-mundo moderno, de la modernidad y del colonialismo ipso facto de la colonialidad, como forma de dominación violenta para el logro y “la defensa de los “propios intereses”, como bien lo enseñó Henry Kissinger (Dussel, 2007c: 276). Y el responsable directo para ejercer la “coacción física legítima como instrumento de dominio” (Weber, 2002: 1060) es el Estado-nación moderno mediante su soberanía.

En este sentido, la modernidad capitalista no hubiera sido posible sin la intervención del Estado y con toda su instrumentación jurídica. La modernidad capitalista requirió de la maquinaria de la soberanía del Estado para cumplir con su cometido de conquista, expansión e imposición, más allá de sus fronteras territoriales. La siguiente figura muestra dicha relación estrecha entre sí.

Figura 1
La guerra como instrumento de poder del sistema-mundo moderno, la modernidad y del colonialismo



Fuente: Holger Díaz Salazar para este estudio.

Explicación del esquema: A se refiere al sistema-mundo moderno; B hace referencia a la modernidad; C considera el colonialismo; S tiene que ver con la soberanía del Estado como centro del sistema y mediador; y G indica la guerra como estrategia militar del Estado.

Por ahora, lo que interesa es explicar e interpretar la colonialidad del ser, soslayando explícitamente la colonialidad del poder y saber.

La colonialidad del ser y crítica al colonialismo

La colonialidad del ser es un componente crítico imprescindible de la colonialidad del poder (Quijano, 2000) y del saber (Lander, 2005). La colonialidad del poder hace referencia a la interrelación entre las modalidades de explotación y dominación, por tanto, es un asunto político; la colonialidad del saber, se refiere al papel de la epistemología y a las labores de la producción del conocimiento en la refabricación de sistemas de pensamiento de tipo colonial, por tanto es una cuestión de la ciencia; en tanto que la colonialidad del ser viene a ser “la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” (Maldonado-Torres, 2007: 130), por lo que es un asunto ontológico. De tal modo que las dos tipologías de colonialidades co-producen también la colonialidad del ser.

El ontos humano de la ontología humana conlleva la pregunta por el hombre o como *ser-ahí*, ¿qué es el hombre? La pregunta por el hombre está relacionada con su existencia como tal. Y uno de los intentos de respuesta a la pregunta por el hombre en la filosofía idealista es la fenomenología, es decir, por la esencia de la existencia del hombre. Dos figuras relevantes son Heidegger y Sartre. En este acápite, se expondrán brevemente algunas ideas esenciales del pensamiento heideggeriano y no sartreanas.

Heidegger permite comprender la naturaleza del ser del hombre, a pesar de que no trata la ontología del ontos humano colonizado; claro está, no es de esperar eso de Heidegger. Heidegger (1927) en su obra *Ser y tiempo*, se pregunta por la dimensión del ser, ¿qué es el ser? A continuación algunas pistas relacionadas con su pensamiento ontológico.

En el pensamiento heideggeriano existen tres momentos claramente identificados sobre la ontología humana: 1) el ser del hombre es la existencia; 2) el ser del hombre es la cura, el cuidado; y desde el punto de vista de la temporalidad es el horizonte de su ser; y 3) el ser del hombre es poseer comprensión del ser, en el sentido de que el hombre es un ente que posee comprensión del ser (Fidalgo Benayas, 2013:108).

En relación con la primera cuestión, el pensamiento heideggeriano plantea que el ser o esencia del hombre es la existencia; concibe al hombre como un ente con existencia individual, la substancia del hombre es la existencia, más no el espíritu como síntesis de alma y cuerpo; en otras palabras, el ser del hombre como *ser-ahí* está en su existencia o “la sustancia del hombre es la existencia” (Fidalgo Benayas, 2013:108).

En cuanto al segundo punto, Heidegger postula que los rasgos del ser que configuran al *ser-ahí* son existenciales y el conjunto de existenciales o existenciarios conforman los caracteres esenciales del ser del hombre. Los existenciales están definidos por los elementos del *ser* del hombre *en el mundo*, *el ser con* y *ser sí mismo*. A su vez, *el ser-en* distingue otros existenciales, tales como la disposición afectiva o el encontrarse, el comprender y el habla que están subsumidos en el *cura* o *cuidado*. Este rasgo substancial comprende el “pre-ser-se”, “ya-en” (Fidalgo Benayas, 2013: 110), es decir, se trata del proyecto del hombre, como referencia de futuro y el ser-ya como hecho fáctico de estar existiendo ya, en el sentido de pasado, respectivamente. Pero lo que marca la diferencia entre el futuro y el pasado es el presente, como *ser-junto* al entorno que nos rodea; de tal modo, el ser del hombre queda expresado en el horizonte ontológico del *cura* o *cuidado* (como pre-ser-se y ya-en) o como ser-en-el tiempo, tal como se encuentra en la obra *Ser y tiempo* indicado supra.

En relación al tercer punto, se trata de la comprensión del ser, es decir, el hombre es un ente que comprende el ser (léase como comprensión del ser); la comprensión corresponde al ser en general, al ser de los

entes y la de su propio ser. El hombre sin la comprensión del ser no es ni existencia ni cuidado. La intelección, la conciencia y el conocimiento hacen posible la comprensión del ser, porque el ser determina a los entes como entes, no al revés.

Maldonado-Torres (2007: 143) piensa que en el pensamiento de Heidegger, la modernidad del ser olvidó el lado colonial. El rasgo colonial del ser es la incorporación del Otro como distinto en la mismidad de lo Mismo, a través de la naturalización ideológica de la raza y la patología de la guerra. El ser-ahí (*dasein*) del colonizado está negado como no-ser, como nihilidad, aunque está presente en *Los condenados de la tierra* de Fanon (1983) que deberán liberarse para construir su propia originalidad autodeterminada, más allá del tiempo presente y utópico.

El ser-ahí heideggeriano, como ontología occidental ha sido cuestionado radicalmente por Aimé Césaire en la crítica absoluta al racismo, como colonialismo occidental. ¿Qué se encuentra en el discurso de Césaire?

Aimé Césaire (2006) como sujeto humano que sufrió el régimen racista colonial critica la civilización occidental, en términos de incapacidad para resolver el problema colonial. Sostiene que esa Europa es indefendible, tanto en el plano moral y espiritual. En esas condiciones, el sujeto europeo es deshonesto y mentiroso, muy distanciado de la auténtica civilización. Ésta contempla un ficticio humanismo, por contener un profundo racismo, tan bien expresado en el pensamiento hitleriano y de otros personajes nombrados por Césaire. Por ejemplo, ¿Qué dijo Hitler?: “Nosotros aspiramos no a la igualdad sino a la dominación. El país de raza extranjera deberá convertirse en un país de siervos, de jornaleros agrícolas o de trabajadores industriales. No se trata de suprimir las desigualdades entre los hombres, sino de ampliarlas y hacer de ellas una ley” (Césaire, 2006: 16).

En la crítica del sujeto colonial que realiza Césaire, la colonización, la acción colonial, la empresa colonial y la conquista colonial deshumanizan el ontos humano. El colonizador también se transforma en no-ser, en nihilidad, debido a la deshumanización que produce en el sujeto colonizado, porque, toda deshumanización produce negación del otro, atenta contra la humanidad y la dignidad del ser del otro como distinto. La deshumanización va en contra del ontos humano, como “ser supremo”, propio del ser humano (Hinkelammert, 2007a: 404).

Césaire, además de criticar el humanismo ficticio de Occidente, también critica la nación burguesa occidental, porque está ligada al Estado y por ende a la soberanía del Estado-nación burgués como productora de colonialismo. La continuidad y la eficacia del sistema-mundo moderno, la modernidad y el colonialismo no hubieran sido posibles sin la instrumentación y el aparataje soberano del Estado-nación burgués.

En esa línea histórica, el desastre y la catástrofe europea están por venir, si no toma precauciones civilizatorias, dirá el autor. Al respecto Césaire sostiene lo siguiente: “Pero precisamente si yo aparto los ojos del hombre para mirar las naciones, constato que todavía aquí el peligro es grande; que la empresa colonial es al mundo moderno lo que el imperialismo romano fue al mundo antiguo: preparador del desastre y precursor de la catástrofe” (Césaire, 2006: 41).

En esa política del Estado-nación está inscrita la pérdida misma de Europa y caerá sin cesar, como ya sucedió con el imperio romano que socavó nacionalidades enteras que fueron los pilares de la civilización antigua.

Ahora bien, ¿qué mencionar del sujeto?

En la ontología humana, el ontos humano es un sujeto que emerge con la modernidad (ontogénesis) y transcurre por el pensamiento moderno. Así como el sujeto es afirmado por la modernidad, del mismo modo es negado e invisibilizado por esa misma modernidad.

En la modernidad, inicialmente el sujeto germina en la relación sujeto-objeto. El ontos humano es estimado como instancia en relación con un objeto. Hinkelammert habla de “res-cogitans frente a res extensa” (Hinkelammert, 2006b: 485), es decir, el pensamiento que se enfrenta ante las sustancias corpóreas u objetuales (los cuerpos). El rasgo fundamental de la *res extensa* es la extensión, el estar en el espacio y sus modos, la cantidad, la forma y el movimiento. En este campo de significaciones, la mejor forma de expresión es la fórmula de Descartes (2001), *cogito ergo sum* (pienso, luego existo). El sujeto pensante y de pensamiento es un sujeto poseedor de objetos:

La relación sujeto-objeto es la relación en la cual el individuo se dirige al mundo para dominar y poseer. Es la *res extensa*, frente a la cual se puede comportar como este individuo, que tiene relación de propiedad con todo el mundo externo, considerando su propia corporeidad como mundo externo. Por tanto, se interpreta como propietario de su propio cuerpo, de las reacciones de este cuerpo y de todos sus pensamientos (Hinkelammert, 2006b: 486).

De tal modo en la relación de sujeto-objeto se halla un individuo como poseedor de otros cuerpos ónticos. El sujeto pensante ha sido pensado a sí mismo ante un mundo de objetos. En esta lógica, el pensamiento es un conjunto de objetos pensados para sí mismo, abstracto, sin corporeidad. La mejor expresión de existencia de ese modo de pensar es el *pienso, luego existo* de Descartes, enunciado más arriba. El ser ha sido reducido al pensamiento y como tal a la existencia concebida en el pensar abstracto.

En el mundo de hoy, el pensar abstracto es un pensar cósmico, en el sentido de que piensa objetos puros, incluso calculados, para el mercado.

El sujeto occidental está atrapado en ese pensamiento cósmico que calcula su acción como “un individuo propietario calculador de sus intereses” (Hinkelammert, 2006b: 486). Se trata del *homo economicus* que persigue la rentabilidad por la rentabilidad.

El retorno del sujeto de Abya Yala: existencia y co-existencia como estar-siendo

Abya Yala es un concepto proveniente de los pueblos Tula-Kuna de Panamá y Oeste de Colombia. Abya Yala significa “Tierra en plena madurez” o también “Tierra de sangre vital” (López Hernández, 2004 –explicación del título del autor–). Los pueblos indígenas utilizan el concepto para referirse al continente americano; de ello se deriva pueblos indígenas de Abya Yala. Otra interpretación del término es presentarlo en el horizonte histórico de “pueblos originarios” que se reconocen como pertenecientes a Abya Yala que a la vez constituye “diversos lugares de enunciación” (Gargallo Celentani, 2014: 51), junto con otros sujetos de enunciación.

En el mismo sentido, es preciso pensar que el sujeto de Abya Yala no ha muerto, más bien está lleno de vida. Es un sujeto con vida en abundancia, existente y crecimiento sin fin, como bien lo profetizó Dolores Cacuango, al decir: “Somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo” (Rodas Morales, 2005: 117). En otro momento de su vida, Dolores Cacuango también anunció: “Esta es la vida, un día mil muriendo, mil naciendo mil muriendo, mil renaciendo...” (2005: 157). Se trata de un sujeto que se construye él mismo (subjetividad), a sí mismo, junto con otros (intersubjetividad), en comunidad. Es el sujeto social.

La subjetividad es una dimensión humana que no escapa al contexto socio-histórico y cultural del individuo, más bien lo contiene. La subjetividad no puede ser exclusivamente psicofísica, esto es, del individuo como solipsista (sólo yo existo). La subjetividad tiene sus orígenes fuera del sujeto, es decir, en los vínculos sociales que constituimos con los demás; la subjetividad está “constituida por los procesos históricos y culturales que configuran nuestro sentido de ser y estar en el mundo” (Urreiteza Valles, 2009: 419).

La subjetividad abarca varios rasgos, a saber: como parte de la corporalidad humana; es no-consciente (porque está debajo de la conciencia); es consciente y está en vigilia, porque es un fenómeno del “ser-en-el-mundo” (Dussel, 2001d: 321); es poner-se como sujeto; es autoconsciencia (como reflejo del yo sobre sí mismo); es sí mismo; es consciencia ética; y es autoconsciencia crítica.

Las características antes mencionadas están también relacionadas con niveles de la subjetividad, tales como, la corporalidad, subjetividad, sujeto, consciencia, autoconsciencia, consciencia moral y consciencia crítica (Dussel, 2001d: 327). Los niveles se conectan a su vez intersubjetivamente, esto es, en una comunidad humana, a través de la comunicación de códigos lingüísticos, simbólicos y práxicos.

La comunidad humana es intersubjetiva que implica un modo de vida, un modo de existir y de estar-siendo en el aquí y ahora del mundo de la vida terrenal. En los andes milenarios esa comunidad de vida lleva el nombre de “ayllu” que conlleva un “conjunto de relaciones recíprocas y solidarias” (Bautista, 2014: 136) propias de su existencia y coexistencia comunitaria andina. Por ejemplo, en los andes indígenas del Ecuador las relaciones de reciprocidad continúan manteniéndose a través de distintas formas de intercambio laboral concretas, como la *minka* (trabajo común entre personas de la comunidad), el *uyari* (trabajo realizado por miembros de la comunidad en horas extras), el *maki mañachi* (hacerse prestar manos o prestar la mano), el *randimpac* (prestar la mano para construir la casa) y el *cambia manos* (trueque de labores agrícolas); también existen en la práctica socio-cultural formas de intercambio real, de objetos, tales como el *kamari* (regalo especial a quien ha prestado dinero por parte de quien ha recibido el préstamo), la *rama* (cuota que aportan los miembros de la comunidad destinada a alguna finalidad), la *jocha* (préstamo voluntario de los miembros de la comunidad al fiestero para que sea devuelto con interés), la *raquina* (acto de repartir todo aquello que ha sido conseguido por la comunidad) y el *mugu* (acto de ofrecer y aceptar una bebida con la obligación de devolverla en igual modo) (Aguiló, 1992: 100-108).

En las comunidades el modo de vida es el estar-siendo en concreto, algo así como un estar-siendo ahora (ser-ya) y a la vez como posibilidad de ser, desde un horizonte propio (como pro-yecto de ser original). Al respecto Kusch piensa que “Sólo el reconocimiento de este último [horizonte propio] dará nuestra autenticidad” (1976: 158). La comunidad es ya (ser-ya), pero a la vez es proyecto incompleto, inacabado, imperfecto (poder-ser). La última expresión de esa comunidad social, llámese indígena, afro-ecuatoriana, montubia y popular, es la nacionalidad; por lo que la base ontológica de la nacionalidad es la sociedad comunitaria. El presente y futuro del sujeto de Abya Yala está en la sociedad comunitaria y de nacionalidad.

La hermenéutica dialéctica

Literalmente la hermenéutica es considerada como el arte de explicar textos escritos; por lo que está basada en la interpretación de textos, cosa

que en el cristianismo trata de la interpretación de textos sagrados y en el campo jurídico de la interpretación prescriptiva. En el campo de las ciencias humanas y sociales, la hermenéutica está relacionada con la teoría de la verdad, en el sentido gadameriano, porque trata del sentido profundo del texto y su interpretación; la comprensión del texto solo es posible en el contexto de la interpretación (Gadamer, 1998b: 328).

De otro lado, existen heterogeneidades hermenéuticas que pueden ser clasificadas en idealistas y materialistas. Para el enfoque del presente estudio interesa la hermenéutica dialéctica con horizonte materialista, proveniente del pensamiento crítico moderno. Se trata de la dialéctica como camino de estudio de la ciencia y no cómo método por sí mismo.

La dialéctica está presente en todas las civilizaciones del mundo, no es ajena a ningún proceso social ni histórico. Sin embargo, desde la perspectiva intelectual, son los griegos quienes la desarrollan en su pensamiento filosófico y como modalidad de explicación e interpretación de la realidad del mundo antiguo.

En la Grecia antigua, la dialéctica era el arte del diálogo; también era considerada como aquella peculiaridad que les facilitaba los instrumentos necesarios para comprender la esencia de lo que hacían y de las actividades profesionales a las que se dedicaban (Konder, 2008: 7). Uno de los pensadores radicales griegos fue Heráclito de Efeso, quien sostenía que todo existe en permanente cambio y que el conflicto es el padre y el rey de todas las cosas. Heráclito negaba la existencia de cualquier estabilidad en el ser, cosa que perturbó a muchos pensadores griegos.

Otro pensador griego que se encargó del estudio de la dialéctica fue Parménides. Éste enseñaba que la esencia profunda del ser era inmutable y el movimiento era un fenómeno superficial. Todo lo contrario de lo que enseñaba Heráclito de Efeso. Finalmente, el pensamiento que se impuso en la tradición griega fue el de Parménides, con un tipo pensamiento metafísico, por sobre el pensamiento de Heráclito (Konder, 2008: 8-9).

En las sociedades occidentales posteriores prevaleció una postura metafísica hegemónica debido a la sociedad de clases y a sus clases dirigentes interesadas en mantener dicha postura. De este modo se obnubiló la dialéctica heraclitiana, sino hasta cuando aparece el filósofo alemán Hegel, quien vuelve a retornarla, pero sin extrapolarla de la metafísica del ser, como era la tradición desde Parménides. El filósofo alemán concluía que el principio de contradicción no podía ser suprimida de la conciencia del sujeto y de la realidad objetiva. En el filósofo alemán, la dialéctica continuaba patas arriba, por lo que había que bajarla del cielo. Este papel lo desempeñó Karl Marx, a través del materialismo histórico.

El materialismo histórico es la concepción marxista de la historia y de la sociedad, particularmente como lucha de clases. Aunque no es sólo

eso. Para comprender la visión marxista de la evolución social hay que considerar varios aspectos que deben tomarse en cuenta si se quiere entender el pensamiento general dialéctico de Marx. Primero, la concepción histórico-materialista está implícita y explícita en la globalidad de la obra marxista, ningún escrito y análisis escapa al materialismo histórico. Todo está imbuido por la dialéctica. Segundo, la obra general de Marx y Engels no son catecismos o manuales de explicación y peor de adoctrinamiento; tampoco son obras definitivas o acabadas; son obras científicas. Y tercero, el materialismo histórico se caracteriza por la relación con la praxis revolucionaria (Erice, 2013: 6-7).

Así también, la visión marxista es una concepción dialéctica del proceso histórico: primero, porque la dialéctica es una visión fluida y dinámica de la sociedad, y segundo, porque es historicidad de los fenómenos económicos y sociales. De tal modo, la dialéctica es profundamente transformativa de la sociedad, porque se asienta sobre bases materialistas y revolucionarias (Erice, 2013: 7-8).

Uno de los varios conceptos significativos de la dialéctica marxista es el de totalidad, entendida como la unidad del todo con el todo y del todo con las partes, a diferencia de la separatividad o la relatividad de todo en el todo, propio del pensamiento posmoderno. Lukács quien ha desarrollado más la idea de totalidad en la *Historia y conciencia de clase*, afirma que incluso en estudios concretos no hay que perder de vista la “relación con la sociedad como totalidad. Porque solamente en esta relación aparece en sus determinaciones esenciales la conciencia que los hombres pueden tener de su existencia en cada momento” (Lukács, 1910: 80). De tal modo, el principio de totalidad se vuelve indispensable para pensar la colonialidad y la decolonialidad del ser en todas sus determinaciones e interacciones socio-históricas y culturales.

En suma, la dialéctica es una ciencia de la crítica radical de la sociedad, de los procesos históricos y culturales, y por otro lado, genera en el sujeto pensante y actuante una capacidad de autocrítica con los compromisos ético-políticos asumidos, por causa de la transformación social del capitalismo monopólico y oligopólico vigente.

Conclusiones

La problemática que se estableció al inicio de este artículo trazó la pregunta central para la búsqueda de información, sobre qué significa la colonialidad del ser en el espacio del sujeto de Abya-Yala. Una respuesta a la pregunta ha sido la de establecer un mensaje fundamental que dé cuenta de que la colonialidad del ser representa la negación y el ocultamiento del

sujeto, como no-ser; empero, la existencia y coexistencia vital del sujeto reprimido de Abya Yala pone en tela de juicio la colonialidad que es superado por el estar-siendo del sujeto, más allá de la modernidad.

El resultado final del artículo, se expresa de manera sintética, en las siguientes conclusiones:

1. Aunque no es suficiente analizar la modernidad hoy, exclusivamente desde la mirada del *modern world-system* de Wallerstein, por la perspectiva unilateral del análisis, sin embargo, esa óptica si permite estudiar la modernidad como en-cubrimiento del Otro, es decir, como mito irracional que justifica la guerra de conquista y la modernización (como progreso) del alter como distinto. También permite inteligir que la modernidad germina en confrontación con el alter para controlarlo y sojuzgarlo violentamente; incluso da paso a la comprensión del alter, no como descubierto, sino como en-cubierto en la Mismidad europea o como la invención del otro (Rabasa, 2009) en pro del eurocentrismo.

2. La modernidad es inexistente sin la colonialidad. La modernidad establece conexiones de colonialidad que se expresan en relaciones de poder, saber y ser que perduran a lo largo del tiempo. La colonialidad hace referencia a un patrón de poder que surge como producto del colonialismo europeo y a la manera como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones entre sujetos se juntan por medio del mercado capitalista y la ideología de la raza superior/inferior. Cabe entender que el poder es un ámbito y una urdimbre de relaciones de dominación y explotación que conlleva a la disputa: a) por el trabajo y sus productos, b) de la naturaleza y sus recursos de producción, c) por el sexo, sus productos y la reproducción de la especie humana, d) de la subjetividad y sus productos, sean materiales e intersubjetivos y e) de la autoridad y sus instrumentos, sobre todo de coerción, a fin de garantizar la reproducción del sistema de relaciones sociales y normatizar sus cambios (Quijano, 2000). En este espacio de acción, las relaciones de dominación y explotación del poder mundial capitalista son violentas y violentan otras fuerzas psicofísicas y biofísicas que se hallan a su paso o que aún no han sido topadas por el capitalismo global.

3. La colonialidad del saber está relacionada con el rol del conocimiento científico, las tareas de producción del conocimiento y la reproducción del pensamiento colonial. El saber está constituido para dominar, someter, subordinar, controlar y disciplinar los cuerpos humanos e institucionales de la sociedad.

4. La colonialidad del ser se expresa en la experiencia vivida de la colonización por los sujetos oprimidos y sus relaciones de dominación provenientes del poder y el saber. La colonialidad del ser es la negación de los sujetos colonizados y pensados como no-ser. Heidegger pensó el ser

como *ser-ahí* (dasein), típicamente europeo y olvidó el ser colonizado. Otro modo de referir la colonialidad del ser es mostrarlo en la magnitud ontológica de la colonialidad del poder, en el sentido de la experiencia vivida por los sujetos colonizados del sistema mundo moderno y colonial. La categoría de poder “opera como el núcleo argumental desde el cual se despliegan las elaboraciones del pensamiento descolonial” (Restrepo y Rojas, 2009: 74). Si la colonialidad del poder, saber y ser ha negado el alter como colonizado es imprescindible plantear hoy el retorno del sujeto de Abya Yala en una segunda independencia definitiva.

El retorno del sujeto se refiere a la vuelta del sujeto de Abya-yala a su lugar originario prístino y revolucionado en el espacio-tiempo histórico.

La idea de Abya Yala se refiere a la tierra en plena madurez o la tierra como sangre vital, proveniente de los pueblos Tula-Kuna de Panamá y el occidente de Colombia. Es un vocablo generalizado y utilizado por los pueblos originarios y otros pueblos para referirse al continente común y diferenciarse de la denominación continente americano.

Los sujetos de Abya Yala han existido antes de la colonización hispano-portuguesa, francesa y británica y han sobrevivido a la colonialidad; por esto digo conjuntamente con los pueblos de continente que los sujetos de Abya-Yala no han muerto, están vivos y co-existiendo con otros; hoy, los sujetos de Abya Yala se reincorporan “a la Madre Tierra” (Itzamná, 2012: 1). Es el retorno del Pachakutik, como reordenamiento, renovación y reencuentro entre los distintos entes cosmogónicos.

Los sujetos de Abya Yala están asentados sobre la Madre Tierra (o Pachamama en el kichwa o kechwa andino) que de por sí mismo es un locus de enunciación. El locus es más que un lugar geográfico y antropológico; es más bien “formativo, histórico e implica relaciones.” Se trata del lugar “desde donde” se piensa y se escribe” (Gargallo Celentani, 2014: 48). El locus de enunciación implica el pensar *desde* varios lugares y sentires, desde las corporalidades y los márgenes del imperio global.

El retorno del sujeto de Abya Yala conlleva el reconocimiento y la afirmación del ser y del estar-siendo-en-la Pachamama-con otros. Implica relaciones de intersubjetividad en una comunidad de vida social y de co-existencia armónica indeterminada, en el sentido de que la co-existencia de los sujetos es armónica sin excepcionar el conflicto, por la convivencia misma del sujeto.

En los Andes milenarios el sujeto es comunitario porque aún vive y practica un conjunto de relaciones de reciprocidad y de solidaridad intragrupal y extra grupal. Los principios que están en la base de la vivencia y la práctica de las relaciones de reciprocidad y solidaridad son el *randi-randi* o práctica de la vida en reciprocidad y la redistribución de la producción, el *ruray*, *maki-maki* u organización del trabajo comunita-

rio, denominado en Bolivia como *ayni*, el *ushay* u organización social y política comunitaria, se trata del poder de la organización y del sistema de organización, y finalmente, el *yachay* o saberes y conocimientos colectivos, las prácticas de esos conocimientos no son individuales (Macas, 2010: 172). Todos estos principios vendrían a ser estrategias para alcanzar el *Sumak Kawsay* o vida en plenitud de la sociedad comunitaria.

5. Finalmente, la totalidad del artículo es un ejercicio hermenéutico, es decir, de interpretación textual. Se trata del arte de interpretar textos para encontrar la verdad del texto, en su sentido profundo. Por eso, no es sólo procedimiento sino mucho más que eso, es la verdad del texto revelado a la inteligencia del sujeto; por lo que el texto revelado es conocimiento exacto y objetivo que pasa por la comprensión inteligible del sujeto pensante y actuante, mediado por el lenguaje escrito.

En la explicación gadameriana, la interpretación es el proceso de comprensión del objeto substancial para llegar a la verdad del texto, porque se trata de revelar las estructuras fundamentales del comprender, es decir, de sacar a la luz las modalidades de ser, en que se especifica el fenómeno interpretativo. Aquí aparecen dos planos de la interpretación: el sujeto interpretante y el objeto interpretado. Se trata de dos mundos de la significación textual lingüístico.

Sin embargo, la hermenéutica no es unívoca sino heterogénea, enmarcada en el plano de dos visiones ideológicas y científicas contrapuestas: el idealismo y el materialismo. Son dos mundos opuestos de interpretación de la realidad. En el idealismo, las ideas construyen la realidad, en el materialismo, la existencia construye la realidad. Por tanto, se trata de dos concepciones divergentes, como el agua y el aceite.

Desde la óptica del materialismo, además histórico, se ha entendido el materialismo histórico como la concepción marxista de la historia y de la sociedad, concretada en la contradicción de clases antagónicas, debido al capitalismo monopólico y oligopólico vigente. El sistema ha fabricado y conservado estructuras de colonialismo externo e interno en los países que ha colonizado o neocolonizado. Por lo que la hermenéutica dialéctica como camino de estudio es imprescindible para decolonizar el poder, saber y ser desde los sujetos de Abya Yala.

Bibliografía

AGUILÓ, Federico

1992 *El hombre del Chimborazo*. 4ª Edición. Quito: Ediciones Abya-Yala.

BAUMAN, Zygmunt

2007 *La hermenéutica y las ciencias sociales*. 1ª Edición, 1ª reimpresión. Buenos Aires: Nueva Visión.

- BAUTISTA, Rafael
2014 *La descolonización de la política. Introducción a una política comunitaria*. Primera edición. Bolivia: Plural Editores.
- BHABHA, Homi K.
2002 *El lugar de la cultura*. Cultura Libre, Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago
2005 *La Hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- CÉSAIRE, Aimé
2006 *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- DESCARTES, René
2001 *Discurso do método*. 3ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes.
- DUSSEL, Enrique
1994b *1492, El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "Mito de la modernidad"*. Conferencias de Frankfurt, Octubre 1992, Colección Academia, número uno, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación -UMSA-. La Paz: Plural Editores.
2001d *Hacia una filosofía política crítica*. Palimpsesto, Derechos Humanos y Desarrollo. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
2007a *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Colección Estructuras y Procesos, serie Filosofía. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
2007c *Materiales para una política de la liberación*. Primera edición. Universidad Autónoma de Nuevo León, UANL. España: Plaza y Valdés Editores.
- EACHEVERRÍA, Bolívar
1997b *Las ilusiones de la modernidad. Ensayos*. Primera reimpresión, Universidad Nacional Autónoma de México. México, D. F.: Ediciones del Equilibrista.
1989a Quince tesis sobre modernidad y capitalismo. *Cuadernos políticos*, número 58. México D.F.: Editorial Era (octubre-diciembre, pp. 41-62). Disponible en: <http://www.bolivare.unam.mx/cuadernos/cuadernos/contenido/CP.58/CP58.41.BolivarEcheverria.pdf>
- ERICE SEBARES, Francisco
2013 *La concepción materialista de la historia: el materialismo histórico*. Colección 6, Introducción al marxismo, volumen 2, segunda edición. Comité Federal: Secretaría de Formación. Madrid: Edita: Partido Comunista de España.
- ESCOBAR, Arturo
2003 *Mundos y conocimientos de otro modo. Tabula Rasa, 1(51-86)*, enero-diciembre. Bogotá-Colombia.
- EVANGELISTA, João. E.
1997 *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. 2ª Edição, Questões da nossa época. Brasil: Cortez Editora.
- FANON, Frantz
1983 *Los condenados de la tierra*. Séptima reimpresión, Colección Popular, tiempo presente, 47. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- FIDALGO BENAYAS, Leónides
2013 *Ontología del hombre y deconstrucción: Heidegger, Sartre/Derrida, Sloterdijk. Eikasía: Revista de filosofía*, ISSN-e 1885-5679, N° 51(103-128), septiembre. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4627395>
- GADAMER, Hans Georg
1998b *Verdad y método II*. Hermeneia 34. Salamanca: Ediciones Sígueme

- 2007a *Verdad y método*. Volumen I, décimo segunda edición. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GARGALLO CELENTANI, Francesca
 2014 *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Primera edición digital, Mención honorífica del premio libertador al pensamiento Crítico, Venezuela, 2013. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección.
- GERMANA, César
 2010 Una epistemología otra: el proyecto de Aníbal Quijano. *Nómadas*, 32, 211-220, abril. Universidad Central, Colombia.
- HARDT, Michael y Antonio NEGRI.
 2002 *Imperio*. 1ª edición compacta, Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- HEIDEGGER, Martin
 1927 *Ser y tiempo*. Edición electrónica de www.philosophia.cl/Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- HENRIK von WRIGHT, Georg
 1987 *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- HINKELAMMERT, Franz
 2006b *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. 1ª Edición, Premio libertador, pensamiento crítico 2005. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
 2007a Pensamiento crítico y crítica de la razón mítica. *Theologica xaveriana*, 57(163), 399-412, julio-septiembre. Bogotá (pdf).
- ITZAMNA, Ollantay
 2012 Abya-Yala. Los indígenas, no morimos, nos reincorporamos a la Madre Tierra. En: *AlterInfos - América Latina y Difusión de l'information sur l'Amérique Latine*. Disponible en: [de http://www.alterinfos.org/spip.php?article5802](http://www.alterinfos.org/spip.php?article5802)
- KANZ, Heinrich
 1993 *Inmanuel Kant*. Vol. XXIII, n° 3/4, 837-854. París: UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 2001.
- KONDER, Leandro
 2008 *O que é dialética*. Coleção Primeiros Passos 23. São Paulo: Brasiliense.
- KUSCH, Rodolfo
 1976 *Geocultura del hombre americano*. Colección Estudios Latinoamericanos. Buenos Aires.
- LANDER, Edgardo (compilador)
 2005 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Instituto Cubano del Libro. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, Miguel Ángel
 2004 *Encuentros en los senderos de Aby-Yala*. Primera edición, 4 Malohe, Premio Casa de las Américas 2000, Poesía, La Habana, Cuba. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- LUHMANN, Niklas
 2006 *La sociedad de la sociedad*. 1ª edición en español, Universidad Iberoamericana. México: Editorial Herder, S. R.L. de C.V.
- LUKACS, Georg
 1910 *Historia y conciencia de clase*. La Habana-Cuba: Editorial de Ciencias Sociales del Instituto del libro.

MACAS, Luis

- 2010 Sumak Kawsay. La vida en plenitud. En: A. L. Hidalgo-Capitán, A. Guillén, y N. Deleg, (Editores), *Sumak kaway yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. 1ª Edición, Centro de Investigación en Migraciones (CIM), Universidad de Huelva Programa Interdisciplinario de Población y Desarrollo Local Sustentable (PYDLOS), Universidad de Cuenca, Proyecto de Cooperación Interuniversitaria para el Fortalecimiento institucional de la Universidad de Cuenca en materia de movilidad humana y buen vivir (FIUCUHU), Huelva-España.

MALDONADO-TORRES, Nelson

- 2007 Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel (Editores), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Serie Encuentros, Biblioteca Universitaria Ciencias Sociales y Humanidades. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

MAYOS, Gonçal

- 2007 *La ilustración*. Barcelona: Editorial UOC.

PRADA ALCORREZA, Raúl

- 2013 Conciencia desdichada y dialéctica colonial. En: *Rebelión*, Portada: Bolivia, (17-02-2013). Disponible en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=163945>

QUIJANO, Aníbal

- 2000 *Colonialidad del poder y clasificación social*. Journal of world-systems research, VI, 2, summer/fall, 342-386, Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I.

RABASA, José

- 2009 *De la invención de América. La historiografía española y la formación del eurocentrismo*. Primera edición, Universidad Iberoamericana, A.C., Departamento de Historia. México: Ediciones Fractal.

RESTREPO, Eduardo y ROJAS, Axel

- 2009 *Introducción crítica al pensamiento descolonial*. Maestría de Estudios Culturales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Javeriana, Bogotá.

RODAS MORALES, Raquel

- 2005 *Dolores Cacuango. Gran líder del pueblo indio*. Biografías ecuatorianas, 3. Quito: Ediciones Banco Central del Ecuador.

SILVA, José de Souza

- 2008 *La geopolítica del conocimiento y la gestión de procesos de innovación en la época histórica emergente*. Red Nuevo Paradigma para la innovación institucional en América Latina, Campaña Grande, Brasil, noviembre 2008. (Trabajo en progreso, sin revisión).

URREITIEZTA VALLES, María Teresa

- 2009 La subjetividad como fenómeno sociohistórico. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 19(55), 417-439. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70517703011>

WALLERSTEIN, Immanuel

- 2010a *El moderno sistema mundial. I. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. España: Siglo XXI de España Editores, S.A.

- 2010b *El moderno sistema mundial. II. El mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1600-1750*. España: Siglo XXI de España Editores, S.A.

- 2010c *El moderno sistema mundial. III. La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista 1730-1850*. España: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- WALSH, Catherine
2009 *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Primera edición. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Ecuador y Ediciones Abya-Yala.
- WEBER, Max
2002 *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Segunda reimpression. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Fecha de recepción del documento: 05 de julio de 2015
Fecha de aprobación del documento: 18 de septiembre de 2015

Elucubraciones en torno al método
y su desplazamiento en la educación

*Speculations about the method
and its movement in education*

LA PERTINENCIA DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LA TELEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Relevance of learning and teaching methods from the teleology of education

JONATHAN A. VIVAS H.*

jvivas_pegasus@hotmail.com

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador / Quito-Ecuador

Resumen

Los métodos de enseñanza-aprendizaje se hallan relacionados con la finalidad de la educación. El método contribuye con la educación para alcanzar un principio básico de humanizar al hombre. Desde ahí, se entiende que el conocer sigue un proceso para la apropiación del conocimiento que exige del educando adoptar reglas para seguir aprendiendo, es por eso que el educando debe comprender por qué aprende y qué proceso ha de seguir para alcanzar el conocimiento. De igual manera es importante mencionar que la relación enseñanza-aprendizaje es dialéctica, se inscribe en una dialógicidad, donde cada uno, tanto quien enseña como quien aprende, hace uso de métodos para promover nuevos saberes. Luego, desde la competencia educativa se evidencia el acceso a nuevos aprendizajes, por las habilidades y destrezas adquiridas para el cumplimiento del *telos* educativo, la humanización del hombre, porque es visto como persona que se educa y se relaciona con otros; es capaz de transformar su entorno.

Palabras claves

Pertinencia, competencia, educación, teleología, métodos, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

Learning and teaching methods are related to the goals of education. Methods help education to fulfill its basic principle: the humanization of man. From this follows that knowledge is a process of appropriation that requires from the student the adoption of rules to make of learning a continuum; understanding why they learn and what kind of process needs to be followed to reach knowledge. Learning – teaching relationship is a dialectic one: who learns and who teaches must use methods to promote new knowledge. Thus, educational competency evidences the access to new learnings and the acquisition of new skills to fulfill the finality of education: the humanization of man insofar is a person that can be educated and a person that establishes relationships with others, capable of transform their environment.

Keywords

Relevance, competition, education, teleology, methods, teaching, learning.

Forma sugerida de citar: Vivas H., Jonathan A. (2015). La pertinencia de los métodos de enseñanza-aprendizaje desde la teleología de la educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 73-92.

* Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Docente en el Colegio Virtual Iberoamericano.

Introducción

Las reflexiones en torno a ‘la pertinencia de los métodos de enseñanza-aprendizaje desde la teleología de la educación’ hacen posible abrirse campo en la educación para corroborar hipótesis sobre lo que se considera una prioridad para los docentes: los métodos son un medio para alcanzar la finalidad de la educación. La humanización del hombre. Es necesario detenerse y pensar por separado tanto los métodos de quien enseña como de quien aprende.

Este tema tiene como objetivo evidenciar la adquisición de destrezas y habilidades a partir de métodos de enseñanza-aprendizaje, en términos de competencia, tanto para quien enseña como para quien aprende. Es comprensible que en esta relación ambos contribuyan al desenvolvimiento de la actividad del otro. Así mismo se critica la utilidad de ciertos métodos a partir de la diversidad porque no todos aprenden de igual manera.

Estas ideas se desarrollan con base en la solución del problema que se refiere al uso repetitivo de métodos en la enseñanza-aprendizaje que impiden la correcta adquisición de destrezas y habilidades para seguir aprendiendo; para solucionar esto, se sugiere que a partir de la relación entre el educador y el educando se prevea la mejor utilización de los métodos para cumplir con la finalidad de la educación.

El presente trabajo es importante por la presencialidad del acto educativo donde surgen diversos cuestionamientos, uno de ellos se instaura en la diversidad de aprendizajes, es decir, que no todos los estudiantes aprenden de igual manera por lo que no se puede hacer uso de un mismo método todo el tiempo, habría que variar dependiendo de muchos factores que inciden en el proceso educacional. Además, se hace hincapié en la actualización docente, ya que la sociedad impone nuevos retos para el docente.

En la actualidad es notable que los docentes desarrollen métodos para cumplir con los objetivos propuestos, pero no con la finalidad de cumplir con el plan de clase, sino más bien con el propósito de que los estudiantes aprendan. De igual manera los estudiantes van acogiendo estos métodos, así como los conocimientos, de modo que, en ausencia del docente, pueden seguir aprendiendo. Si la educación tiene como fin último la humanización del hombre (Fullat, 2002), en consecuencia la relación entre el docente-discente deberá estar enfocada en este *telos*.

Se establece una breve conjetura sobre la pertinencia de los métodos de enseñanza-aprendizaje donde ‘los docentes contribuyen a mejorar la calidad de la educación al ofrecer reglas (métodos) para estructuración fuerte del pensamiento’, todo esto mediante el correcto uso de los métodos para viabilizar eficazmente el aprendizaje considerando las distintas formas de aprender de los estudiantes.

Es interesante mostrar los métodos a partir de la relación entre la enseñanza-aprendizaje porque ofrecen aportes de mucha ayuda para el campo educativo, puesto que permiten la criticidad sobre lo que se está haciendo en el acto educativo. Para lograr este cometido se hace uso de una metodología descriptiva y crítica, resultado de una investigación bibliográfica fundamentada.

Esta temática se encuentra distribuida así: Primero, se hace hincapié en la apropiación del conocimiento como un proceso cognitivo en donde se van adquiriendo reglas, a raíz de los métodos de enseñanza, de manera que un estudiante pueda aprender eficazmente porque posee una estructura cognitiva fuerte y esto le permite el acceso a conocimientos complejos; en segundo lugar, se muestra la relación enseñanza-aprendizaje, pero vista desde la utilización de métodos donde los docentes y los estudiantes usan metodologías para cumplir con sus objetivos, ambos enseñan y aprenden en el acto educativo, según Álvarez et al. (2008); como tercer punto se encuentra la competencia educativa a partir de los métodos de enseñanza-aprendizaje, lo cual significa que los entes que intervienen en el acto educativo se vuelven competentes en la medida en que se desempeñan, no solo en el aula de clase, sino también en su entorno, se alude a la educación para ‘enfrentar las incertidumbres’ (Morin, 1999); por último, aparece la teleología de la educación como resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente, donde los valores juegan un rol determinante en el que se está educando a la persona y los medios que se utilizan para que se humanice y se relacione con los otros (Saavedra, 2007).

Métodos de enseñanza-aprendizaje en el proceso de apropiación del conocimiento

La apropiación del conocimiento conlleva un proceso que no se agota en la institucionalización de los saberes. Los conocimientos que se van adquiriendo a lo largo de la vida son útiles porque cada ser humano es consciente de su proceso de aprendizaje y más aún, se entiende que este proceso es personal y no colectivo, puesto que se dice de “la relación mente-cerebro, que la mente se lanza y entra en el mecanismo de la física, eso es el carácter incorporado y desde allí se hace posible comprender su mecanismo o funcionamiento” (Sanmartin, 2014: 122). La afirmación de este primer argumento se asemeja a la acción del ser humano para conocer el mundo a través de reglas y métodos en la consecución de algo: el conocimiento.

El individuo empieza de cero (*en cuanto aprendizajes*) y va adquiriendo un cúmulo de reglas para estructurar su conocimiento a nivel cere-

bral, por eso es que “la institución educativa es el ámbito de desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Álvarez et al., 2008), debido a que, en primera instancia, los métodos que son útiles en el pre-kinder se vuelven complejos por el acceso a niveles más altos de aprendizaje, es decir, en la medida en que la estructura del pensamiento se complejiza. Jerome Bruner, en la ‘Revolución Cognitiva’, especificaba que debía darse un “currículo en espiral, la idea de este currículo en espiral lleva a pensar en una especie de estructuración” (Guilar, 2009: 238). Se establece una estructura donde el planteamiento acepta que un estudiante debería trabajar los mismos contenidos, ideas o conceptos, cada vez con mayor profundidad.

En este proceso hay que ser cuidadosos porque puede darse un empobrecimiento a causa del parcelamiento referencial y es que los métodos utilizados en la enseñanza, muchas veces, no consideran el contexto social:

Lo que se presenta de la realidad aparece en forma puntual, aislado de otros elementos, como algo en sí mismo, válido hasta sus límites. Se procede a una permanente descontextualización social, como si los seres y los acontecimientos fueran autosuficientes, y nadie tuviera que ver con nadie. A mayor descontextualización, a mayor parcelamiento, menos conocimiento de las causas, de las reales conexiones sociales que caracterizan a una formación social (Prieto Castillo, 1985: 122).

Esta relación de enseñanza-aprendizaje está sujeta a la observancia del contexto y desde ahí se hace más fácil aplicar métodos que aseguran la adquisición de conocimientos, más no como una *tabula rasa*¹ sino más bien como actividad; el niño es un sujeto activo que aprende y se apropia de su entorno. Así mismo, va apropiándose de ciertas reglas para seguir aprendiendo, entendiendo su contexto y a sí mismo en él.

Supóngase que un individuo se encuentra aislado (sin la posibilidad para acceder a la escuela) y se introduce al mundo para conocer, pero tiene un total desconocimiento de reglas o métodos de aprendizaje, sin embargo, aquel niño va a aprender, pero no va a seguir un proceso similar al escolarizado, por lo que tendrá complicaciones en hacer relaciones entre las cosas para afianzar su conocimiento en relación a su entorno, de ahí la comprensión de que “todo conocimiento nuevo supone una abstracción, porque, a pesar de la reorganización que entraña, nunca constituye un comienzo absoluto, sino que extrae sus elementos de alguna realidad anterior” (Piaget, 1980: 138). Las reglas son muy útiles, pero no lo son todo, además la alternancia de los métodos con los que se trabaja en la escuela, por parte de quien enseña, son válidos en la medida en que permiten al individuo hacer uso de ellas para ser consciente de su aprendizaje y el beneficio que puede sacar del mismo para transformar su realidad.

Cuando se habla de apropiación del conocimiento inmediatamente se pasa al campo de referencialidad de saberes, pues a través del lenguaje se hace posible dicha empresa, donde “el lenguaje supone por tanto, una comunidad de interpretación, intérpretes actuales e intérpretes del pasado que contribuyeron en la configuración de este tesoro de conocimientos” (Rolón et al., 1997: 51), siendo de mayor interés la manera en la que el individuo hace suyos determinados conocimientos. Si bien es cierto, cuando se conoce, se empieza a hacer relaciones, pero se sigue un camino o pautas para pasar la realidad al lenguaje, del pensamiento e ideas.

Para ahondar más en el asunto se presenta al individuo frente al objeto en donde hay una relación sujeto-objeto y el centro es el sujeto quien conoce –a diferencia del objetocentrismo– apareciendo en primer lugar; para conocer se hace uso de métodos que pueden ayudar al sujeto en su investigación, organización y transmisión de conocimientos. Así, estos métodos no son únicos y tampoco se encuentran predeterminados por un grupo específico, antes bien, varían dependiendo de los estímulos que pueda recibir el individuo, ya sea de forma auditiva, visual o kinestésica. Se insiste en que la realidad se traslada al lenguaje para una mejor comprensión del mundo, confirmando que:

El lenguaje supone un concepto de realidad objetiva, una realidad que podría verse, tocarse y señalarse, operar con ella y en ella ostensivamente. Aunque lo que permite llamarla realidad y decir que se puede operar con ella es la interpretación que construimos de ella en comunidad, de nosotros mismos y del conocimiento. Esta interpretación que sólo se puede comunicar en un lenguaje (presentativo, intencional, designativo) [...], se basa en la posesión de un concepto *mundo* que compartimos y conocemos (Rolón, et al., 1997: 51-52).

La comprensión del mundo es vista como un proyecto que se lleva a cabo mediante una serie de métodos claramente identificables que hacen posible la actualización de su contenido. Consecuentemente el accionar del individuo se da por la interpretación, donde, por un lado está lo presentativo que se entiende como lo que acontece, lo que se muestra y, mediante la observación, es fácil constatar este hecho, además de hacer uso de otros medios receptores propios de los sentidos; luego se presenta lo intencional, pues cada sujeto se sumerge en el mundo porque así lo quiere, tiene la voluntad para entenderlo y sigue un camino (uso de métodos de aprendizaje) para la objetivación de la realidad; por último, queda lo designativo, que se traduce en la referencialidad entendiendo, desde allí, que “la ciencia o los enunciados de la ciencia no son vacuos [...]. Por la vía de la referencialidad se llega a la esencia de las cosas, de sustancias con sus propiedades” (Sanmartín, 2014: 125), entendiendo que el individuo para conocer necesita de

la realidad, de las cosas, para comprenderlas y apropiarse de ellas como realidades abstractas; sólo el hombre es capaz de valorar, por su conocimiento, la realidad que lo rodea, ya sea para mejorar o destruir.

En párrafos anteriores, se hacía mención a los procesos metodológicos que ayudarán al individuo en su propósito de conocer y de igual manera la voluntad que debe tener. Luego, para que haya esa predisposición, es necesario considerar determinadas variables a nivel de la estructura cognitiva como:

- 1) La disponibilidad en la estructura cognitiva del estudiante de unas ideas de anclaje específicamente pertinentes con un nivel óptimo de inclusividad, generalidad y abstracción; 2) la medida en que estas ideas se pueden discriminar de conceptos y principios tanto similares como diferentes (pero potencialmente confundibles) del material de aprendizaje; y 3) la estabilidad y la claridad de las ideas de anclaje (Ausubel, 2002: 40).

Ausubel presenta variables que se traducen en la forma de conocer del individuo. Ahora, supóngase que un estudiante adquiere métodos, entre ellos hace uso del método heurístico y el método de resolución de problemas, para ambos casos hay ideas de anclaje específicamente pertinentes con las cuales va a hilar lo previo con lo nuevo y, desde allí se puede hablar de la abstracción que hace de la realidad; es cierto que sabe discriminar, es decir, que puede considerar unas ideas más importantes que otras, puesto que al tomar elementos de la realidad ya empezó a hacer esta discriminación a nivel cognitivo; por último, está la claridad y estabilidad de las ideas, de manera que haya un equilibrio entre los conocimientos previos y los que acaba de adquirir. Los métodos siguen siendo fundamentales porque se traducen en reglas para poder aprender.

El aprendizaje, a nivel de la estructura cognitiva, exige adoptar métodos que son importantes para aprender, para apropiarse del conocimiento. No puede haber una limitación a la hora de escoger uno o más métodos para conocer, ya que depende en gran medida de los estilos de aprendizaje que cada individuo posea, así mismo haciendo uso de técnicas que permitan facilitar la adquisición de esos conocimientos de forma más sencilla; por ejemplo: un estudiante puede hacer uso de un método de exposición, de acuerdo a su estilo de aprendizaje visual, aunado a la técnica del organizador gráfico y logrará entender conceptos específicos de cualquier materia. Los ‘mapas mentales’ son considerados como “organizadores que se presentan con un nivel de abstracción, generalidad e inclusividad más elevado que el material nuevo que se debe aprender” (Ausubel, 2002: 41), de tal modo que el aprendizaje de nuevos conocimientos es mucho más efectiva cuando se sigue un determinado con el cual se está familiarizado.

Es importante tener presente que los métodos son utilizados tanto para la enseñanza como para el aprendizaje y, en muchos casos, son herramientas útiles de acuerdo a los estilos de aprendizaje, puesto que no puede afirmarse que todos aprenden de la misma manera; desde allí se hace visible la necesidad de llevar a cabo procesos metodológicos, tanto para aprender como para enseñar. ‘No todos los cerebros se estructuran de la misma forma, incluso compartiendo la misma clase y aprendiendo el mismo currículo o, más aún, con las mismas experiencias compartidas del contexto’².

Los métodos, al interior del acto educativo, deben ser considerados como un medio y no el fin, por lo tanto, son importantes en el proceso de aprendizaje y a continuación se defiende la validez que presentan los métodos para los estudiantes y para los docentes. El docente sigue aprendiendo porque necesita actualizar sus conocimientos para hacer frente a la tarea de enseñar y el estudiante aprende porque requiere darle sentido a su existencia para poder cumplir con la compleja tarea de humanizarse.

Los métodos desde la relación enseñanza-aprendizaje

Los docentes son una pieza fundamental en la educación y, por ello, esta actividad u oficio debería ser considerada muy importante para todas las épocas. No parecería oportuno negar su valor en el constructivismo, ya que, aun como guía (Bruner, 1963) sigue teniendo un rol importantísimo, más no porque sea poseedor de los diferentes conocimientos, sino por el hecho de que puede aportar mucho al aprendizaje del individuo y, éste último por tener conocimientos previos, puede sorprender al docente. El rol docente solo necesita actualización y es su deber mantenerse así todo el tiempo, justamente para alcanzar una educación de calidad.

Al pensar en el rol docente, en la responsabilidad que tiene sobre sí para lograr que sus discentes aprendan, se evidencia que los estudiantes hacen uso de métodos que aprenden de quien les enseña, y en la medida en que hacen uso de estos métodos, así mismo, el docente tiene que hacer posible que los estudiantes aprendan de forma consciente. Los discentes harán uso de ellos para aprender en ausencia del maestro, para afrontar el mundo y entenderlo. Es necesaria una aclaración, se refiere a la pedagogía del docente, la cual “permite situarse en cada época para responder a las necesidades o situaciones que se presentan” (Fullat, 2002: 9), desde allí ya se va prefigurando el uso de métodos de acuerdo a un contexto. Sépase lo que sucede a nivel cognitivo.

La docencia es entendida, en estas reflexiones a partir de un antiguo proverbio chino el cual decía: ‘regala pescado a un hombre y le darás alimento para un día, enséñale a pescar y lo alimentarás para el resto de

su vida³, por ende “el educador debe pensar en la imposibilidad de ser mero transmisor mediante la comunicabilidad que se establece al interior del proceso enseñanza-aprendizaje” (Prieto Castillo, 1999: 38), por ello cuando se habla de la pertinencia de los métodos de enseñanza, inmediatamente se hace una proyección hacia el desempeño que tendrá el estudiante, no solo por los conocimientos que aprende, sino por las reglas que adquiere para desenvolverse en su contexto.

Es normal que antes de usar un determinado método de acuerdo al estilo de aprendizaje y, logrando una correspondencia con la asignatura, se plantee en un primer instante los objetivos de la misma; esto va a guiar todo el proceso posterior de enseñanza, el uso de métodos, recursos, estrategias, técnicas, con la finalidad de que los discentes aprendan. De igual forma, es pertinente mencionar que “en el nuevo marco europeo entra en juego una importante variable previa a la definición de los objetivos: las competencias” (Ríos Hilario, 2009: 501), lo que se resume en una pequeña expresión: ‘saber obrar en un contexto’.

Llevar a cabo un proceso metodológico va a depender mucho de la edad de los estudiantes, los objetivos propuestos, la asignatura a impartir, el contexto y sobre todo, “la identificación de los estilos de aprendizaje⁴” (Salas Silva, 2008: 21), como resultado el docente deberá tomar en cuenta estas condiciones para llevar a cabo su labor de enseñanza. Es muy común pensar que “al terminar el proceso educativo de relación pedagógica, éste educando haya interiorizado actitudes, capacidades y saberes, aunque ahora se les denomine destrezas” (Mendez, 2010: 6), pero por el hecho de ser destrezas, pasa a tener dominio de reglas, símil a los métodos, seguidamente entiende mejor su entorno y puede pasar del lenguaje típico (realidad) al lenguaje formal (pensamiento, ideas, conceptos).

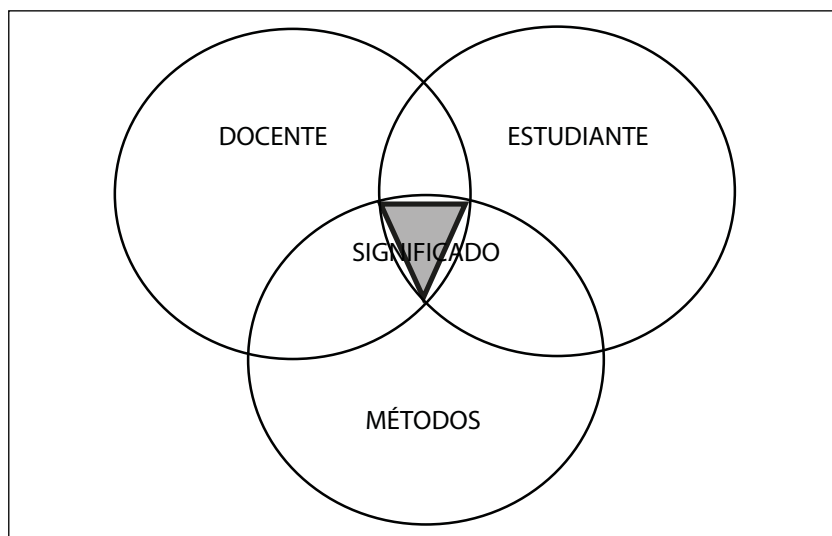
En esta relación de enseñanza-aprendizaje también se encuentra el discente, estudiante, la comunidad educativa, etc.⁵, que a lo largo de la historia ha sido el centro de la educación, puesto que es el educando quien va a alcanzar, porque descansa sobre sí el futuro de la humanidad, los saberes de sus antepasados y los que están por acontecer. Esto solo puede significar una cosa, que el estudiante debe prepararse para “enfrentar las incertidumbres” (Morin, 1999: 39). El educando hace suyo lo que le enseñan y también acoge las formas en las que el docente lo educa, exactamente habría que señalar que hace suyos los métodos que más le agradan y por los cuales ha podido aprender eficazmente.

Es oportuno plantearse la idea de un docente dictando una clase magistral en la que hace uso de un método rígido, para el caso puede surgir la idea de una clase totalmente aburrida por parte del profesor, sin embargo, se torna en algo distinto si este método está centrado en el estudiantado con el uso de técnicas adecuadas y aprovechamiento de recursos didácticos.

Es posible que unos pocos se aburran, pero no se aplica a todo el salón, ya que algunos estudiantes son más intuitivos, participativos, abiertos, dialogantes, deductivos, entre otros, por consiguiente se comprueba que no todos aprenden de la misma manera y tampoco valdría utilizar un mismo método para poder enseñar y aprender. Gardner “argumenta que inteligencia no es alguna realidad estática determinada desde el nacimiento y muy bien medida con exámenes estandarizados” (Díaz, 2006: 31), por lo que no se podría enseñar lo mismo, de la misma forma, a todos.

“No hay docencia sin discencia” (Freire, 2007: 23), esto significa que quien se dedica a la enseñanza también aprende al enseñar y en efecto, sucede lo mismo con quien aprende porque enseña al aprender; a raíz de este pensamiento surgen tres componentes: enseñar exige rigurosidad metódica, enseñar exige criticidad y enseñar exige reflexión sobre la práctica (Moreira, 2012: 58-59). La referencia práctica de la rigurosidad metódica se halla en la aproximación del educando a los objetos cognoscibles por lo que el docente es responsable de las herramientas que le son útiles a los estudiantes para adquirir nuevos conocimientos; de igual manera la criticidad es importante porque permite al educando hacer frente a diversos problemas que son propios de su cotidianidad; por último, la reflexión sobre la práctica es vital porque permite dar cuenta del proceso de aprendizaje, es decir, entender las razones por las que aprende una cosa y no otra, entender lo que el docente le enseña. A continuación se resume esta idea:

Figura 1
Métodos en la enseñanza-aprendizaje



Elaboración: Jonathan A. Vivas Herrera

La enseñanza se cumple a través del significado que el estudiante capta cuando el docente hace un apropiado uso de métodos para que haya un aprendizaje consciente y significativo. Se establece un punto de encuentro

¿Cómo es visto el proceso metodológico en esta relación de enseñanza-aprendizaje? Para resolver esta cuestión se sugiere una breve semejanza entre los métodos y las estrategias para entender mejor esta relación educador-educando, ya que a pesar de sus diferencias permiten alcanzar un mismo fin en la educación, por lo tanto “las estrategias didácticas que utilizan los docentes [...] son modificadas con el fin de dar respuesta a las dificultades de aprendizaje de los alumnos constituyen un aspecto más dinámico y cambiante de las prácticas docentes” (Álvarez, et al., 2008: 87), esto confirma que los métodos no pueden ser los mismos todo el tiempo, de modo que se debe dinamizar su utilización para mejorar la práctica docente, y a la vez para que haya un aprendizaje significativo, en términos de competencia.

Para que el estudiante aprenda, son necesarias condiciones estratégicas, antes de hacer uso de métodos de enseñanza porque a raíz de los estilos de aprendizaje se hace necesario hacer un diagnóstico con los estudiantes. Entre las condiciones estratégicas se presentan:

- 1) La identificación de las características socio-cognitivas del sujeto de aprendizaje.
- 2) El desarrollo de procesos de aprendizaje de complejidad progresiva.
- 3) La necesidad de determinar los conocimientos a aprender según características de los diferentes grupos de poblaciones y los tiempos disponibles.
- 4) El reconocimiento de las posibilidades de elección en el proceso de enseñanza.
- 5) Las relaciones sociales basadas en la cooperación, el desarrollo de la autonomía individual y el reconocimiento de la diversidad; y
- 6) La resolución de problemas como un esquema general que provee una secuencia de trabajo posible otorga sentido y direccionalidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Álvarez, et al., 2008: 92-94).

La comunicación que existe entre el docente y el educando es fundamental, considerando los pre-requisitos expuestos, surge una facilidad para la aplicación de métodos tanto de enseñanza como de aprendizaje, alcanzando así, condiciones óptimas para mejorar la calidad de la educación y un aprendizaje significativo. En este punto, se insiste en la calidad porque el estudiante acoge herramientas o reglas metodológicas para alcanzar un mayor grado de competencia educativa, de modo que puede aprender nuevas cosas por las habilidades y destrezas adquiridas como se muestra en las posteriores reflexiones.

Cancelación de la competencia educativa por la limitación del método

Es erróneo pensar en un camino determinado, por el uso de un método específico, para alcanzar el conocimiento. No se puede limitar el conocimiento por la utilización de un método, ya que los individuos tienen diferentes estilos de aprendizajes y el método podría adaptarse de acuerdo a los estilos. Parecería poco oportuno explicar todos los métodos debidos a la gran cantidad que existen, así como los conocimientos que un individuo desea aprender. Para aprender literatura hay métodos que son distintos a los que se utilizan para aprender matemáticas, así mismo quien posee un estilo de aprendizaje visual no aprende de igual manera como quien aprende kinestésicamente, por esa razón se considera una limitación exponer un número finito de métodos.

Por la misma necesidad que se plantea lo anterior también se defiende la competencia educativa, ya que no se está tomando la competencia como en una competición sino como una habilidad y destreza que se enmarcan en la aptitud para ser, hacer y conocer. Es por eso que las reflexiones en relación a los métodos de enseñanza-aprendizaje son propicios para ampliar la visión que se tiene en correlación a la educación.

Reflexionar sobre la competencia educativa en el siglo XXI, exige tomar este término cuidadosamente, puesto que se suele confundir con su utilidad en el ámbito empresarial; por ello, hay que considerar competencia desde el punto de vista de la actividad, por lo que Piaget la considera importante para generar “esquemas mentales (el conocimiento no viene de los sentidos, sino de la acción sobre el mundo)” (Piaget, 1983: 8), esto se entiende a partir del desenvolvimiento que un individuo pueda tener frente a determinadas circunstancias. Podría ser que una persona adulta tiene un cúmulo de conocimientos, pero no sabe cómo responder en su condición humana porque no es capaz de dar solución a determinados problemas, ya sea las crisis a nivel económico de su país u hacer propuestas innovadoras de emprendimiento; al no dar respuesta ocasionaría un declive económico para toda la nación o no podría ser apto como emprendedor; desde esa suposición podría decirse que no hay competencia, pues tendría que saber intervenir para dar solución a este tipo de circunstancias. Se entiende que:

El término competencia se ha extendido desde sus orígenes, a varias disciplinas humanas con un sentido amplio de “conocimiento”, “saber”, “capacidad”, referido en ocasiones no sólo al estrictamente lingüístico verbal sino a los correspondientes a los muchos otros códigos de comunicación (Grimaldi Herrera, 2009: 8).



La competencia es un término que fue utilizado en primera instancia por los lingüistas⁶ para dar razón del dominio de una lengua por parte del hablante. Está muy relacionado con el performance o actuación, de manera que no se trata de dominio solamente; esa noción queda superada en el ámbito educativo para dar lugar a la incorporación de conocimiento, saber y capacidad, en una sola palabra podría llamarse ‘destrezas’, las cuales hacen del individuo un ser competente, pero no por competencia con un tercero, sino más bien por la capacidad para ‘enfrentar las incertidumbres’ (Morin, 1999), saber desenvolverse en su entorno, comprender el mundo, transformarlo y entenderse a sí mismo, inmerso en él. Tener dominio sobre reglas para actuar.

En todo este trabajo se venía haciendo uso de las palabras ‘individuo’ y ‘sujeto’, utilizados a propósito para concluir que ambos términos no hacen posible la ‘competencia’ porque desembocan en el ente indiviso en sí mismo y diviso de otro ser. Esta “indivisibilidad del individuo se afirma como incomunicabilidad e irrepetibilidad de su esencia individual y, por tanto, es totalmente en sí mismo y no en la parte de otro” (Saavedra, 2007: 140-141). Lo correcto se instaura en la persona y se vuelve competente porque es recíproca, se comunica, es empática, dialogable y sobre todo, la competencia es un hecho porque la persona “tiene la potencialidad de relación con el otro” (2007: 141).

No se puede cancelar la competencia educativa por la limitación del método porque el docente y el estudiante no son dos realidades aisladas, funcionan como un todo; por un lado está el docente que debe tener las competencias necesarias para enseñar y por el otro, el estudiante, quien es el que debe volverse competente para seguir aprendiendo y enfrentar las incertidumbres. De igual manera sucede con los métodos de enseñanza, en la aplicación se observa su utilidad porque el docente adquiere destrezas, habilidades, se vuelve competente para enseñar y procura que el estudiante aprenda, no solo conocimientos, a modo de recipiente, sino para la vida. Por tal motivo se afirma que:

Los docentes –guías, tutores, acompañantes y mediadores de aprendizajes– son quienes tienen la responsabilidad de influir en el desarrollo del pensamiento de los niños, haciéndoles emitir sus propias ideas, aunque estas no concuerden con el tema propuesto, pues la operación mental se da y la práctica de ésta hará que la persona, desde la infancia, se desenvuelva con fluidez en cualquier circunstancia de la vida (Jara, 2012: 61).

El docente también tuvo que atravesar un proceso semejante al que ahora ejecuta, por tanto conoce cómo funciona un ambiente educativo. A veces se corre el riesgo de conformarse con lo que se conoce, por eso surge la necesidad de actualización constante para hacer frente a los retos que se

imponen en la enseñanza. La historia demuestra que cada época ha visto nacer a nuevas generaciones, con distintos requerimientos, buscando otros sueños; la sociedad progresa y hay cambios significativos por lo que el docente, en términos de competencia, debe estar en continuo proceso de aprendizaje para enseñar pertinentemente a sus estudiantes.

La competencia educativa se inserta en la relación docente-discipulante a partir de las implicaciones que se dan para la cognición. Se hace mención a las reflexiones de Sanmartín sobre el ‘El contenido de la cognición incorporada’, donde “la tarea de la cognición incorporada es evitar pensar ignorando los escalones previos del conocer, similar a un proceso de pensar sin saber cómo se conoce” (2011: 135), efectivamente el educando habrá de comprender el cómo ha adquirido los conocimientos que se le enseñan, así como el camino que ha seguido para aprender. Luego, este “sujeto no es un núcleo que conduce y procesa información, sino que se convierte en el punto donde se metaboliza el conocer” (Sanmartín, 2011: 135), comprende lo que conoce y también lo asimila; entiéndase esto último semejante al metabolismo, donde algo que ingresa se desintegra y fortalece diversas áreas del cuerpo, convirtiéndose en proteínas.

Si los docentes se vuelven competentes, también lo harán los estudiantes porque la plasticidad de su cerebro lo hace posible, de modo que adquieren conocimientos como también las reglas para seguir conociendo:

Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos (Díaz Barriga Arceo & Muriá Vila, 1998: 35).

En definitiva, el estudiante, aparte de entender cómo aprende, también se entiende a sí mismo en relación con su entorno. La competencia se evidencia cuando sabe relacionarse con el otro, con su entorno, de modo que puede resguardar los bienes presentes para el futuro de la humanidad (Morin, 2011). Hacer un uso consciente de lo que se posee, para ayudar a otros y darle sentido a la propia existencia en ese devenir. El hombre busca humanizarse, siendo este el fin último de la educación.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje pueden considerarse como parte del esqueleto transversal de la educación por lo que hace posible la consecución de los fines de la misma. La humanización del hombre se instaaura en un proceso que debe llevarse a cabo con cuidado, es decir, pertinentemente para cumplir con los objetivos propuestos. En Ecuador se incluye en el Buen Vivir, por lo tanto todos los esfuerzos educativos estarán orientados hacia ese fin.

La teleología de la educación, resultado de un proceso pertinente

La teleología de la educación hace posible entablar un diálogo sobre los distintos modelos pedagógicos, de igual manera permite emitir un juicio de valor sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje como medio para el cumplimiento de la finalidad; para comprobar esta defensa se expone lo siguiente:

Toda praxis educadora –familiar, escolar u otra– está inserta en una antropología filosófica desde la cual se vuelve coherente e inteligible, lo cual, sin embargo, no quiere decir que quede justificada. En esto no hay justificación científica posible quedando siempre el último reducto en manos de la libertad de cada quien, la cual decidirá –si hay decisión– en última instancia (Fullat, 2002: 231).

86



La praxis educativa comprueba que, cuando no hay libertad, tampoco es posible que haya una elección antropológica, en consecuencia se cae en un reduccionismo de la práctica educativa a un conjunto de mecanismos neuro-psicosociológicos (Fullat, 2002). Se observa que con libertad o sin ella, la educación, antes que nada, tiene una finalidad y se inserta en la humanidad del hombre. Las limitaciones impiden alcanzar los fines propuestos a nivel educacional, así como también dejar las decisiones en las manos de cada quien. Esto no puede ser educación.

El camino correcto se establece a partir de la introducción de valores en el terreno educativo, es por eso que no hay métodos buenos ni malos sino que depende del cómo sean puestos en práctica, se hace un uso correcto del juicio de valor en base a la relación enseñanza-aprendizaje y una de muchas soluciones posibles, por lo que se ha revisado, es que la pertinencia se ajusta a la vía que conduce al ‘telos’.

A partir de este instante habrá buenas y malas educaciones, según sea la axiología desde la cual uno se pronuncia. No hay verificación de la bondad o maldad axiológicas de un proceso educador. [...] No es posible situarse en el punto de vista de los valores totales, como si uno fuera Dios. Quien tal hace es un dogmático [...], es un dogmático que encubre así su talante totalitario (Fullat, 2002: 232).

El único ser que puede educarse es el hombre y hacia él deben estar avocados todos los esfuerzos de educación, de modo que sea más humano en la medida que es consciente de su existencia, le da un sentido a su relación con otros y se da cuenta de que es parte de un todo para poder cambiar su realidad, por consiguiente:

La educabilidad es una posibilidad y una categoría humana, fundamento de la acción educadora. Significa viabilidad del proceso educativo y

la afirmación de que la educación es factible en la persona, básicamente por la condición de su plasticidad y ductibilidad, que le permite recibir influencias y estímulos y reaccionar ante ellos, con lo cual elabora nuevas estructuras que lo personalizan y socializan, o, la capacidad que la persona tiene de adquirir nuevas conductas, de perfeccionarse y transformarse (Di Caudo, 2007: 96).

El valor de ser ‘persona’ no puede concebirse como una cuestión material la cual puede manipularse como en el caso de la ciencia, por esa razón el estudiante toma consciencia de lo que aprende, hace uso de reglas que le permiten un andamiaje más fuerte. Se pasa del plano físico a lo metafísico y se acepta que el valor humano es trascendente y que por consiguiente no puede someterse a nada; tal alcance del valor humano, mueve a entender con mayor precisión el carácter trascendente de los valores. Sin trascendencia, los valores se achatan, se desvirtúan y pierde su verdadera densidad humana. Partiendo de la concepción del hombre en su totalidad y unidad, a partir de una replantación de la reflexión del hombre y a la vez, por medio de lo que intelige podría situarse en el mundo logrando de este modo que en una era actual como lo es la post-modernidad se pueda hablar de una ética de la persona, más no de algo pasajero; lo cual es el espacio en donde se ha instaurado todo lo que ha originado la ciencia y que a su vez provee una felicidad temporal.

La teleología no solo tiene que ver con el uso de métodos, pues ésta engloba a toda la educación aunque, en defensa de lo que es pertinente o no, es viable aceptar que los docentes son responsables del futuro porque son quienes educan a los niños que se convertirán en hombres y mujeres del mañana; quienes deben velar por el bienestar de toda la humanidad. La persona que aprende se forma en relación a determinados valores que se añan al conjunto de reglas que domina, sintetizados en habilidades y destrezas para la toma consciente de decisiones y para transformar su entorno.

Los valores no se oponen a la realidad sino que son un aspecto de ese trozo de realidad elaborada por todos y se conoce como experiencia; a lo sumo se puede decir que los valores no son cualidades actuales sino potenciales, esto es, disposiciones, pero a este respecto no difieren de disposiciones físicas tales como ‘pesado’ o ‘frágil’ (Bunge, 1997: 16). En pocas palabras se comprueba que el conocimiento exige un perfil al hombre, de manera que se prefigura para algo, para cambios, para la vida, para existir; desde ahí se piensa en la pertinencia de lo que se enseña y lo que se aprende. El currículo nacional, a nivel macro y micro habrá de responder a este postulado; los contenidos, métodos, recursos, técnicas, estrategias, objetivos, entre otros, instan a la humanización del hombre.

Por último, el lugar en el que converge enseñanza-aprendizaje, subyace no sólo en el aula, sino que se parte de la educación ya sea en la

familia, la sociedad, el entorno y, es el docente quien ayuda a establecer el criterio para determinar lo que está bien o mal, de acuerdo a valoraciones universales y consensuadas. Luego, habrán quienes decidan regirse por intereses personales, sin embargo siempre hay máximas⁷ para decidir lo que humaniza o lo que deshumaniza al hombre. Seguir un proceso metodológico de enseñanza-aprendizaje es considerado una herramienta valiosísima para conocer la realidad, entender el mundo y comprenderse a sí mismo en él.

A modo de conclusión

Las nuevas disciplinas científicas están desentrañando secretos acerca del cerebro que antes se desconocían y no se puede culpar a nadie por padecer ese estado de ignorancia, más bien la ciencia ha seguido un proceso propicio de maduración para dar a luz nuevos descubrimientos y facilitarnos el entendimiento de lo que antes no se comprendía. En resumen la ciencia busca acercarse a una verdad de carácter objetivo, pero es necesario humanizar la ciencia para beneficio de la sociedad. Consecuentemente se puede observar que el hombre busca hacerse de nuevos conocimientos y por ello, sigue determinados métodos para lograr su cometido, el estudio de la mente comprueba ello, además de que no todos los seres humanos aprenden de la misma forma (Díaz, 2006: 33).

Los métodos de enseñanza-aprendizaje no son algo sobre lo que se debe reflexionar una sola vez y listo, eso sería un error, pues como se dijo anteriormente, la sociedad avanza y se encuentra en continuo cambio, por lo cual los docentes deben diversificar sus métodos sin perder de vista el fin último de la educación. Análogo a esto, los estudiantes también aprenden y procuran adoptar los conocimientos aprendidos, así como las reglas que adquieren para apropiarse de nuevos saberes, algo semejante como obtener destrezas y habilidades para volverse competentes y transformar su entorno (Freire, 2007: 62), siempre y cuando lo requiera.

Por eso, cualquier método de enseñanza debe representar un sistema de acciones del maestro dirigidas hacia un objetivo que organice la actividad cognoscitiva y práctica de los alumnos, la cual garantiza que los mismos asimilen el contenido de la enseñanza.[...] Ningún método puede considerarse universal y apropiado para resolver todos los problemas docentes. La condición de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier asignatura y en particular de la física, es la aplicación de diferentes métodos en dependencia de los objetivos de la clase, de las características de los alumnos y otros. Ningún método se aplica puro y aislado de los demás (Herrera Fuentes, 2012: 6).

Es a raíz de la asimilación desde donde inicia la competencia educativa, puesto que las acciones de los docentes permiten afianzar los conocimientos y hacen posibles los aprendizajes futuros. Es una prioridad no limitar los métodos porque hay que experimentar, pero objetivamente, ya que de no ser así, por el hecho de tomar decisiones libres, se puede caer en reduccionismos que imposibilitan mejorar la calidad de la educación y obstaculizan los aprendizajes.

En última instancia se prevé que todos los esfuerzos educativos estén orientados a la humanización del hombre y eso es el resultado de la pertinencia educativa, puesto que no se puede dejar a la libre decisión que se enseñe lo que sea, que se haga uso de cualquier medio y mucho menos que se siga considerando al hombre como individuo. Esto coarta un verdadero aprendizaje que dé sentido a la existencia de cada persona. Desde la educación se debería posibilitar una estructuración cognitiva fuerte que conlleve la relación con los otros y la búsqueda del bien común.



Notas

- 1 Se refiere a la desambiguación, es decir, a una tablilla en la que no se encuentra escrito absolutamente nada y está dispuesta para inscribir, por un tercero, lo que se desee en ella. En la educación esta idea se encuentra muy vinculado con el conductismo.
- 2 En síntesis se recoge una clara idea de las experiencias que un individuo tiene en su proceso de escolarización; al compartir con sus compañeros de clase se da cuenta de la riqueza que hay en la diversidad de pensamiento porque todos aprenden y estructuran sus ideas de acuerdo a sus motivaciones y exigencias del contexto.
- 3 Este refrán perteneciente a la cultura china, ha sido utilizado durante siglos para el mejoramiento de la educación y al mismo tiempo ha sido un baluarte para la elaboración de libros con fines educativos. Su pedagogía hace pensar en el interés que debe tener el educador para con sus educandos, en tanto que ellos son los actores principales en la educación.
- 4 La palabra estilo fue utilizada por Gordon Allport en una de sus obras, por los años de 1930, para definir las pautas consistentes que aparecían en los individuos. Siete años después, según Keefe (1979), Allport acuñó el término de 'estilo cognitivo' como una referencia a la 'calidad de vida y de adaptación manifestada por los distintos tipos de personalidad' (Salas Silva, 2008).
- 5 Se exponen las diferentes formas de llamar al estudiante porque cada palabra ha adoptado una forma distinta de ver al educando a lo largo de la historia de la humanidad, ya que cada paradigma educativo ha comportado una forma distinta de significar a quien aprende.
- 6 El término competencia fue utilizado por los lingüistas de mediados del siglo XX, aunque fue Chomsky quien le dio un sentido más amplio en sus trabajos de Gramática Generativa.
- 7 Refiérase a máximas universales o imperativos categóricos que han sido superados, sin embargo, hay quienes equívocamente hacen uso de ellos para superponerlos a los valores inherentes al ser humano.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Mónica, ALZAMORA, Sonia, DELGADO, Verónica, GARAYO, Perla, MORENO, Verónica, MORETTA, Rosana, & NEGROTTTO, Adolfo
2008 Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V(5), 81-106. Diciembre.
- AUSUBEL, David P.
2002 *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- BRUNER, Jerome
1963 *El proceso de la educación*. México D.F.: UTEHA.
- BUNGE, Mario
1997 *Ética, ciencia y técnica*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- DI CAUDO, María Verónica
2007 La Construcción de los Sujetos de la Educación. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, II, 91-132. Junio.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida, & MURIÁ VILA, Irene
1998 El desarrollo de habilidades cognoscitivas para promover el estudio independiente. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 29-43.
- DÍAZ LEFEBVRE, René
2006 *Inteligencias múltiples*. Obregón: Orbis Press.
- FREIRE, Paulo
2007 *Pedagogía da Autonomía: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FULLAT, Octavi
2002 Entrevista a Octavi Fullat I Genís. (S. Rudzki, entrevistador), 23 de junio.
- GRIMALDI HERRERA, Carmen
2009 *Competencia lingüística y competencia comunicativa*. Recuperado el 20 de Julio de 2012, de Contribuciones a las ciencias sociales: <http://www.eumed.net/rev/cccss/06/cgh2.htm>
- GUILAR, Moisés Esteban
2009 La ideas de Bruner: 'de la revolución cognitiva' a la 'revolución cultural'. *Educere*, 13(44), 235-241. Marzo.
- HERRERA FUENTES, Julián
2012 *Casanchi*. Obtenido de Métodos de Enseñanza-aprendizaje, febrero.
- JARA, Victoria
2012 Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, XII, 53-66.
- MÉNDEZ, Zayra
2010 *Aprendizaje y cognición*. Costa Rica: UNED.
- MOREIRA, Marco
2012 Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: Implicaciones para la enseñanza. *Meaningful Learning Review*, II(1), 44-65.
- MORIN, Edgar
1999 *Los siete saberes para la educación del futuro*. París: UNESCO.
2011 *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Espasa Libros, S.L.U.
- PIAGET, Jean
1980 *Adaptación vital y psicología de la inteligencia* (Tercera ed.). México: Siglo Veintiuno Editores, S. A.



- 1983 Esquemas de acción y aprendizaje del lenguaje. En: *Centre Royomount Pour une Science de l'homme. Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje: el debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky*. Barcelona: Crítica.
- PRIETO CASTILLO, Daniel
- 1985 *Discurso autoritario y comunicación alternativa*. México: EDICOL.
- 1999 *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS-La Crujía.
- RÍOS HILARIO, Ana B.
- 2009 De los métodos didácticos tradicionales a los métodos europeos: experiencias de la asignatura piloto de Catalogación Descriptiva. En: A. García-Valcárcel Muñoz-Repiso, *Experiencias de Innovación Docente Universitaria* (pp. 499-506). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- ROLÓN, Adela, PAEZ, Julio, SAINT-ANDRÉ, Estela, MARTÍN, Alicia V., & LEAL, Eugenia
- 1997 *Apropiación del conocimiento: Interdiscursividad: Filosofía del Lenguaje, Filosofía de la Literatura y Educación*. San Juan - Argentina: effha.
- SAAVEDRA, Alejandro
- 2007 El cuarto hombre. *Sophia*, II, 133-164. Junio.
- SALAS SILVA, Raúl Ernesto
- 2008 *Estilos de aprendizaje a la luz de la Neurociencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- SANMARTÍN, Rómulo
- 2011 La cognición incorporada: El contenido y la justificación del enfoque percepto-operacional del conocimiento. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, X, 127-166, julio.
- 2014 Estructuración filo y ontogenética de la cognición incorporada. *Sophia: Colección de filosofía de la educación*, XVI, 121-168, enero-junio.

Fecha de recepción del documento: 5 de julio de 2015
Fecha de aprobación del documento: 18 de septiembre de 2015

EL CONSTRUCTIVISMO COMO TEORÍA Y MÉTODO DE ENSEÑANZA

Constructivism as theory and teaching method

DORYS ORTIZ GRANJA*

dorysortiz@gmail.com

Pontificia Universidad Católica del Ecuador/Quito-Ecuador

Resumen

El artículo aborda el tema del constructivismo y sus orientaciones generales para el proceso de enseñanza. Se plantean los postulados básicos de este enfoque y luego se analizan los objetivos, los contenidos, la metodología, las técnicas y la evaluación, que se desprenden cuando se lo considera como eje de un proceso formativo.

Palabras claves

Constructivismo, aprendizaje, objetivos, metodología, evaluación.

Abstract

The article discusses the topic of constructivism and its general orientations for the teaching process. There are the basic beliefs of this approach and then analyzed the objectives, content, methodology, techniques and evaluation, which is clear when one considers it as the axis of a learning process.

Keywords

Constructivism, learning, objectives, methodology, evaluation.

Forma sugerida de citar: Ortiz Granja, Dorys (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 93-110.

* Docente de la Facultad de Psicología en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Introducción

El tema del presente artículo es el “Constructivismo como teoría y método de enseñanza”, que implica una revisión de este nuevo enfoque, tanto en sus conceptos esenciales como en la forma de usarlo durante el proceso educativo.

El propósito de este documento es revisar los aspectos primordiales de este enfoque y la forma de aplicarlos en el proceso de enseñanza; se lo hace de esta forma, ya que es imposible separar la metodología de la concepción que se tenga sobre el aprendizaje y la enseñanza, de los contenidos a abordar, de las técnicas usadas y, finalmente, de la evaluación propuesta.

Estos aspectos constituyen un todo interrelacionado, que debe ser coherente para que tenga buenos resultados.

El saber didáctico no se reduce a la mera formulación de un tratado o método acerca de lo que se enseña, sino que se constituye en un campo específico del quehacer docente, que cubre toda una gama de reflexiones en torno a la relación que el maestro tiene con sus alumnos y las condiciones en las cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gaitán, López, Quintero y Salazar, 2012: 105).

Cuando se asocia el constructivismo con la educación, a menudo, se encuentra que el principal problema es que este enfoque se ha entendido como dejar en libertad a los estudiantes para que aprenden a su propio ritmo; lo cual, muchas veces, de forma implícita sostiene que el docente no se involucra en el proceso, solo proporciona los insumos, luego deja que los estudiantes trabajen con el material propuesto y lleguen a sus conclusiones o lo que, algunos docentes denominan como *construir el conocimiento*.

Esta es una concepción errónea del constructivismo puesto que este enfoque, lo que plantea en realidad es que existe una *interacción* entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo.

De ahí, surge la inevitable y necesaria revisión del constructivismo como marco teórico que sustenta una práctica pedagógica, que plantea la necesaria e ineludible relación entre la metodología y la concepción que se tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como los demás aspectos vinculados como es el caso de los objetivos, los contenidos, la metodología misma y por supuesto, las técnicas y recursos, para culminar con el proceso de evaluación.

Cabe recalcar que este tema es importante en el momento actual, para aclarar las ideas erradas, existentes en el contexto educativo acerca del uso –o quizá se debería decir más bien “mal uso”– del constructivismo en la educación. Es del todo imposible separar la metodología de enseñanza del aprendizaje, puesto que el método escogido por una persona para educar depende de su concepción del aprendizaje, existiendo una relación dialéctica entre ambos.

Además, esta revisión es de actualidad puesto que, en el contexto educativo se hace mucha referencia al constructivismo; en ocasiones, sin comprender muy bien sus alcances, razón por la cual, las prácticas educativas cotidianas constructivistas requieren clarificarse para que alcancen el objetivo último de la educación, que es el aprendizaje.

Asumiendo de esta forma el problema más actual del constructivismo y su aplicación en la formación de otras personas, se plantea que este enfoque, como teoría y método de enseñanza que postula una interacción entre el docente y el estudiante y, además de ello, requiere la definición de aspectos complementarios tales como los objetivos, los contenidos, los recursos necesarios y la evaluación.

Para realizar esta revisión, se ha seguido una metodología deductiva partiendo de las definiciones generales del constructivismo, para relacionarlas con los aspectos más prácticos de la actividad docente como es el caso de la metodología, los objetivos, los recursos usados, etc.

Este trabajo, en consecuencia, aborda la epistemología constructivista como base orientadora de la metodología de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que el ser humano es activo constructor de su realidad, pero lo hace siempre en interacción con otros; posición que se complementará con los aportes de Piaget, Vygotski y Ausubel. Luego se abordará el tema de los objetivos que se pueden plantear a partir de esta concepción, entendidos como las metas o finalidades acordadas para el proceso educativo. Aun cuando se menciona el tema de los contenidos no se describirán en detalle, pero se delinearán cómo se debe pensar su organización.

Más adelante se verá el tema de la metodología que se desprende de la concepción constructivista; para finalizar con una breve descripción de los recursos y herramientas que usa, entendidas como los aparatos y herramientas necesarias para llevar a cabo la enseñanza. Se finalizará con las formas de evaluar el trabajo, que también son constructivistas en su concepción, pero que pueden usar diversos instrumentos para llevarse a cabo, que dan una mirada más completa sobre el proceso que la persona ha realizado para su aprendizaje.

La reflexión se ampliará con el aporte de otros autores y las reflexiones propias, que se complementarán con citas y referencias adecuadas, para culminar con el planteamiento de una serie de conclusiones.

El constructivismo

El origen del constructivismo se lo puede encontrar en las posturas de Vico y Kant planteadas ya en el siglo XVIII (Universidad San Buenaventura, 2015), e incluso mucho antes, con los griegos (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007). El primero, es un filósofo napolitano que escribió un tratado de filosofía (1710), en el cual sostenía que las personas, en tanto seres que elaboran explicaciones de lo que sucede en el mundo, solo pueden conocer aquello que sus estructuras cognitivas les permiten construir.

Por otro lado, Kant (1724-1804), en su texto *Crítica de la razón pura* considera que el ser humano solo puede conocer los fenómenos o expresiones de las cosas; es decir, únicamente es posible acceder al plano fenomenológico no a la esencia de las “cosas en sí” (Universidad San Buenaventura, 2015).

A partir de los años cincuenta, especialmente con la publicación del texto denominado *Teoría general de los sistemas* de Ludwig von Bertalanffy, se cuestiona profundamente el paradigma del positivismo. Su propuesta se ve apoyada por los hallazgos hechos en la física: Einstein resaltó el papel del sujeto y del contexto en la interpretación de la realidad y, posteriormente, el golpe de gracia lo dio Heisenberg cuando formuló su “principio de incertidumbre”, según el cual: no es posible determinar con exactitud la posición de una partícula ya que ésta está alterada por la velocidad y cuando se determine su velocidad no es posible ubicar con exactitud su posición (Universidad San Buenaventura, 2015).

Estos elementos apoyaron la idea de que el ser humano es un activo constructor de su realidad, con lo cual, el constructivismo estableció algunos principios básicos (Universidad San Buenaventura, 2015), cuyo resumen se plantea a continuación:

El conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad.

Existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales: cada persona percibe la realidad de forma particular dependiendo de sus capacidades físicas y del estado emocional en que se encuentra, así como también de sus condiciones sociales y culturales. Una anécdota da cuenta de esta temática mucho más fácilmente: cuenta la historia que había dos picapedreros que trabajaban en una mina de mármol. A uno de ellos se lo veía malhumorado mientras que otro sonreía al hacer su tarea. El capataz de la mina se acercó al uno y le preguntó la causa de su malhumor y él le contestó que no tenía sentido su trabajo, que era muy aburrido trabajar en la mina. Se fue donde el otro

jornalero y también le preguntó por qué sonreía y él contestó que estaba muy orgulloso de trabajar con las piedras que algún día se convertirían en grandes construcciones. He ahí, como cada persona construye su propia realidad: el uno solo percibía un trabajo aburrido mientras que el otro lo percibía como una contribución a algo más grande.

La ciencia no descubre realidades ya hechas sino que construye, crea e inventa escenarios: de esta forma intenta dar sentido a lo que ocurre en el mundo, en la sociedad, en las personas (Segal, 1986). Esta construcción es fruto del avance logrado por la ciencia misma en campos tan diversos como la astronomía, la física, la sociología, la psicología, etc.

Tomando en consideración estos postulados del constructivismo, es importante reflexionar acerca de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que esta concepción orienta la metodología escogida para llevarlo a cabo.

Desde el constructivismo, se puede pensar en dicho proceso como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje. Sin embargo, hay que recordar que éste y la forma en que se realice, aun cuando sean constructivistas, están determinadas por un contexto específico que influye en ambos participantes: docente y estudiantes, debido a sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, culturales, incluso políticas e históricas.

Existen muchas y variadas formas de definir el aprendizaje, se va a tomar las siguientes como referencia: “Desarrollo armónico e integral de las capacidades intelectuales, psicomotoras, aptitudinales, actitudinales, etc., del ser humano” (Pulgar, 2005: 19).

Se puede observar que el aprendizaje implica la totalidad de habilidades y destrezas de un ser humano, en todos los ámbitos que lo caracterizan. Además, también se puede entender, el aprendizaje como “Proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos formativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción” (Pulgar, 2005: 19).

Estas definiciones señalan algunos aspectos que cabe resaltar: *el desarrollo*, puesto que todo proceso de aprendizaje pretende la ampliación, consolidación e integración de contenidos, habilidades y destrezas para llevar a cabo una tarea de otra manera diferente. *El proceso*, el aprendizaje no es un hecho, se trata de una serie de pasos concatenados que conducen a la integración y organización de ciertos contenidos, que van configurando una identidad profesional. Esta asimilación, integración y organización llevan, necesariamente, a un *cambio*, es decir, debe existir una diferencia entre la situación inicial y la final.

En consecuencia, para poder hablar de un *aprendizaje*, es necesario que: “haya un cambio apreciable en las personas, sea duradero en el tiempo y tenga resultados diversos” (Lamata y Domínguez, 2003: 60).

Es importante que se produzca un cambio ya que las personas pueden desarrollar nuevas habilidades y destrezas para adaptarse de mejor forma en su contexto. Por esta razón, este cambio debe ser duradero para que tenga los resultados deseados, ya que si se pierde con el tiempo, simplemente la evolución no sería posible. Finalmente, el aprendizaje no es el mismo para todas las personas, es tan diverso como lo son ellas, por lo que tendrá diferentes resultados dependiendo también de las condiciones de la persona que aprende.

A lo largo de los años, varios autores han planteado diversas teorías sobre el aprendizaje, a continuación se revisará sucintamente las teorías de Piaget, de Ausubel y de Vygotsky, por considerarlas más cercanas a los planteamientos del constructivismo.

La teoría cognitiva de Piaget. - También se la conoce como *evolutiva* debido a que se trata de un proceso paulatino y progresivo que avanza, conforme el niño madura física y psicológicamente.

La teoría sostiene que este proceso de maduración biológica conlleva al desarrollo de estructuras cognitivas, cada vez más complejas; lo cual facilita una mayor relación con el ambiente en el que se desenvuelve el individuo y, en consecuencia, un mayor aprendizaje que contribuye a una mejor adaptación.

El aprendizaje se realiza gracias a la interacción de dos procesos: *asimilación* y *acomodación* (Papalia, Wendkos y Duskin, 2007). El primero se refiere al contacto que el individuo tiene con los objetos del mundo a su alrededor; de cuyas características, la persona se apropia en su proceso de aprendizaje. El segundo se refiere a lo que sucede con los aspectos asimilados: son integrados en la red cognitiva del sujeto, contribuyen a la construcción de nuevas estructuras de pensamientos e ideas; que, a su vez, favorecen una mejor adaptación al medio.

Cuando se ha logrado la integración, aparece un nuevo proceso de *equilibrio* gracias al cual el individuo utiliza lo que ha aprendido para mejorar su desempeño en el medio que le rodea.

El aprendizaje significativo de Ausubel. - Afirma que el sujeto relaciona las ideas nuevas que recibe con aquellas que ya tenía previamente, de cuya combinación surge una significación única y personal.

Este proceso se realiza mediante la combinación de tres aspectos esenciales: lógicos, cognitivos y afectivos (Lamata y Domínguez, 2003: 78). El *aspecto lógico* implica que el material que va a ser aprendido debe tener una cierta coherencia interna que favorezca su aprendizaje. El *aspecto cognitivo* toma en cuenta el desarrollo de habilidades de pensamiento y

de procesamiento de la información. Finalmente, el *aspecto afectivo* tiene en cuenta las condiciones emocionales, tanto de los estudiantes como del docente, que favorecen o entorpecen el proceso de formación.

El aprendizaje social de Vygotsky. - Esta teoría sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio. Cada persona adquiere la clara conciencia de quién es y aprende el uso de símbolos que contribuyen al desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo, en la sociedad de la que forma parte.

Para Vygotsky (Papalia, Wendkos y Duskin, 2007) es esencial lo que ha denominado como la *zona de desarrollo próximo*; es decir, la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda un experto en el tema. Es, en esta zona en donde se produce el aprendizaje de nuevas habilidades, que el ser humano pone a prueba en diversos contextos.

Es así como, desde el punto de vista constructivista, se puede pensar que el aprendizaje se trata de un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, alcanzadas en ciertos niveles de maduración. Este proceso implica la asimilación y acomodación lograda por el sujeto, con respecto a la información que percibe. Se espera que esta información sea lo más significativa posible, para que pueda ser aprendida. Este proceso se realiza en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros y docentes, para alcanzar un cambio que conduzca a una mejor adaptación al medio.

Un buen docente es capaz de organizar sus actividades de tal forma que se promocióne el aprendizaje para todos los involucrados en el proceso; la tarea fundamental de un docente es educar o como lo señalan los Lineamientos para la Educación Media en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2010: 42).

Debido a este papel preponderante del docente, es necesario que demuestre coherencia entre lo que dice y lo que hace, ya que los estudiantes se vuelven muy sensibles a este aspecto. Si un profesor tiene cierto discurso, sus actos deben ser el fiel reflejo de sus ideas. Caso contrario, los estudiantes perciben la incoherencia y se vuelven los críticos más duros de ella.

Razón por la cual, es necesario que el docente tenga una continua práctica reflexiva sobre su propio discurso y sus acciones, siendo ejemplo, con su propia vida de que es posible siempre mejorar en credibilidad y así, convertirse en una persona en la cual, los estudiantes pueden confiar.

De esta manera, se ha planteado en forma sucinta ciertos aspectos importantes del constructivismo en la enseñanza. Cuando un docente ya ha optado por una referencia teórica, como es el caso del constructivismo en este artículo, es necesario que reflexione acerca de los objetivos del proceso.

Los objetivos del proceso de enseñanza desde el constructivismo

Para plantear los objetivos del proceso de enseñanza es necesario tomar en cuenta dos aspectos principales del constructivismo en la pedagogía (Universidad San Buenaventura, 2015), los mismos que se resumen a continuación:

El aprendizaje es una construcción idiosincrásica: es decir, está condicionado por el conjunto de características físicas, sociales, culturales, incluso económicas y políticas del sujeto que aprende. Condicionamientos que también son válidos para quien enseña y su forma de hacerlo. Si la persona que enseña parte de la idea de que es poseedor del conocimiento que va a transmitir a los estudiantes, probablemente usará metodologías tradicionales que implican un proceso pasivo de aprendizaje, con los estudiantes en la postura de receptores del conocimiento.

En cambio, si la persona que enseña parte del principio de que el conocimiento se construye, va a promover la participación activa de los estudiantes, va a entrar en diálogo con ellos, para lograr un ambiente de colaboración, en el cual es posible, llegar a la construcción del conocimiento, tomando como base el acervo científico y tecnológico, acumulado por el ser humano a lo largo de su historia.

Las construcciones previas inciden de manera significativa en los aprendizajes nuevos: Ausubel (Papalia, Wendkos y Duskin, 2007) ya lo planteó y se revisaron los elementos esenciales de esta propuesta en las teorías de aprendizaje. Los elementos que se revisen en una determinada materia deben ser significativos, deben aportar algo al estudiante, de tal forma que puedan ser asimilarlos y luego integrados con los conocimientos que ya poseían, para así alcanzar niveles óptimos de aprendizaje.

En función de estos principios y para fines del presente artículo, se entiende que un objetivo es “el estado al cual se quiere llegar luego de realizar el proceso formativo” (Lamata y Domínguez, 2003: 131). A lo cual, se puede añadir, que deben tomar en cuenta el contexto en el que son formulados y los conocimientos previos que los estudiantes ya poseen.

La definición de los objetivos es una tarea esencial al momento de pensar en el proceso de enseñanza, puesto que se trata de establecer lo que se pretende que los estudiantes alcancen al culminar el proceso de formación. Los objetivos guardan una estrecha relación con las estrategias de aprendizaje, ya que constituyen el qué y el cómo del proceso. Es así como, los objetivos “constituyen la guía del proceso de formación; determinan el orden de los contenidos y su secuencia, orientan los métodos y definen la evaluación” (Lamata y Domínguez, 2003: 132).

Considerando los aspectos del constructivismo en la pedagogía, es posible plantearse en consecuencia que el objetivo de la enseñanza, desde esta postura es el de que los estudiantes construyan un conocimiento significativo; alcancen la comprensión cognitiva para favorecer el cambio conceptual, considerando las condiciones emocionales, tanto del educador como del estudiante, para lograr niveles satisfactorios de adaptación al contexto y un adecuado bienestar.

Cuando el docente ya ha definido los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes, debe decidir cuáles son los contenidos que revisará durante el proceso formativo.

Los contenidos

Se denomina así a los temas y subtemas que se van a abordar durante el proceso de formación; constituyen todos los datos y hechos conocidos en un área específica hasta el momento actual y que son motivo de estudio. Su conocimiento, inicialmente, está a cargo de los docentes, quienes los revisan junto a los estudiantes.

Constituyen el “qué” de la formación profesional y están vinculados al proceso y las actividades que el docente lleva a cabo para revisarlos. Se espera que los estudiantes asimilen los contenidos propuestos, los integren en sus estructuras cognitivas y generen cambios en la forma de concebir las cosas ya que, a menudo, constituyen una ampliación de los contenidos que antes poseían y pueden contribuir a su desarrollo y crecimiento, tanto profesional como personal.

Los contenidos están determinados por los objetivos planteados; la persona encargada de formularlos debe definir su cantidad, su secuencia y el tiempo que se requiere para alcanzarlos.

En cuanto se refiere a la *cantidad*, se trata de definir *cuántos* temas y subtemas serán abordados durante el proceso formativo, tanto en forma general (durante toda la carrera) como en particular (qué contenidos se revisan en qué niveles y hasta dónde llegar en cada nivel). Como se puede entender fácilmente, la organización de los contenidos está vinculada, estrechamente, con la disponibilidad de tiempo para llevar a cabo el proceso; mientras más amplio es el contenido de una rama específica, más tiempo se requerirá para revisarlo.

Respecto a la *secuencia*, es importante que los contenidos tengan una cierta lógica horizontal y vertical que indique aquellos que se revisan *antes* y aquellos que aparecen *después*, de tal manera que los estudiantes tengan bases suficientes para ir asimilando contenidos de mayor complejidad, conforme avanza su proceso de formación. Generalmente, la revisión de contenidos se hace desde los más simples a los más complejos.



La lógica horizontal organiza la secuencia de contenidos a lo largo de todo el proceso de formación; requiere una concatenación en los períodos en los cuales se divide la formación. La lógica transversal indica la necesidad de que haya una relación entre los contenidos vistos en un nivel en particular, precisamente para que los estudiantes puedan integrarlos.

La secuencia curricular debe tener en cuenta las condiciones dadas en la ciencia; así como también, aquellas determinadas por el contexto, los estudiantes y el medio.

Respecto al *tiempo que se requiere para tratar cada tema*, es necesario tomar en cuenta la cantidad de contenidos a revisar; sin embargo, hay que pensar que en ciertos temas es imposible revisar todo el bagaje teórico-práctico de una determinada disciplina. Esta es la razón por la cual, se requiere seguir aprendiendo a lo largo de la vida, debido a los cambios vertiginosos que ha sufrido el conocimiento y a su incremento exponencial, en los últimos años.

Cuando ya se ha definido los objetivos y los contenidos, es posible pensar en la metodología, que constituye el cómo del proceso de formación.

102



La metodología

Es un elemento esencial del proceso de formación, porque constituye la manera, la forma cómo se lleva a cabo la formación. La finalidad principal del escogimiento de una metodología adecuada, es que los estudiantes, aprendan.

Desde el punto de vista del constructivismo, se considera que la metodología debe reunir varias características, que ya son mencionadas en otras fuentes y de las cuales se hace un resumen a continuación (Universidad San Buenaventura, 2015):

Tomar en cuenta el contexto: los conocimientos deben ser globales y particulares, a la vez. Esto requiere un equilibrio entre la revisión teórica de los contenidos, pero también su aplicación particular en los contextos específicos en los cuales los estudiantes tienen que desenvolverse. No es posible una aplicación *a priori* porque de lo contrario se vuelve imposición.

Considerar los aprendizajes previos: esta es otra variable a considerar, al momento de escoger una metodología. Para lo cual, es necesario que los docentes estén al tanto de las materias que ya se han revisado con anterioridad o, si no lo están, hacer una pequeña evaluación diagnóstica al inicio de la materia para conocer cuáles son los conocimientos que los estudiantes ya poseen.

Deben privilegiar la actividad: es decir, deben favorecer la implicación activa de los estudiantes. No se trata de un mero discurso, sino de la creencia y convicción de que la participación de los estudiantes es un elemento valioso e importante del proceso de formación: la búsqueda de información, la realización de comentarios sobre la información obtenida, los ejercicios prácticos, los juegos, son muchas de las técnicas que favorecen la implicación de los estudiantes.

Ser esencialmente autoestructurantes: los estudiantes tienen variados estilos de aprendizaje. Existen personas que prefieren las actividades visuales, otros las auditivas y otros más las táctiles. Todos estos elementos inciden en la elección de las técnicas más adecuadas a unos y otros. El docente requiere encontrar un equilibrio en la elección hecha con la finalidad de mantener atentos a todos los participantes, para que puedan involucrarse en el proceso y, que cada participante pueda encontrar la mejor forma para asimilar el contenido propuesto.

Favorecer el diálogo desequilibrante: la elección de la metodología debe plantear cuestionamientos y preguntas, de tal forma que haya un diálogo entre los participantes. Los estudiantes no son meros recipientes del conocimiento por lo que pueden plantear sus posturas, ideas y pensamientos respecto a un tema.

Sin embargo, esta participación está en estrecha relación con el hecho de que es diferente trabajar con un grupo que recién inicia, cuyos participantes todavía no se conocen y cuyas relaciones y mutuo conocimiento son bastante incipientes, que trabajar con un grupo que ya tiene varios meses de relaciones, durante los cuales ya se han ido consolidando sub-grupos y ya tienen un buen nivel de conocimiento entre ellos.

Utilizar el taller y el laboratorio: son actividades que implican hacer cosas, que motivan al contacto con diversidad de materiales y son una oportunidad para revisar el conocimiento, pero también para aportar algo de sí en la ejecución de la tarea propuesta. Esto facilita el *contacto* con el tema que se esté abordando y su asimilación por parte de los estudiantes.

Privilegiar operaciones mentales de tipo inductivo: en este caso, el docente inicia el tema desde algo en particular y luego conduce el trabajo hasta lograr generalizar; la secuencia del trabajo es: presentar un hecho, analizarlo, buscar relaciones y factores implicados y, finalmente, generalizar.

Sin embargo, hay que recordar que este lado (inductivo) forma parte de un esquema, en el cual, el otro polo es lo deductivo, en cuyo caso, la metodología sería la siguiente: plantear una teoría, desarrollar aplicaciones y explicar hechos reales a partir de la concreción. Razón por



la cual, se puede usar diferentes puntos de partida que pretenden alcanzar la misma finalidad: el aprendizaje.

Cuando ya se ha escogido la metodología constructivista, es necesario pensar en las técnicas y los recursos, puesto que se trata de que el docente plantee actividades de diversa índole a los estudiantes, lo cual requiere de diversos elementos.

Las técnicas y los recursos

Según Lamata y Domínguez (2003), las técnicas se pueden definir como: “instrumentos, herramientas que se aplican durante el proceso formativo” (p. 197).

A menudo, se confunden las técnicas con la metodología, pero hay que tomar en cuenta que ésta indica la forma en que se llevará a cabo el proceso de formación, mientras que las técnicas indican las herramientas que se usan durante dicho camino.

La selección de las técnicas depende de muchas variables como el contexto, el momento de trabajo con el grupo, pero esencialmente tiene que ver con el tipo de grupo, con el cual se esté trabajando. No todas las herramientas y técnicas convienen a todas las poblaciones. Existen técnicas más apropiadas para niños, adolescentes o adultos.

Un factor esencial en la elección de la técnica es la experiencia que el docente tiene para el trabajo con un grupo determinado. Aparte de lo cual, al momento de elegir la mejor técnica para el trabajo que se piensa hacer, el docente puede aplicarlas en diversos formatos, lo cual mejorará el desempeño del grupo, tal como lo señalan Lamata y Domínguez (2003: 199), cuyas ideas acerca de las posibilidades del trabajo en grupo, se resumen a continuación:

- El docente puede partir de un trabajo en grupos pequeños, cada uno de los cuales tiene tareas similares y luego terminar en una plenaria en el grupo mayor.
- Otra posible organización del grupo, es comenzar la tarea formando equipos pequeños, cada uno de los cuales tiene tareas diferentes; luego, cada unidad comenta en plenaria, los resultados de su tarea.
- Otra opción, es que se puede partir del trabajo individual; luego, cada persona presenta sus reflexiones en grupos pequeños para terminar con una plenaria en gran grupo.
- Finalmente, el grupo también se puede organizar para empezar con una actividad en conjunto, que contribuya a formar grupos

más pequeños posteriormente, los cuales presentan los resultados de sus actividades en plenaria al gran grupo en general.

Los recursos: un aspecto muy importante, aunque no decisivo, en el trabajo de enseñanza constructivista, es la presencia de estos elementos que son necesarios para llevarlo adelante, pero que no deben limitar la realización de la tarea. El docente debe ser lo suficientemente recursivo, de tal forma, que la falta de recursos no limite su accionar.

Entre los recursos más usados están: los materiales (esferos, cartulinas, papelotes, etc.), los físicos (aulas, patios, etc.), los tecnológicos (proyectors, sistemas de amplificación, computadoras, etc.) y especialmente, los financieros.

Finalmente, cuando ya se ha decidido y definido los aspectos señalados anteriormente, es de suma importancia, reflexionar y plantear la evaluación.

La evaluación constructivista

Toda evaluación del proceso formativo es esencial para así obtener información valiosa sobre la ejecución del mismo y el cumplimiento de los objetivos. La información obtenida ofrece retroalimentación oportuna al docente, quien puede tomar decisiones sobre el proceso de formación, ya sea para modificarlo o cambiarlo totalmente.

La evaluación se sustenta en algunos principios básicos de los cuales se deriva la necesidad de evaluar, y que fueron planteados por Santiago Castillo (2006: 263). Se hace un resumen de los que son útiles para la reflexión actual:

Principio de racionalidad: entendida como un ejercicio de reflexión; es necesario llevarlo a cabo para saber si el proceso de formación está alcanzando aquello que se pretende: el aprendizaje. La evaluación aporta en este sentido, información que debe ser tomada en cuenta para mejorar los procesos.

Principio de responsabilidad: todo proceso formativo implica un alto grado de compromiso con la tarea que se está llevando a cabo; tanto en lo que se hace como en la forma en que se hace. En este sentido, la evaluación valora ambos niveles y ofrece información significativa para mejorar la calidad de los procesos educativos.

Principio de colegialidad: la formación no se hace de forma aislada, depende de un grupo de personas integradas en un organismo colegiado. La evaluación aporta información pertinente a este grupo, con la finalidad de que pueda tomar las decisiones necesarias para mejorar el proceso educativo y cumplir la misión para la cual están reunidos.

Principio de profesionalidad: la evaluación contribuye a mejorar la práctica profesional puesto que se interesa por la formación que las personas están recibiendo, pero también por los niveles de profesionalismo demostrados por los docentes en sus tareas.

Principio de perfectibilidad: el proceso formativo no es perfecto, está sujeto a cambios continuos que intentan mejorarlo y, así, proporcionar mejores condiciones para la formación de buenos profesionales. La evaluación aporta insumos sobre las áreas a perfeccionarse, así como también sobre la forma de hacerlo.

Principio de ejemplaridad: la formación profesional otorgada por una institución puede servir de referente a otras formaciones. La evaluación aporta insumos sobre el proceso para mantener altos niveles de calidad que redunden en mejores procesos de formación, que se conviertan en ejemplo de otras instituciones.

A lo largo de los años, ha existido una fuerte discusión sobre las razones y motivaciones para evaluar, especialmente, en aquellas circunstancias, en las que la evaluación se vuelve más una persecución, que un proceso de aprendizaje y de mejora de la formación. Pese a lo cual, se ha llegado a un consenso más o menos generalizado, de que la evaluación es importante por las siguientes razones: a) Recoger información sobre los componentes y actividades de la enseñanza; b) Interpretar esta información de acuerdo con una determinada teoría o esquema conceptual y, c) Adoptar decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema en su conjunto y de cada uno de sus componentes (Rosales, 2000).

Pese a este consenso más o menos general sobre las razones para evaluar, es posible hacer algunas distinciones entre el por qué y el para qué de la evaluación. Según José Luis Pulgar (2005), la evaluación se realiza porque:

Es una manera de recibir un *feedback* directo sobre la formación en su conjunto y del proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha llevado a cabo; tanto en el equipo formador o institución como en el propio alumnado del curso; es un modo de mejorar y progresar ya que implica un aprendizaje de la propia intervención; facilita la toma de decisiones, tanto durante el curso como una vez finalizado éste, de cara a planificaciones futuras, con lo cual, se fomenta un análisis prospectivo sobre cuáles y cómo deben ser las intervenciones futuras (p. 75).

La evaluación es una herramienta ventajosa para el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica de las personas, quienes deben aprender a realizarlas, recibirlas y manejarlas adecuadamente. De esta manera, el equipo de formación necesita valorar el programa didáctico del proceso formativo para poder realizar ajustes tanto internos como externos durante el desarrollo del curso y/o una vez que éste haya finalizado.

Para que la evaluación sea efectiva, debe estar apoyada en criterios, indicadores y datos que permitan objetivar el proceso final de la toma de decisiones y ser capaces de emitir un juicio de valor mucho más claro y preciso, tanto sobre el proceso global de formación como sobre el aprendizaje que se ha suscitado.

Como se puede observar, existen varias razones para llevar a cabo una evaluación. José Luis Pulgar (2005: 71) señala, además, que la evaluación tiene algunas finalidades y es necesaria para:

Conocer y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta forma se puede saber si las acciones realizadas sirven para algo y en qué medida; es decir, se puede apreciar las consecuencias de las acciones formativas en el proceso de la institución; garantizando de esta forma, la calidad de la formación.

Medir, cuantificar, calificar y obtener datos en relación a la calidad del curso, su idoneidad, su repercusión, mediante la evaluación (medición) del grado de conocimientos y capacitación que ha adquirido el alumno del curso. De esta forma, es posible realizar comparaciones entre los resultados esperados y los resultados realmente obtenidos y así, valorar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en la formación.

Finalmente, todas estas acciones, sirven a largo plazo para prever las posibles repercusiones que va a tener la formación en el entorno y contexto en el que se realiza, para orientar las futuras acciones formativas a partir de las conclusiones obtenidas.

A pesar de todos estos elementos que dan cuenta de la importancia y valor asignado a la evaluación; el constructivismo, partiendo de sus principios, considera que toda evaluación es subjetiva y debe intentar ser cualitativa e integral. Razón por la cual, existen muchas formas de evaluar un proceso formativo, las más usadas hacen uso de escalas o encuestas que valoran una serie de parámetros del proceso. También existen técnicas o instrumentos que desde una visión constructivista miden los niveles de aprendizaje, a través de la evaluación, entre ellas se puede citar algunas (Pulgar, 2005):

Técnicas informales: son aquellas que son utilizadas sin que los estudiantes sientan que están siendo evaluados; en esta categoría se puede nombrar a la observación y el planteamiento de preguntas durante la realización de la clase. En el primer caso, el docente usa la observación en forma incidental o intencional, al enseñar y/o cuando los alumnos aprenden en forma más autónoma; se puede prestar atención a dos modalidades importantes: el habla espontánea de los alumnos, y las expresiones y aspectos paralingüísticos que la acompañan.

En el segundo caso, la exploración por medio de preguntas, se utiliza para estimular el nivel de comprensión de los alumnos sobre algo que

se está revisando y con base en ello proporcionar algún tipo de ayuda, de manera oportuna.

Técnicas semiformales: Requieren de mayor tiempo de preparación que las anteriores, demandan mayor tiempo para su valoración; exigen respuestas más duraderas y elaboradas por parte de los estudiantes, lo cual tiene como consecuencia que estas actividades sí tengan calificaciones. Es por esta última razón que los estudiantes suelen percibir las más como actividades de evaluación en comparación con las técnicas informales.

Este planteamiento tiene fuertes implicaciones en cómo se hace la evaluación y con qué instrumentos. Hay que ampliar el tipo de instrumentos de evaluación que se utilizan, pero sobre todo adaptarlos al tipo de competencia que se quiere obtener y que se pretende evaluar (Zapata, 2010).

En este mismo proceso de cómo evaluar, algunos autores presentan diversas formas, uno de ellos (Elola y Toranos, 2000) hace un exhaustivo listado de instrumentos para evaluar conocimientos, procedimientos y actitudes, incluyendo aquellos que son tradicionales, tales como las pruebas objetivas; aquellas que requieren una respuesta corta o larga o que sean de desarrollo. Señalan además otros que tienen que ver con metodologías de indagación, tales como los proyectos, informes/memorias de prácticas, etc., e incluyen algunas que están basadas en las nuevas tecnologías de la información y comunicación, como el portafolio.

En este contexto complejo de cómo evaluar es imprescindible establecer criterios y pautas de evaluación que sean transparentes en cuanto a la ponderación y a los elementos de calidad que se tienen en cuenta al momento de evaluar. Para ello, es fundamental el uso o elaboración de guías didácticas, a fin de posibilitar metodologías que potencien el aprendizaje autónomo, además de la autoevaluación. Esto es válido para fortalecer el trabajo del profesor haciendo explícitas las intenciones y dando cauce al desarrollo docente.

Conclusiones

Se ha llevado a cabo una somera revisión del constructivismo considerando algunos de sus postulados básicos y sus implicaciones para la pedagogía. Se considera que esta postura orienta la realización de actividades mediante las cuales, el estudiante puede tener acceso a la información que el docente desea compartir y así, ampliar sus conocimientos sobre un tema, lo cual favorecerá su adaptación en el medio que le rodea.

Del proceso formativo, se ha realizado una descripción analítica de los diversos aspectos que lo constituyen, desde la formulación de los

objetivos, los contenidos, la metodología, las técnicas y la evaluación, que contribuyen a una mejor comprensión del proceso de formación.

En cuanto a los objetivos se considera que el principal es el cambio cognitivo y afectivo, de tal forma que las personas puedan alcanzar satisfactorios niveles de adaptación en las condiciones en las que viven.

Respecto a los contenidos, se reconoce la importancia de mantener una secuencia lógica horizontal y vertical al momento de proponerlos. De igual manera, se requiere considerar su cantidad y el tiempo necesario para revisarlos.

En la metodología, se plantea la cuestión de que el conocimiento y su construcción tienen un componente idiosincrásico importante, que se debe tomar en cuenta; al igual que los conocimientos previos del estudiante. No se trata de revisar los contenidos porque hay que hacerlo, sino que éstos deben adecuarse a la realidad que vive el sujeto.

Finalmente, se ha señalado la importancia de las técnicas y de los recursos como parte del proceso de formación, para terminar con la evaluación, necesaria, en cuanto proporciona información valiosa sobre el desarrollo del aprendizaje y el logro de los objetivos propuestos.



Bibliografía

- ARAYA, Valeria, ALFARO, Manuela, & ANDONEGUI, Martín
 2007 Constructivismo: Orígenes y perspectivas. *Revista de Educación*. Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- CASTILLO, Santiago
 2006 *Formación del profesorado en educación superior: Desarrollo curricular y evaluación*. Madrid: McGraw-Hill.
- ELOLA, Nydia, & TORANSOS, Lilia
 2000 *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires: Paidós.
- GAITÁN, Carlos, LÓPEZ, Edgar, QUINTERO, Marieta, & SALAZAR, William
 2010 *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la educación media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- LAMATA, Rafael, & DOMÍNGUEZ, Rosa
 2003 *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
 2010 *Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN.
- PAPALIA, Diane, WENDKOS, Sally, & DUSKIN, Ruth
 2007 *Desarrollo humano*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- PULGAR, José Luis
 2005 *Evaluación del aprendizaje no formal. Recursos prácticos para el profesorado*. Madrid: Narcea.
- ROSALES, Carlos
 2000 *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- SEGAL, Lynn
 1986 *Sonar la realidad: el constructivismo de Heinz von Foerster*. España: Paidós.

UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA

- 2015 Las corrientes constructivistas y los modelos autoestructurantes. En: N.N., *Los modelos pedagógicos* (pp. 143-185). Bogotá: Universidad San Buenaventura.

ZAPATA, Miguel

- 2010 Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje y docencia universitaria. *RED. Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 1-34. Recuperado el 16 de Septiembre de 2012, de <http://www.um.es/ead/reddusc/1>

Fecha de recepción del documento: 5 de julio de 2015

Fecha de aprobación del documento: 18 de septiembre de 2015



LA TRANSMISIÓN DE LA CIENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Transmission of science in school fields

MILTON LEONEL CALDERÓN VÉLEZ*
 yarteb@gmail.com
 Fe y Alegría/ Quito-Ecuador

Resumen

Partiendo de una situación concreta en la que se preguntó a un grupo de profesores por las diferencias existentes en los mapas de los libros de estudio de sus estudiantes, se aborda la problemática de la ciencia transmitida en la escuela. Por un lado se analiza cómo los elementos presentes en el aprendizaje establecen una manera de ver el mundo, y por otro, las razones por las cuales las preguntas críticas respecto de los conocimientos parecen imposibles. Para ello se trabaja la problemática desde dos categorías de análisis: los “obstáculos epistemológicos” de Gastón Bachelard y la “ideología científica” de George Canguilhem, tratando de establecer una crítica sobre la escuela formal en tanto espacio de transmisión y creación de modos de pensar.

Palabras claves

Mapas, obstáculos epistemológicos, ideología científica, escuela.

Abstract

Starting from a specific situation in which a group of teachers was asked by differences in his students' study book maps, the problem of how science is broadcasted in school is addressed. First, it discusses how the elements in the learning set up the way of viewing the world, and secondly, the reasons why the critical questions regarding the knowledge seem to be impossible. To perform this, the problem is approached by two categories of analysis: the “epistemological obstacles” of Gaston Bachelard and the “scientific ideology” of George Canguilhem, the ones that try to establish a criticism about formal school when it is considered as a space of transmission and creation of the different forms of thinking.

Keywords

Maps, epistemological obstacles, scientific ideology, school.

Forma sugerida de citar: Calderón Vélez, Milton Leonel (2015). La transmisión de la ciencia en el ámbito escolar. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), pp. 111-128.

* Licenciado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Diplomado en Investigación Social, CLACSO Argentina, Maestrante de Sociología en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Ecuador. Tiene además estudios en Filosofía y cine. Actualmente es Coordinador de formación e investigación en Fe y Alegría Ecuador.

Para que la ciencia objetiva sea plenamente educadora, sería necesario que su enseñanza fuera socialmente activa (Bachelard, 1985: 287).

Introducción

El siguiente artículo aborda la problemática de la ciencia transmitida en la escuela, considerando para ello dos categorías de la epistemología clásica: los obstáculos epistemológicos (Gastón Bachelard) y la ideología científica (George Canguilhem). La recuperación de las mismas en el debate pedagógico y filosófico, resulta significativa para repensar los procesos de construcción de los sujetos desde miradas críticas, aunque no se desconozca los diversos avances en relación al tema. La misma categoría de resistencia, trabajada en varios estudios educativos y de juventud, pudiera parecer ausente en las reflexiones siguientes, por lo cual cabe aclarar que la intencionalidad del artículo es analizar más bien las formas de transmisión de la ciencia ligadas al terreno de la reproducción.

Varios de los filósofos de la ciencia abordan sus estudios desde perspectivas escolares, comentando incluso cuestiones que refieren a los textos de estudio, y a la manera en que aquellos transmiten puntos de vista que se deben tomar en cuenta a nivel científico, trazando una línea entre aquel conocimiento considerado como legítimo y aquellas otras posturas que se descartan por “no científicas”. Vale mencionar, por ejemplo, que ya Popper en sus estudios sobre el desarrollo del conocimiento científico *Conjeturas y refutaciones* refiere al hecho de que las escuelas transmiten dicho conocimiento legitimado, cuestión que ha sido abordada también desde diferentes posturas pedagógicas¹.

Desde este punto de vista, el artículo aporta significativamente a la reflexión filosófica y educativa al develar que la transmisión del conocimiento en el espacio escolarizado, oculta tras de sí diversas perspectivas que, de modo sutil, van configurando sentidos que afirman la dominación epistemológica que a lo largo de la historia ha invisibilizado los aportes endógenos al pensamiento. Que se analice el tema desde la epistemología clásica no es, por lo tanto, casual, sino que responde a la intencionalidad del artículo de cuestionar, desde sus bases, dicha transmisión.

Es así que en un primer apartado se analizan los mapas de un texto educativo, para denotar la existencia de diferentes perspectivas implícitas en los mismos. Para ello, se desarrolló un ejercicio de revisión del libro oficial de Ciencias Sociales para niños de quinto de Educación General Básica del Ministerio de Educación del Ecuador, con un grupo de veinte profesores de escuela². Se les pidió que analicen dos mapas, el primero de

la página 17 y el segundo de la página 27, y que comenten las diferencias que existen entre ambos. A partir de diversas preguntas generadoras se pusieron de manifiesto las contradicciones entre los gráficos, revelando tras de sí una forma de comprensión del mundo.

Con base en este ejercicio metodológico, se analiza posteriormente la cuestión desde las categorías de “obstáculos epistemológicos” e “ideología” trabajadas principalmente por Bachelard y Canguilhem respectivamente. Se explica las mismas desde el abordaje de sus autores y se analizan los espacios escolarizados en los que son visibles. Se argumenta que los obstáculos epistemológicos juegan un rol importante en la transmisión del conocimiento pues añaden a la ciencia un sin número de situaciones propias del mundo de sentido de las personas que la transmiten, y además, que hay una carga ideológica significativa matizada por el lenguaje, el pensamiento, y las formas en que cualquier conocimiento es transmitido en procesos educativos.

Sin duda alguna, la reflexión se torna de actualidad al descubrir que en el terreno pedagógico aún hay mucho por descubrir, y que aquellos y aquellas que se dedican a la docencia requieren mirarse a sí mismos para ser conscientes de los obstáculos que, cual cortinas, esconden intencionalidades complejas de develar, y de las cuales los educadores han de ser, más bien, críticos. Una cuestión significativa en el abordaje de esta reflexión ha de ser entonces, la de explicitar lo implícito, y por lo tanto, la de apuntar a la búsqueda de una escuela como espacio de resistencia.



Textos escolares y mapas

El ejercicio de revisión de un texto oficial junto a docentes de escuela, en el que se analizaron mapas del mundo, representa una excelente metáfora para trazar la ruta del problema. Al cuestionarlos sobre diferencias entre dos mapas colocados en páginas distintas dentro del mismo libro, arrojaron expresiones del tipo: “No puede haber diferencias entre los mapas”, “Hay diferencias de color”, “El territorio representado siempre será igual”, entre otras, de donde surgieron dos preguntas fundamentales: 1) ¿Qué transmiten los mapas del texto escolar?, en tanto los mismos son una expresión de la transmisión del conocimiento en la escuela, y 2) ¿por qué los profesores no podían reconocer las diferencias?

Se les expuso posteriormente que existen dos modelos de proyectar el mapa mundial, uno denominado Mercator y otro llamado Peters, y desde allí se explicitaron las diferencias que, contrario a las primeras expresiones de los docentes, se volvieron evidentes. Los mapas de Mercator, quizá los más conocidos refieren una imagen del mundo en la que prima



el norte como más importante, y en la que el sur aparece solo en unas tres cuartas partes del mapa. En él pueden observarse varias distorsiones del territorio como tal, por ejemplo, que América Latina aparece más pequeña que Europa y Groenlandia, pese a que la misma tiene 17,8 millones de km², en relación los 9,7 millones de km² del continente europeo, y a los 2,1 millones de km² que tiene la isla danesa. El mapa de Peters por su parte, elimina estas distorsiones, ubica la línea equinoccial en el centro del mapa, y al estar acostumbrados al Mercator, se muestran extraños a la vista. Al comparar la superficie territorial con los mapas presentados en los textos son inmediatamente visibles las diferencias, sin embargo, al preguntar a los docentes si lo habían notado o comparado anteriormente, en ninguno de los casos se tuvo una respuesta positiva. Nadie había cuestionado “empíricamente” que los valores no se correspondían con el dibujo. Entonces ¿qué papel juega aquí la ciencia? ¿Qué impide que los mapas presentados como oficiales no merezcan un mínimo cuestionamiento a pesar de ser notables y evidentes las contradicciones?

Es importante mencionar que los textos oficiales juegan, por así decirlo, con ambos modelos de mapas territoriales, es decir, aparecen en unas páginas mapas de Mercator y en otras, mapas de Peters³. Pese a ello, no son notables las diferencias ¿Por qué? Bachelard expresa que “los conocimientos largamente amasados, pacientemente yuxtapuestos, avariciosamente conservados, son sospechosos. Llevan el mal signo de la prudencia, del conformismo, de la constancia, de la lentitud” (Bachelard, 1985: 13), y ésta podría ser una parte significativa de la respuesta. Podría afirmarse, en primera instancia, que dicha confrontación científica no podría hacerse desde la observación del objeto. Es decir, a menos que se utilice una imagen satelital, nunca se podría observar la Tierra desde el espacio –situación relegada básicamente a los astronautas– y por lo tanto, se podría expresar con Echeverría que “los enunciados generales, las leyes científicas y, muy en particular, las teorías, no pueden ser verificadas directamente, confrontándolas con la empiria” (1999: 28).

Otra posibilidad de abordaje puede encontrarse en la actual tecnificación de la vocación docente, que instrumentaliza la labor de los profesores y los vuelve mecánicos en el desarrollo de sus actividades. La misma existencia de textos de estudio, guías docentes, guías de evaluación, libros de planificación ya elaborados, entre otros, son una muestra de ello.

Existe una cantidad creciente de investigaciones que señalan que el uso en aumento de materiales curriculares preempaquetados que enfatizan en la instrucción por entrega mientras que al mismo tiempo eliminan la concepción y la crítica del acto pedagógico. Apple (1982) argumenta que dicho material curricular representa una nueva forma de control sobre maestros y estudiantes, que implica un proceso de desestabili-

zación y el surgimiento de formas más poderosas de racionalidad que incluyen modos de control cambiantes dentro de la naturaleza de las relaciones de producción capitalista (Giroux, 1995: 201).

Como lo expresa Giroux, aquellos materiales que, dentro del mundo estandarizado, se entregan a los docentes, dan muestra de las formas de control que existen en la sociedad y al mismo tiempo de la forma en que se concibe al profesor (si bien posibilitan también la resistencia). Los mapas en cuestión hacen visible esta dinámica de racionalidad instrumental presente en el trabajo pedagógico a través de los instrumentos que se utilizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este importante argumento, permite ver que, incluso ciertas categorías de la epistemología de corte más clásico, aportan a la reflexión sobre cómo se transmite la ciencia, y por lo tanto, sobre cómo se construye un modo de subjetividad dentro del ámbito educativo.



Escuela: obstáculos epistemológicos e ideología

Los obstáculos epistemológicos, categoría introducida por Gastón Bachelard, designa “toda aquella creencia, habitualmente inconsciente, que frena u obstaculiza el desarrollo del conocimiento científico” (Cazau, 1996: 1). Por lo tanto, y siguiendo al autor, “el progreso de la ciencia estaría posibilitado por la concientización y superación de tales creencias” (p. 1). Se trata, por lo tanto, de aquello que internamente condiciona la mirada que un científico puede tener en el desarrollo de ideas y teorías, aunque también puedan estar presente en las personas a las cuales se transmite la ciencia. En esta perspectiva es que se puede considerar que el profesor, en los procesos educativos “no solo enseña contenidos, sino también una manera de pensar el mundo” (p. 3) permitiendo con ello que se filtren, de maneras imperceptibles, estos obstáculos epistemológicos.

La ideología, en cambio, es uno de esos conceptos cuya discusión no ha terminado, y tal como lo explica Gregory Elliott en el Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales, se trata del “concepto más escurridizo de todas las ciencias sociales” y “un concepto esencialmente polémico” (Elliott, 2008: 393). Sin embargo se podrían resumir las características del mismo con cuatro parámetros amplios y no excluyentes: la ideología como un tipo de pensamiento distorsionado o falso; el conjunto formado de opiniones, creencias y actitudes; un sistema de ideas más o menos conscientes; y, un modo más o menos consciente de desarrollar ciertas prácticas (Payne, 2008). Podría entenderse en el marco de este estudio, que la ideología es aquel sistema de concepciones, ideas, pensamientos, prácticas, opiniones, que se han formado en una sociedad a través del tiempo, y que responden en gran medida al tipo de sociedad

existente, por esta razón, es poco consiente y se va desarrollando gracias a ciertos mecanismos e instituciones que Althusser denominaba “aparatos ideológicos del Estado”, al expresar que “la ideología es una “representación” de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia” (Althusser, 1988: 18).

Ahora bien, la escuela es el espacio por excelencia en el que el conocimiento es transmitido y legitimado, entendida ésta como un todo que hace posible los procesos educativos, sobre todo de carácter formal. Los centros de estudio en general, incluyendo las universidades, juegan un papel importante dado que en ellas surge el conocimiento que posteriormente se socializa y se practica, y, por lo tanto, son las prácticas educativas las que permiten analizar tanto los obstáculos epistemológicos como los procesos de transmisión ideológica y creación de la misma ideología. El mismo Bachelard manifiesta que “la noción de *obstáculo epistemológico* puede ser estudiada en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica de la educación” (Bachelard, 1985: 19).

Cabría entonces preguntarse qué tipo de conocimiento científico es el que se transmite en los espacios escolares y qué funciones poseen los mismos respecto de la sociedad en general. Magníficamente lo expresa Bachelard de la siguiente manera:

Entonces sí, la Escuela continúa a lo largo de toda una vida. Una cultura detenida en un período escolar es la cabal negación de la cultura científica. No hay ciencia sino mediante una escuela permanente. Esta escuela es la que ha de fundar la ciencia. Entonces los intereses sociales se invertirán definitivamente: la Sociedad se hará para la Escuela y no la Escuela para la Sociedad (Bachelard, 1985: 297).

Ahora bien, el análisis del papel de los obstáculos epistemológicos en la construcción de la ciencia debe servir para entender cómo la misma es transmitida en la enseñanza dentro de la escuela. Podría en principio considerarse que efectivamente no se pueden cuestionar los mapas aprendidos en la escuela dada la cantidad de obstáculos epistemológicos con los cuales la ciencia es presentada y al mismo tiempo construida constantemente. Se asume que la ciencia es legitimada de una manera determinada, y que de esta manera uno la aprende. Cualquier transgresión es vista con malos ojos. Nuevamente Bachelard ofrece una excelente perspectiva al manifestar que en el transcurso de su larga carrera, jamás ha visto un educador que cambie su método de educación. “Un educador no tiene el sentido del fracaso, precisamente porque se cree un maestro. Quien enseña manda” (Bachelard, 1985: 21).

Efectivamente, al pasar largos años en la escuela uno percibe claramente que la ciencia se sostiene en la tradición. Hay una especie de

“adiestramiento científico” desarrollado en la escuela y llevado a cabo de modo convergente. Se educa por medio de libros de estudio, y generalmente no se expresan los diferentes enfoques, no se describen los problemas reales con los que se enfrentará uno más adelante. Los problemas que generalmente se enseñan son aquellos que responden a un determinado paradigma, y no aquellos con los que uno se encontrará en un posible escenario de la ciencia en el futuro.

Es notable, por ejemplo, cómo pese a que se llevan décadas enteras cuestionando el inductivismo, el mismo sigue dominando las perspectivas científicas de las escuelas, no solo como metodología, sino incluso como fin del aprendizaje. Ya en 1990, Chalmers en *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?* decía: “La principal razón por la que creo que se debe abandonar el inductivismo es que, comparado con otros enfoques más modernos, cada vez le ha resultado más difícil arrojar nueva e interesante luz sobre la naturaleza de la ciencia” (Chalmers, 1990: 57), aun así la escuela enseña inductivamente y enseña inducción.

Valga el recuerdo de los métodos de investigación científica aprendidos en el colegio, en los que generalmente se aprendían los dos principios básicos del conocimiento inductivo: que la investigación comienza por la observación, y que la ciencia se construye de lo particular hacia lo general, de modo que cada hecho observado permite concluir en una ley que los explique. Pues bien, no se puede observar la inducción, por lo cual el argumento con el cual se presenta puede ser utilizado en su misma contra, y por otro lado, es imposible asegurar que todos los hechos particulares remitan una ley general, obviando la posibilidad de la excepción.

La escuela transmite ideología y también la crea. Los mapas presentados al inicio como preámbulo son efectivamente una muestra de ello, puesto que los mismos no quieren mostrar el territorio, sino una forma de pensar, cuestión que se oculta ante la mirada de quien enseña y de quien aprende, pero que de una manera casi imperceptible, se instala en las mentes de quienes viven dichos procesos. La “ideología pasa a ser el sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o un grupo social” (Althusser, 1988: 16), y por lo tanto circula en medio de las relaciones y aprendizajes que se tejen en el entramado escolar, ello quiere decir que no necesariamente la construcción de los mapas implica una intencionalidad de dominación, sino que la misma responde a un modo de pensar histórico, y que la ideología se transmite de modo silencioso.

La pregunta de fondo es ¿Qué se aprende en la escuela? Althusser dirá que lo que se aprenden son habilidades que permitan ser parte de la sociedad en la que se habita, aunque las mismas estén sustentadas en elementos ideológicos, desarrollados en la misma escuela, dado que ella es,

de hecho, un aparato ideológico del Estado. Puede seguirse en este punto al mismo Althusser:

Se puede afirmar entonces que la crisis, de una profundidad sin precedentes, que en el mundo sacude el sistema escolar en tantos Estados, a menudo paralela a la crisis que conmueve al sistema familiar (ya anunciada en el *Manifiesto*), tiene un sentido político si se considera que la escuela (y la pareja escuela-familia) constituye el aparato ideológico de Estado dominante. Aparato que desempeña un rol determinante en la reproducción de las relaciones de producción de un modo de producción amenazado en su existencia por la lucha de clases mundial (Althusser, 1988: 16).

Puede entonces afirmarse que la ideología se crea, reproduce y transmite en la escuela, aunque también, por supuesto, en y desde otros espacios. Los mapas del texto escolar dejan claro quiénes mandan, quienes importan, e incluso crean, desde allí, un modo de comportarse. No hay cuestionamiento puesto que la ideología vuelve ciegos a quienes imparten los conocimientos y los obstáculos epistemológicos los atan a los mismos, por ello “los maestros, sobre todo en la multiplicidad incoherente de la enseñanza secundaria, imparten conocimientos efímeros y desordenados, marcados con el signo nefasto de la autoridad” (Bachelard, 1985: 287).

La ideología y los obstáculos epistemológicos anulan la posibilidad de preguntar. No se suele cuestionar en el espacio escolar y más bien se asume la realidad presentada de modos acríticos. Al preguntarse Heidegger por “la cosa” expresa de un modo interesante esta relación, cuando manifiesta que los profesores no notan lo que separa a la poesía de las cosas comunes –más o menos como los profesores no notan la diferencia entre las cantidades de las superficies y el dibujo del territorio–. La respuesta sin duda revela las dos categorías con las que se aborda este estudio: “Los profesores no saben nada acerca de la diferencia entre una cosa y una poesía, porque tratan los poemas como cosas, y esto porque nunca se han preocupado por la pregunta sobre lo que una cosa es” (Heidegger, 1984: 46).

La metáfora resulta significativamente pertinente, ya que la razón por la cual el docente no puede notar la diferencia es por el tratamiento que aquello recibe en el proceso de diferenciación. Cuando Heidegger expresa la imposibilidad de diferenciar la poesía de las cosas, es porque aquella es vista como una cosa y no como una poesía. Entonces, volviendo a la escuela y a los mapas de un texto escolar, podría expresarse a modo de analogía, que no se pueden diferenciar los mapas al mirar a los mismos como ciencia sin más, quizá por el hecho de que están en un libro escolar oficial. El momento en que el libro deje de ser visto como una “cosa”, la

“ciencia” expresada en él, podrá ser diferenciada y dará paso al cuestionamiento, a la pregunta, a la mirada crítica respecto de lo que transmite.

Sobre los obstáculos epistemológicos

Una primera categoría que explica la transmisión de la ciencia en la educación sin que se abra el paso al cuestionamiento o incluso, sin que se pregunte por el mismo, son los obstáculos epistemológicos. Los mismos juegan un papel importante en la recepción del conocimiento por parte de un profesor y en la forma de transmitirlo a los estudiantes si se considera éste como proceso regular de aprendizaje.

Esto por supuesto tiene una explicación dado que “lo que ve un hombre depende tanto de lo que mira como de lo que su experiencia visual y conceptual previa lo ha preparado a ver” (Kuhn, 2004: 179), es decir, dependen del horizonte de sentido (Gadamer, 1993) con el cual se percibe una teoría. La cuestión es que dicho horizonte en muchas de las ocasiones responde al modelo con el cual los educadores han aprendido, de otros que tampoco tuvieron elementos para cuestionar la ciencia y lo que se transmite como tal. Hay una alta carga de experiencia en la transmisión de la ciencia. Se crea así una especie de espiral inversa que hace que la ciencia además mantenga su característica de convergente, dando poco paso a la innovación, pero paradójicamente, potenciándola.

De esta manera sale a luz uno de los obstáculos epistemológicos que el mismo Bachelard denomina de la experiencia básica “o, para hablar con mayor exactitud, la observación básica” (Bachelard, 1985: 22). Generalmente, y tal como lo expresan los hermeneutas, una persona crece con una serie de pre-conceptos y pre-comprensiones que han sido parte de su vivencia cotidiana (Gadamer, 1993; Heidegger, 2007), pero también de la cultura en la cual dicha ciencia circula de un modo un tanto más implícito. La escuela, al formar en la cultura científica, transmite al mismo tiempo todo un bagaje de modos de pensar que no consideran que “un científico puede estar guiado en sus investigaciones por hipótesis metafísicas, creencias religiosas, convicciones personales e intereses políticos o económicos” (Echeverría, 1999: 33).

Hay que tomar en cuenta que los estudiantes también reciben la ciencia cargados de obstáculos epistemológicos que luego afloran el momento en que los mismos se encuentran en etapas en las que es necesario emprender procesos de investigación. Los obstáculos epistemológicos son parte de la creación de la ciencia, y por lo tanto, al aprender la misma uno debe considerar que en esos aprendizajes no se encuentra toda la verdad. Por ello, la ciencia ha de concebirse como un asunto en constante



construcción, como algo que posee una dinámica permanente que surge, de alguna manera, de la misma tradición paradigmática.

Otro de los obstáculos es el verbal, es decir, la manera en la que la ciencia es expresada y transmitida a una sociedad. Este obstáculo refiere a una “falsa explicación lograda mediante una palabra explicativa, a través de esa extraña inversión que pretende desarrollar el pensamiento analizando un concepto, en lugar de implicar un concepto particular en una síntesis racional” (Bachelard, 1985: 24). La palabra explicativa de la que habla Bachelard juega un papel significativo dado que la misma se nutre de la experiencia previa y generalmente expresa lo que el hablante entendió, no necesariamente lo que el científico consideró como verdad. Al ser una dinámica carente de cuestionamiento al conocimiento, esta palabra explicativa puede ser un arma de doble filo pues en ella se transmite, aunque uno no lo desee así, la ideología.

Popper en su obra *Conjeturas y refutaciones* al hablar de las teorías de Freud y Adler, expresa que las mismas se prestan a una importante crítica dado que todos los casos concebibles en que actúe un ser humano pueden ser interpretados a la luz de dichas teorías, de modo que las mismas podrían ser una adaptación, o un juego en el que la ciencia se adapta a las realidades. Si una persona, por ejemplo, comete un asesinato podría explicarse su comportamiento siguiendo las teorías y enunciados de cualquiera de los autores mencionados y en ambos casos percibir que las mismas están correctas y que por lo tanto sirven de sustento teórico (Popper, 1983). Aquí se ve con claridad el juego de la explicación, pero podría también considerarse cierto forcejeo que permita que las teorías se adapten a la realidad. Popper concluye que “es fácil obtener confirmaciones o verificaciones para casi cualquier teoría, si son confirmaciones lo que buscamos”, y que “la irrefutabilidad no es una virtud de una teoría (como se cree a menudo) sino un vicio” (Popper, 1983: 61). Es notable cómo en el acto de explicar aparecen también obstáculos epistemológicos, inclusive de carácter afectivo. A quien guste de Freud, sin duda le buscará a cualquier comportamiento alguna explicación freudiana, y a quien guste de Adler, le buscará a cualquier situación su respectivo complejo. Muchas de las veces este juego de transmisión científica puede caer en la subjetividad, por lo que hay que considerar con Bachelard que “nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar” (Bachelard, 1985: 16).

Finalmente se ha manifestado que los obstáculos epistemológicos no actúan únicamente el momento en el que la ciencia se crea, si bien es aquí que la mayoría de investigadores tendría que poner atención para que, en una especie de epojé fenomenológica (Husserl, 1973), puedan producir teorías más objetivas. Valga indicar que la intencionalidad no es

caer en la misma pretensión de objetividad que ha heredado el positivismo a la ciencia, sino construir teorías que puedan aportar al debate y se acerquen cada vez más a una verdad construida a través del tiempo. Los obstáculos aparecen también en el acto mismo de conocer, esto es, en el acercamiento a la ciencia. Y por ello se podría hablar de “obstáculos pedagógicos”, categoría que utiliza Bachelard refiriéndose al trabajo docente que hace que los mismos “no comprendan que no se comprenda” y que por tal razón “toda cultura científica deba comenzar (...) por una catarsis intelectual y afectiva” (Bachelard, 1985: 20-21).

Sobre ideología

La otra categoría que permitiría ensayar una explicación para el problema de la transmisión de la ciencia desde los espacios escolares es, sin duda alguna, la ideología, que podría considerarse unida a la anterior, puesto que ella surge también de obstáculos epistemológicos y de opciones culturales, políticas, sociales, que le otorguen cierto reconocimiento a nivel científico. El mismo Popper llega a escribir: “Admito abiertamente que para llegar a mis propuestas me he guiado, en última instancia, por juicios de valor y por predilecciones” (1980: 37). Entonces, ¿qué papel juega la ideología en la transmisión del conocimiento científico? Volviendo a los mapas la respuesta es clara y evidente, los mismos transmiten una alta carga de ideología, puesto que expresan más que un territorio, unas intencionalidades que hay que saber leer. Así, un insignificante gráfico colocado en un texto escolar puede generar diversos modos de ser en la sociedad, como por ejemplo, el racismo, el machismo o el nacionalismo. No se diga del modo de transmitir la historia o el mismo lenguaje. Hay entonces una “ideología científica” transmitida en los espacios escolares y que justifica además, muchas prácticas políticas.

Para Canguilhem las ideologías científicas son “ideologías de filósofos, discursos con pretensión científica proferidos por hombres que no son todavía, en la materia, más que científicos presuntos, o presuntuosos” (2005: 57), es decir, se van creando con el avance de la ciencia. Van apareciendo a medida que nuevas personas asumen los puestos de referencia a nivel teórico en medio de una sociedad, y surgen, sobre todo, en los espacios en los que se forman los nuevos científicos.

La escuela tiene una intencionalidad, una pretensión, y ésta es precisamente la de transmitir un conocimiento y aportar a que el mismo se amplíe, avance y no se estanque. Esta pretensión, es poco clarificada en la realidad, aunque se podría decir que es la que teóricamente justifica la existencia de los espacios educativos. No podría haber conocimiento le-



gítimo sin escuelas que hagan ese trabajo, y “sólo así surgen las ideologías en sentido estricto: sustituyen a las legitimaciones tradicionales del dominio al presentarse con la pretensión de ciencia moderna y justificarse a partir de la crítica a las ideologías” (Habermas, 1994: 79). En ambos casos, tanto si la escuela aporta a la reproducción como si la misma aporta a la resistencia, está expresando ideologías sobre todo porque es allí donde los nuevos conocimientos se cuecen y se van desarrollando, nunca separados de los modos de pensar y concebir el mundo. Bien se podría utilizar, casi metafóricamente, las palabras de Adorno, cuando expresa que “el pensamiento se reifica en un proceso automático que se desarrolla por cuenta propia, compitiendo con la máquina que él mismo produce para que finalmente lo pueda sustituir” (Horkheimer y Adorno, 1994: 79).

En esta perspectiva podría hablarse entonces de un conocimiento ilegítimo que no necesariamente se encuentra en la escuela, sino que circula en medio de la sociedad y se expresa en la cotidianidad. Se trata de aquello que se va construyendo socialmente y que muchas de las veces, no siempre, representa cierto peligro para la legitimidad como fundamento de muchas acciones que son funcionales al sistema. La escuela obligatoria es necesaria en tanto se vuelve espacio significativo para que la ideología se establezca en la sociedad reemplazando el pensamiento endógeno, creativo y subalterno. Lo contrario es el “buen sentido” como lo expresaba Gramsci en sus *Cuadernos de la cárcel* (1999), como germen de revolución, que puede establecerse desde la educación no escolarizada o no formal.

“La ciencia solo progresa hacia nuevos problemas y nuevos campos por medio de su propia relación interna con lo ideológico” (Balibar, 1995: 106), o dicho de otra manera, el avance de la ciencia necesita de ideología y al revés, la ideología, necesita del avance de la ciencia. Ampliando un poco la idea, la escuela necesita de la ideología y del avance de la ciencia, así como aquellas necesitan de la escuela, lugar en el que aquellas se pueden transmitir.

Un buen ejemplo lo ofrece Žižek cuando habla del multiculturalismo como la forma ideal de la ideología global. Uno bien podría imaginarse el espacio escolar en torno a su mirada respecto del multiculturalismo, dado que es un área en la que dicho fenómeno es visible en el día a día, sobre todo por la relación que se lleva a cabo aquí tanto a nivel generacional como cultural. Expresa el filósofo esloveno que

El multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un ‘racismo con distancia’: ‘respetar’ la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad ‘auténtica’ cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada (Žižek, 1998: 172).

Finalmente, vale la pena manifestar que la ideología se puede ver también en la interpretación que se hace del conocimiento que se transmite y en la interpretación que se hace del mismo en su recepción. Al ser la educación, un acto de interpretación del conocimiento, y por lo tanto una cuestión hermenéutica (Calderón, 2013), podría expresarse que es también un espacio de ideología. Follari expresa que “las teorías científicas, que deben asumir condiciones de rigurosidad, coherencia interna, contenido empírico, etc., a la vez resultan una interpretación de lo social. Y la interpretación no puede dejar de tener algún viso de valoración” (2000: 23) entendiendo la misma, en el contexto del documento, como ideología científica. Se trata de interpretaciones que “se justifican por el éxito, la conveniencia o la ignorancia” (Bunge, 1996: 7), y en este sentido, interpretaciones que crean y sustentan a la ciencia como ideología.

La ideología representa el trasfondo de la ciencia, en ella se expresan las intenciones de una sociedad en tanto transmisión y reproducción de la misma, tal como lo expresaba Althusser al hablar de los aparatos ideológicos del estado. La escuela, sin duda, forma la sociedad, le enseña a pensar, y oculta en esos pensamientos las intenciones de las clases dominantes, tal como se observa en el ejemplo de los mapas que sustentan el eurocentrismo; mapas que sostienen la colonialidad. Probablemente, además de un “eurocentrismo” se esconda la idea de una oposición y superioridad norte-sur.

La ciencia no está lejos de ello y la escuela va formando intelectuales cargados de ideología. Se puede entonces concluir este apartado con Bachelard quien expresa que “Aun admitiendo que una *buena cabeza* escapa al narcisismo intelectual tan frecuente en la cultura literaria, en la adhesión apasionada a los juicios del gusto, puede seguramente decirse que una buena cabeza es desgraciadamente una cabeza cerrada. Es un producto de escuela” (Bachelard, 1985: 18).

Conclusiones

En este artículo se ha querido establecer un problema referente a la ciencia en el campo de lo educativo tratando de abordar el mismo desde dos situaciones concretas como insumo investigativo, la primera considerar un texto escolar particular como lugar en el que se condensa el conocimiento legítimo que se transmitirá a las generaciones venideras, y la segunda, abordar un ejemplo respecto de los mapas como transmisores de ideología, que marca además la imposibilidad de cuestionar dicho conocimiento científico.

Si bien, al ser un artículo carece aún de varios elementos que permitan una fundamentación global de esta problemática, se ha abordado

una posible respuesta considerando dos conceptos epistemológicos importantes: por un lado los “obstáculos epistemológicos” en tanto los mismos generan diferentes posturas previas en el momento de concepción de la ciencia y de su recepción, y por otro, el de ideología concibiendo a la ciencia como espacio en el que la misma se hace patente y por lo tanto se transmite en el espacio escolar. Sin duda, esto ha permitido concluir que efectivamente la ciencia acarrea en su proceso de transmisión una importante carga ideológica que además se va transmitiendo gracias a ciertos obstáculos epistemológicos. La escuela es, entonces, un lugar en el cual la ciencia hace su papel y sustenta el statu quo, “pero los profesores no son culpables de esta situación, sino toda una época, es decir, nosotros mismos, si no se nos abren los ojos”, expresión de Heidegger (1984: 46) al referirse a la incapacidad de preguntarse.

124



Es en el espacio escolar, en todos sus niveles, sobre todo en los programas de postgrado y las grandes universidades reconocidas, donde se van configurando las teorías, y con ellas los modos de pensar, actuar y ser en el mundo. Las teorías configuran prácticas dado que ellas son “la acumulación del saber en forma tal que este se vuelva utilizable para caracterizar los hechos de la manera más acabada posible” (Horkheimer, 1974: 223). Los espacios escolares, al ser aquellos en que se tejen las redes del conocimiento, son productores de teoría en diferentes niveles, y al mismo tiempo, por lo tanto, re-productores de ideología. La ciencia es también productora de poder. De ahí el término disciplina, que refiere sin duda a la división de las ciencias y que Foucault (1981) utilizaría para explicar las formas en las que opera el poder en la construcción de los sujetos.

Tomando como ejemplo la relación entre los mapas y la transmisión de ideología desde los mismos, se revela cómo opera la ciencia en la mentalidad de las personas y en la construcción de una sociedad. Con ello se ha pretendido intentar aquello que expresaba Kuhn, al manifestar que “una investigación histórica profunda de una especialidad dada, en un momento dado, revela un conjunto de ilustraciones recurrentes y casi normalizadas de diversas teorías en sus aplicaciones conceptuales, instrumentales y de observación” (Kuhn, 2004: 80). Sin duda es un camino investigativo que se abre con estas pocas páginas, pero que permite avizorar todo un análisis posterior que ayude a comprender la problemática entre ciencia y escuela.

Finalmente, vale la pena aclarar que este artículo no ha querido ser un documento en contra de la ciencia o de la escuela, sino que ha querido plasmar un cuestionamiento, dado que en reiteradas ocasiones se ha mencionado que el mismo es necesario para que la ideología sea, al menos, consciente y por lo tanto, se sepa a qué se atiene uno al aprender algo. La ciencia es fundamental en la sociedad pero es importante que,

al menos en los espacios educativos, dicha ciencia tenga una suerte de falsación desde el cuestionamiento y la pregunta, o de manera cartesiana, desde la duda intelectual. La escuela, como espacio de transmisión de esta ciencia, ha de ser el escenario, o más bien el territorio, en el que el conocimiento permita la innovación y la permanente construcción del mundo. Se podría entonces cuestionar con Balibar:

Si para “estar en lo cierto” hay que estar en la ciencia, en el trabajo y en el riesgo de la ciencia ¿será la ciencia el único pensamiento que se piensa a sí mismo, el único “pensamiento del pensamiento”-salvo que siempre le queda algo nuevo por descubrir sobre sus propias condiciones aprovechando sus errores? (Balibar, 1995: 139).

Sin duda, podría serlo, aunque dicha suerte de reinención constante sería más coherente y necesaria en los espacios en los que aquella se transmite. Solo así se podrá dar paso a miradas de resistencia, solo así la escuela se convertirá en un lugar de crítica constante, de modo que, espereemos poco a poco, la autocrítica vaya poblando las aulas, y vaya llegando así, a la educación.



Notas

- 1 Las diferentes corrientes pedagógicas señalan modelos de cómo el conocimiento se transmite a los estudiantes, señalando formas que responden a épocas e intencionalidades concretas. Por ejemplo, la pedagogía tradicional busca una acumulación de contenidos aprendidos de modo mecánico, mientras que la pedagogía activa transmite los aprendizajes, sobre todo, con actividades lúdicas.
- 2 Como una especie de preludeo se comenta esta experiencia surgida desde el asesoramiento pedagógico a centros de educación básica. El libro en cuestión es oficial en tanto es el libro que se utiliza obligatoriamente en todas las instituciones del país (Ecuador) para la materia de Ciencias Sociales en quinto año EGB (9-10 años).
- 3 Puede revisarse el texto oficial completo (5to EGB) en el siguiente link http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/05/Sociales_5.pdf (Recuperado el 9 de febrero de 2014). Al final se presentan como anexo únicamente las páginas 17 (Mapa en Proyección Mercator), y 27 (Mapa en Proyección Peters).

Bibliografía

- ALTHUSSER, Louis
1988 *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BACHELARD, Gaston
1985 *La formación del Espíritu Científico Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

- BALIBAR, Etienne
1995 *Nombres y lugares de la verdad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- BUNGE, Mario
1996 *La ciencia. Su método y su filosofía*. Bogotá: Panamericana.
- CALDERÓN, Milton
2013 *Hacia una pedagogía hermenéutica desde una hermenéutica de la educación*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- CANGUILHEM, George
2005 *Ideología y racionalidad en las ciencias de la vida*. Buenos Aires: Amarrortu.
- CAZAU, Pablo
1996 "El obstáculo epistemológico." Recuperado enero 12, 2014 (<https://sites.google.com/site/pcazau/Home>).
- CHALMERS, Alan
1990 *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- ECHEVERRÍA, Javier
1999 El círculo de Viena. En: *Introducción a la metodología de la ciencia*. Madrid: Cátedra Teorema.
- ELLIOTT, Gregory
2008 "Ideología." *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales* 393-98.
- FOLLARI, Roberto
2000 *Epistemología y sociedad, acerca del debate contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.
- FOUCAULT, Michel
1981 *Las mallas del poder*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GADAMER, Hans-Georg
1993 *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GIROUX, Henry
1995 *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- GRAMSCI, Antonio
1999 *Cuadernos de la cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- HABERMAS, Jürgen
1994 *Ciencia y técnica como «ideología»*. Madrid: Tecnos.
- HEIDEGGER, Martin
1984 *La pregunta por la cosa. La doctrina kantiana de los principios trascendentales*.
2007 *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica. Barcelona: Orbis S.A.
- HORKHEIMER, Max
1974 Teoría tradicional y teoría crítica. En: *Teoría Crítica* (pp. 33-46). Buenos Aires: Amarrortu Editores.
- HORKHEIMER, Max, & ADORNO, Theodor
1994 Dialéctica de la Ilustración. En: *Dialéctica de la Ilustración* (pp. 59-95. Madrid: Trotta.
- HUSSERL, Edmund
1973 *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires: Nova.
- KUHN, Thomas
2004 *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

PAYNE, Michael

2008 *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

POPPER, Karl

1980 *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

1983 *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.

ŽIŽEK, Slavoj

1998 Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En: Fredric Jameson y Slavoj Žižek (Ed.), *Estudios Culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós Estado y Sociedad.

Fecha de recepción del documento: 5 de marzo de 2015

Fecha de aprobación del documento: 18 de septiembre de 2015



REFLEXIÓN SOBRE EL ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO
DE LA EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS,
UNA VISIÓN DESDE AMÉRICA LATINA

Theoretical reflection on the methodological
approach to education for youth and adults,
a view from Latin America

LUIS RODOLFO LÓPEZ MOROCHO*

luis2_1_21@hotmail.com

Ministerio de Educación / Quito-Ecuador

Resumen

La educación para jóvenes y adultos se presenta como una oportunidad para contribuir con importantes cambios sociales en busca de una sociedad más justa y equitativa. Se trata de una educación diferente que posee particularidades esenciales que deben ser consideradas; en este sentido el artículo analiza el papel de la escuela en la reproducción de la pobreza, las particularidades y delimitaciones de la educación de jóvenes y adultos, las diferentes teorías del aprendizaje y su impacto, para concluir con las principales propuestas pedagógicas actuales, destacando el modelo de educación para la vida y el trabajo.

Palabras claves

Educación, escuela, pobreza, teorías del aprendizaje, trabajo.

Abstract

Education for youth and adults is presented as an opportunity in order to contribute to important social changes in search of a more fair society. This is a different education that has essential characteristics that should be considered, in this sense the article analyzes the role of the school in the reproduction of poverty, the characteristics and boundaries of education for youth and adults, different learning theories and its impact, concluding with the main current educational proposals, highlighting the model of education for life and employ.

Keywords

Education, school, poverty, learning theories, employ.

Forma sugerida de citar: López Morocho, Luis Rodolfo (2015). Reflexión sobre el enfoque teórico metodológico de la educación para jóvenes y adultos, una visión desde América Latina. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 129-152.

* Licenciado en Filosofía y Pedagogía, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Técnico Nacional en Pedagogía para el Ministerio de Educación del Ecuador.

Introducción

El aprendizaje se da a lo largo de toda la vida, por ende existe un derecho universal a la educación que tiene cada niño, joven y adulto. Esta es la premisa fundamental que subyace bajo cada iniciativa educativa.

En este sentido el eje central del presente artículo es la educación de personas jóvenes y adultas abreviada y conocida como EPJA. Este tipo específico de educación parte del problema detectado en la educación formal. Esta, en muchos casos, no llega a todos, existe una gran cantidad de población que no tuvo la oportunidad de ingresar o permanecer en el sistema educativo. Los niños y jóvenes expulsados del sistema formal, mayoritariamente son individuos que viven en situación de pobreza y de exclusión social. Por lo general no se trata de una falencia individual, responsabilidad de cada estudiante que abandona el sistema educativo, sino del resultado de relaciones sociales injustas causadas por una desigual distribución de la riqueza y de inequidad social.

La comprensión del papel de la educación de adultos ha cambiado y se ha desarrollado con el tiempo otorgándole la importancia que implica. En la actualidad se percibe como clave en la transformación económica, política y cultural de las personas, comunidades y sociedades. Se trata de un tema vigente que va cobrando importancia en el panorama internacional. La idea que se defiende es la necesidad de considerar la especificidad de la educación para jóvenes y adultos. Para la concreción del artículo se utilizará un método hermenéutico, crítico-analítico.

En este contexto, el objetivo principal del presente artículo es analizar la importancia de la educación para jóvenes y adultos como medio de importantes cambios sociales. Para ello se parte de la reflexión acerca de la relación entre educación y filosofía latinoamericana para pasar a la vinculación existente entre la educación formal y la reproducción de la pobreza analizando el papel que ha tenido la escuela en cuanto institución educativa; posteriormente se realiza una aproximación a la educación para jóvenes y adultos, donde se delimita su concepto y particularidades propias frente a la educación para niños y adolescentes; se toma en cuenta las implicaciones de las diferentes teorías del aprendizaje en los jóvenes y adultos basados principalmente en los aportes de los modelos conductistas y cognitivos; las principales propuestas existentes, destacando el aporte de Paulo Freire; se culminará con el análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo orientado específicamente para jóvenes y adultos que se muestra como modelo que integra todos los aportes teóricos anteriores desembocando en un modelo educativo adecuado a la población a la que está orientada.

Educación y filosofía latinoamericana

Uno de los rasgos destacables del periodo postcolonial en los ámbitos epistemológico, filosófico y ético es el fenómeno consistente en la “recuperación de la visión de los vencidos, la que, en términos generales, puede incluir la visión que grupos subordinados o débiles tuvieron acerca de los procesos que ellos mismos vivieron en América” (Neira, 2010: 46) tal como se plantea en la obra *América desrealizada*.

Dejar atrás la colonialidad es sumamente complejo, la descolonización implica “distinguir la visión del colonizador de la del colonizado” (Neira, 2010). En este sentido la tarea del filósofo, sociólogo, historiador o antropólogo descolonizador o descolonizado consistiría en el alcanzar a escuchar y manifestar la visión del vencido, esto es mostrar un aspecto de la verdad que había estado oculto, no manifestado. Una parte de la verdad puesto que las visiones de los vencidos como las del vencedor poseen convicciones metafísicas relativas a la verdad y a la realidad.

De allí que (Neira, 2010) la visión de los vencidos, en los estudios americanos, viene a ser una mezcla de filosofía realista y hermenéutica con base empírica que pretende hacer justicia, saldar una deuda y contribuir a la liberación de los colonizados. Toda vez que la visión de los vencidos es a la vez condición y anticipo de la liberación, una liberación de la opresión donde el vencido es dominado y justifica su propia dominación.

De buena manera es conocido que con la conquista se destruyeron los sistemas hermenéuticos locales. Esto se tradujo en que las visiones indígenas y sus portadores fueron perseguidos, discriminados o simplemente desaparecieron por escasez de seguidores. Es necesario recoger estas visiones para integrarlas en el patrimonio de la ciencia y de la cultura. Es importante no olvidar que las interpretaciones remiten a una verdad. Como se plantea en la obra *Crónicas indígenas* “dos caras distintas del espejo histórico en el que se refleja la Conquista” (León, 1985: 28).

Dentro de este contexto, la hermenéutica conlleva una práctica transformadora que incita a la acción, moviliza el pensar y cuestiona las verdades dogmáticas. Concibe al ser como lenguaje, de este modo “comprender cualquier cosa es haberla interpretado” (Vega & Durán, 2014: 604). Cuando se habla de filosofía latinoamericana se supone la existencia de diferentes modos o concepciones al hacer filosofía. Se sabe que no existe una concepción universalista, monolítica, lisa y llana de filosofía. Esto a su vez “justifica la existencia de una educación para la liberación de América Latina” (Cuero, 2014).

Como ya planteaba Enrique Dussel no es lo mismo “nacer en el Polo Norte o en Chiapas que en Nueva York” (1977: 19). De esto modo el espacio geográfico, político, el contexto cultural y social son fundamen-

tales en cuanto que son principio de una determinada epistemología. Los vencidos, oprimidos y excluidos latinoamericanos empiezan a creer en sí mismos cuando descubren las causas de su dominación y se unen a la lucha organizada para liberarse. Esta lucha no es solo intelectual, sino que incluye una praxis. Se parte de una reflexión que incluye una práctica para superar la historia de dominación y desigualdad social.

En la actualidad la relación entre filosofía latinoamericana y educación ha cobrado radical importancia dentro de un contexto donde la desigualdad se está profundizando. Esto se aprecia en los contrastes y diferencias sociales, políticas, económicas y educativas se acentúan en lugar de atenuarse. La educación desde la filosofía latinoamericana se puede entender como:

132



[...] para nosotros educar significa integrar, mostrar, enseñar y filosofar a partir de una perspectiva donde el alumno clarifique y asocie desde un sistema y método. Esta educación presupone cualidades especiales como son: el respeto a la libertad, a la dignidad e integridad de la persona humana y del maestro (Magallón, 1993: 175).

De este modo la filosofía latinoamericana presenta una lucha social que se resiste a ser mediatizada, alienada y sometida a los intereses de los grupos ideológicamente dominantes. Es necesario partir de la concientización de la situación que caracteriza a los pueblos latinoamericanos en diferentes ámbitos tales como violencia, corrupción, pobreza. Todos ellos relacionados de alguna manera al problema educativo.

La educación en América Latina ha de cumplir con uno de sus objetivos fundamentales: ser educación concientizadora y construir a los individuos en sujetos de acción social y política, que privilegie la organización económica con sentido de distribución equitativa de la riqueza y asegure mínimamente la dignidad, instaurando justicia en un contexto de lucha con los poderosos intereses creados. La educación debe ayudar en la transformación de nuestras sociedades, así concebida tiene una dimensión política y es un elemento de apoyo y orientación de los hechos sociales (Magallón, 1993: 82)

Cuando se habla de liberación, opresión, violencia o educación no se refiere a categorías abstractas, sino más bien históricas. En este contexto la palabra “libertad” significa, en Latinoamérica, un proceso permanente dentro del devenir histórico. Por ello el hombre no puede definirse como *ego cogito* en sentido cartesiano, sino en un sentido de estar siempre comprendiendo, “un inacabamiento del hombre constituye su poder ser” (Cuero, 2014: 45).

La educación lleva consigo una concepción y una idealización del ser humano implícita. No puede entenderse una teoría y una práctica educativa separada de su relación espacio-temporal, es decir de la historicidad y la temporalidad de la finitud humana. Esto fundamentado en

que la educación permite “alcanzar libertades fundamentales en el orden intelectual, político, civil y económico, además de constituir el principal elemento de paz y estabilidad en el mundo” (Vargas, 2008: 27).

De este modo puede afirmarse que la educación solo puede llamarse educación si es liberadora, debido a que “la alfabetización y la educación actual tienen miedo a la libertad y niegan al pueblo el derecho a decir su palabra. Se debe hablar de educando-educador con educador-educando como primer paso para la integración de una realidad nacional, con toma de consciencia” (Cerutti, 1993:143). En consecuencia la principal responsabilidad de los educadores consiste en intervenir en la realidad, mantener la esperanza y ser partícipe de la transformación de tipo educativo, que repercute indudablemente en lo social.

La educación debe ser liberadora, donde el educando se abre al otro, al maestro, quien puede, mediante un proceso analéctico, asumir un compromiso con el otro. Este no es más que el compromiso ético de una educación para la liberación latinoamericana, en palabra de Paulo Freire “un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad. Su acción al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico” (1970: 77).

Tanto educador como educando deben ser reeducados en cuanto ejercicio y práctica transformadora del ser humano como totalidad, en lo óntico, ontológico, existencial y epistemológico. En otras palabras solo transformándonos a nosotros mismos seremos capaces de transformar la naturaleza y el mundo. El pensamiento latinoamericano ha tenido en cuenta que el cultivo de la filosofía forma una mente crítica gracias a la educación, como la UNESCO ha ratificado “la filosofía precisamente porque forma primero la mente crítica de los individuos, ejerce una función liberadora mediante el proceso educativo” (2011: 40). Por tanto no sería posible hablar de educación si el educando no pudiera educarse a sí mismo en el proceso de su propia liberación, es decir en una praxis de liberación.

En este contexto es de radical importancia rescatar y dar un aporte a la educación de América Latina a través de la defensa del derecho a repensar y replantear los objetivos y los fines de la educación, desde un proyecto integral e integrador. La educación para la liberación tiene como objeto aprender a aprender, es decir “reconstruir al sujeto social educable y reconocerlo como un ser éticamente valioso” (Cuero, 2014: 48). De esta manera los seres humanos tendrán un compromiso consigo mismos al necesitar interactuar con su vida y su entorno.

Se debe desplegar una educación para la vida aplicada en la vida misma. En este sentido se postula una educación dialogante y crítica de los condicionamientos políticos, donde cada sector que forma el sistema



social debe cambiar y adecuarse a las transformaciones. Es por ello necesario pugnar por una educación que permita leer el mundo críticamente, que sea transformadora de conciencias así como de la vida comunitaria del individuo. En ningún caso debe ser un sistema educativo que favorezca la reproducción de la pobreza como se analiza a continuación.

El sistema educativo y la reproducción de la pobreza

La educación está íntimamente ligada al crecimiento económico y a la movilidad social de un país, por eso se ligó la educación a la adquisición de capacidades para la competitividad social y el ejercicio de la moderna ciudadanía. Se esperaba que la educación ayude a la inserción social y laboral, que existan programas de integración y cohesión social, que los desertores del sistema educativo formal tengan nuevas oportunidades educativas. En términos generales se aspiraba a que la educación logre la equidad social.

En la actualidad “se tiene suficientes evidencias para cuestionar el papel central que las décadas precedentes otorgaron a la educación en el logro de la equidad social” (Letelier Gálvez & Villegas Ramos, 2010: 5). La CEPAL, en el informe *Panorama social de América Latina*, ya en el 2004 planteaba una serie de evidencias con las cuales se afirmaba que:

La superación de los grandes problemas de equidad exige concentrar los esfuerzos en romper las estructuras de reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad, mediante acciones que apunten a los cuatro canales fundamentales que las determinan –el educativo, el ocupacional, el patrimonial y el demográfico– y a las barreras erigidas por la discriminación según género y etnia, que agravan esta situación. Educación y empleo son, en este contexto, las dos llaves maestras de este esfuerzo (CEPAL, 2004: 12).

Es interesante apreciar varios fenómenos sociales y educativos que cuestionan la centralidad de la educación como única herramienta de lucha contra la inequidad social. Los jóvenes, según el informe (CEPAL, 2004), que provienen de familias de ingresos bajos reciben un sueldo que en numerosas ocasiones es de un 30% a un 40% inferior al de jóvenes del mismo nivel educativo, que provienen de hogares cuyos progenitores tienen ingresos mayores. Por tanto, se desprende que el aumento del nivel educativo es una condición necesaria, pero no suficiente, para lograr mayor igualdad de oportunidades.

Otro fenómeno educativo ocurrido, planteado ya en *La brecha de la equidad: una segunda evaluación*, es la tendencia a la devaluación de la educación, es decir, que un mayor incremento en los años de escolaridad

de la población joven no es compensado con retribuciones adecuadas en el mercado laboral: “se necesitan más años de estudio para lograr una misma inserción ocupacional y un ingreso equivalente” (CEPAL, 2004: 35).

En el informe regional de *Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe* se puede apreciar cómo existen diferencias sistemáticas en contra de la población rural, de las poblaciones originarias y de los sectores con menores ingresos llegando a la estremecedora conclusión de que:

Los déficits educativos son parte de una estructura social de marginación sistemática de determinados grupos de la población. En este contexto la realidad es que la educación no solo está siendo incapaz de ayudar a compensar las diferencias sociales, sino que contribuye a reproducirlas (UNESCO, 2010: 138).

El sistema escolar que atiende a niños y jóvenes tiene innumerables problemas para atender y retener a la población de un origen étnico distinto, sea este indígena, migrante, campesino, urbano popular u otro. Esta dificultad se puede atribuir, en alguna medida, a la complejidad del choque cultural que se produce entre la cultura de origen de los educandos y la mentalidad y organización propia del sistema formal. La diversidad cultural es una característica propia de las sociedades, en Ecuador, es un hecho innegable abordar la diversidad cultural.

La educación, aisladamente no puede resolver todos los problemas en que está inmersa la sociedad. No obstante, es parte de la solución. Es necesario sentar las bases para una continuidad del aprendizaje ya que una ciudadanía activa y productiva constituye un bien social fundamental.

Es así como surge la educación para jóvenes y adultos que refuerza oportunidades, ya que facilita el aprendizaje de todos, independientemente de su localización, necesidades y motivaciones específicas. La educación de adultos es clave para lograr el objetivo mundial de una sociedad más justa y equitativa al dar una nueva oportunidad a las personas excluidas del sistema educativo formal. A continuación se procederá a analizar este tipo de educación específica enfocada a personas denominadas jóvenes y adultas que no tuvieron la oportunidad de ingresar o terminar su educación en el sistema formal.

La educación para jóvenes y adultos

El derecho a aprender a lo largo de toda la vida ha sido ratificado en numerosas conferencias internacionales. La educación para jóvenes y adultos, por sí sola no puede provocar los importantes cambios políticos

y sociales requeridos para garantizar un futuro sostenible para nuestro planeta. Estos mismos cambios para ser profundos y duraderos deben estar respaldados por la educación.

Es conveniente explicar que se entiende por adulto y por Educación para jóvenes y adultos antes de proseguir con el presente análisis.

A la hora de definir a un “adulto” entran en juego numerosos factores culturales y sociales que dividen el curso de la vida humana en etapas y fases relacionadas con la edad. Todas ellas han variado a lo largo del tiempo y del espacio, respecto al paradigma de educación a lo largo de toda la vida. Es impropio realizar una diferenciación entre juventud, adultez y vejez ya que “no existe ninguna correlación inevitable o automática entre la edad y las necesidades o preferencias de aprendizaje más allá de los límites de la niñez y la primera etapa de la adolescencia” (UNESCO, 2010: 14).

Los parámetros educativos se modifican en función de circunstancias personales y sociales. La educación para adultos puede ser definida como:

El conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adulto desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad (UNESCO, 2010: 27).

El aprendizaje y la educación de adultos, según la *Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos* están enmarcados dentro un paradigma (UNESCO, 2010) de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este concepto debe generar una educación sin límites, esto se traduce en oportunidades abiertas, flexibles y personalmente pertinentes para poder desarrollar el conocimiento, además de adquirir las competencias y actitudes que los adultos necesitan y quieren en todas las etapas de su vida.

La educación para jóvenes y adultos necesita de una serie de contextos y procesos de aprendizaje atractivos y pertinentes para los adultos como ciudadanos activos en el trabajo. El paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida se presenta como marco integrador de todas las formas de educación y formación. Es importante mencionar que actualmente el paradigma es más bien una visión que una realidad.

En la actualidad los programas de alfabetización para adultos, siguen ocupando un lugar privilegiado en lo que respecta a iniciativas de política y programas internacionales, “en el período 200-2006 se registró un aumento de la tasa mundial de alfabetización de adultos del 76% al 84%” (UNESCO, 2010). Esto muestra que la sociedad como tal se ha percatado de la importancia vital de la alfabetización funcional en el mundo moderno.

La educación de adultos en cuanto continuidad rara vez se presenta como una prioridad política y por eso sufre de una financiación insuficiente que, en muchos casos, desemboca en inadecuado uso de los recursos que mina la calidad de la educación y reduce los resultados de aprendizaje.

John Dewey (UNESCO, 2010) ya manifestaba que la educación para adultos es a la vez un derecho y un bien público al que todo ser humano debería tener acceso, como se aprecia en el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos: “en la que todos tienen igualmente la responsabilidad de participar, en el interés de construir y mantener la democracia” (2010: 22).

En lo que respecta a América Latina el principal referente en educación para jóvenes y adultos fue Paulo Freire, sin embargo existe una gran cantidad de aportes realizados por teorías del aprendizaje que se deben considerar al aplicar la educación para jóvenes y adultos. Destacan esencialmente el paradigma conductista y cognitivo.

Implicaciones de las teorías del aprendizaje en la educación para personas jóvenes y adultas

El aprendizaje no solo ocurre en la escuela, colegio o universidad, sino que el ser humano tiene la capacidad de aprender siempre, en diferentes lugares y en diferentes momentos de su vida. No obstante, esto no quiere decir que todo lo que sucede en la vida genere aprendizajes. Entonces la pregunta a responder es ¿cuándo y cómo se produce un nuevo aprendizaje? La respuesta es sumamente compleja y se han dado numerosas respuestas a esta cuestión.

Así, el paradigma conductista ha ocupado un importante papel desde inicios del siglo XX. En la actualidad ha sido sometido a una dura crítica, sin embargo ha ejercido y ejerce una gran influencia sobre las propuestas y acciones educativas.

De forma general, los modelos conductistas se caracterizan por “entender el aprendizaje como el resultado de la formación mecánica de asociaciones entre estímulos, o bien entre estímulos, respuestas y consecuencias” (OEI, 2010: 3). El conductismo focaliza su atención únicamente en los fenómenos observables, dejando totalmente al margen cualquier proceso interno que pudiera producirse. Según Rodríguez en su obra *Una perspectiva psicológica: aprendizaje de personas adultas-enseñanza entre personas adultas* (1997: 186), los conductistas suponen que:

Un buen método de enseñanza, correctamente diseñado y aplicado, produce inevitablemente el aprendizaje deseado. Viene muy asociado a las capacidades innatas del aprendiz, de modo que si el método y su

aplicación son correctos y el aprendizaje no se produce la culpa ha de ser del alumno y más concretamente de su capacidad intelectual (Rodríguez, 1997: 186).

Es importante mencionar que no existe un modelo único que se pueda denominar como conductista. Dentro de las corrientes con mayor repercusión se encuentra el condicionamiento instrumental, el condicionamiento operante y el condicionamiento por imitación de modelos.

En el condicionamiento clásico (Yela, 1980), con Pavlov como autor más representante, se plantea que el objetivo del aprendizaje debe ser modificar los comportamientos. Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje es puramente lineal y los cambios de comportamiento son posibles en la medida que se agregan o quitan conexiones estímulo-respuesta. Por tanto la esencia del condicionamiento clásico es la sustitución de un estímulo por otro.

En el condicionamiento operante por su parte, con Skinner como principal representante, el individuo aprende que una determinada conducta es un medio para obtener un refuerzo. De este modo la persona puede seleccionar de un abanico de posibilidades la que implica una consecuencia deseada (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2000: 75).

Finalmente encontramos el condicionamiento por imitación de Bandura en su obra *Teoría del aprendizaje social*, según el cual “los humanos no se limitan a responder a los estímulos del medio, los interpretan. Los estímulos influyen en la probabilidad de que se efectúen determinadas conductas gracias a su función predictiva y no porque se vinculen automáticamente las respuestas” (1987: 82). En esta corriente de pensamiento ya se plantea la existencia de algún tipo de conciencia en el sujeto. Para Bandura la mayoría de los mecanismos de aprendizaje son conductuales en su expresión, no obstante el contenido de aprendizaje es cognitivo.

Es importante mencionar que el conductismo también ha realizado aportes notables a la educación, por ejemplo ha destacado la importancia del educador al tener la posibilidad de manejar refuerzos, premios y castigos para guiar el aprendizaje. En este contexto el docente es responsable de generar espacios de instalaciones y refuerzo de conductas que favorezcan el aprendizaje siendo un modelo:

La importancia del condicionamiento clásico para los profesores recae en que es a través de estos procesos inconscientes que los alumnos aprender a gustar o no gustar del colegio, las materias, los profesores, y los estímulos que relacionan con ellos. El condicionamiento clásico ocurre en todas las situaciones de aprendizaje, en casi todo momento,

independientemente de cualquier otro tipo de aprendizaje que está ocurriendo al mismo tiempo (Lefrancois, 1988: 22).

A partir de mediados de la segunda mitad del siglo XX se comenzaron a desarrollar una serie de estudios que integran aportes del modelo conductista con otros que se enfocan a conocer los procesos cognitivos internos. Este modelo profundiza en la manera en que se producen asociaciones entre el estímulo y la respuesta. Por primera vez se pone atención en temas tales como la memoria, el pensamiento, la percepción, la representación del conocimiento y del lenguaje.

Para los modelos cognitivos es de vital importancia la manera en que el ser humano codifica, almacena, recupera y combina la información. En este modelo se formaron aportes que en la actualidad aún están vigentes, por ejemplo el “aprendizaje significativo” (Ausubel, 1976: 4) y el “aprendizaje por descubrimiento” (Bruner, 1957: 3). Ambas teorías se fundamentan en la premisa de que el ser humano se enfrenta al mundo con una serie de disposiciones que le permiten adaptarse y actuar en él, “guiado no por una mera respuesta automática sino que le permite adaptarse” (OEI, 2010: 5).

Desde la perspectiva cognitiva lo fundamental no es ya la conducta observable sino los procesos que tienen lugar en las estructuras y actividades cognitivas del sujeto que interactúa con el medio. Por tanto el proceso de aprendizaje se concibe como el “mecanismos a través del cual las estructuras cognitivas del sujeto se transforman en el curso de sus interacciones con su medio” (Bourgeois, 1991: 10).

En la historia del modelo cognitivo existe un marcado punto de inflexión llevado a cabo por dos pensadores cuya importancia no se puede cuantificar, Piaget y Vygotsky. Ambos se enfocaron en el modo en que aprenden los niños, sus aportes son innumerables. Para el fin del presente artículo el análisis se centrará en sus aportes a la educación de personas jóvenes y adultas.

Piaget (Kamii, 1985: 37) en su búsqueda de comprender cómo se genera el conocimiento, identifica una serie de mecanismos cognoscitivos que se ponen en juego en los actos de aprendizaje. Estos aparecen durante toda la vida del ser humano, llevan el nombre de “invariantes funcionales” y abarcan la asimilación y la acomodación. El primero se encarga de que la persona organice y sistematice, en base a su estructura de pensamiento previa, la información que obtiene del medio. La acomodación por su parte permite al individuo ajustar los esquemas de conocimiento en coherencia al medio que se presenta.

La información que llega al sujeto cognoscente no es incorporada sin más, sino que sufre de un proceso que se podría denominar trasfor-

mación. De este modo “la acomodación es el proceso, a través del cual el sujeto incorpora la información nueva de un modo tal que, (...) se cambia la estructura de acogida, convirtiéndola en una estructura más flexible” (OEI, 2010: 6). El aporte fundamental de Piaget es mostrar la vital importancia del sujeto como protagonista activo de la construcción del propio aprendizaje.

Vygotsky, desde una perspectiva histórica cultural, resalta la importancia de la interacción dialéctica entre el mundo social y el cambio individual. Para el autor soviético, a diferencia de Piaget, el aprendizaje es primordialmente un proceso social. Lo es por un doble motivo, por un lado debido a sus contenidos ya que lo que se adquiere es el producto de la cultura universal, es decir el saber acumulado de la humanidad. Por otro lado debido a la forma en qué se genera ya que “el sujeto aprende de los otros y con los otros” (OEI, 2010: 6).

En esta teoría se remarca que el educando no aprende en solitario sino que es guiado por un educador. Para Vygotsky la persona cada vez asciende a un nuevo estadio de desarrollo que se denomina “zona de desarrollo próximo” que se define como:

la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por su capacidad de resolver un problema en forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de un nuevo problema bajo la guía de un adulto o con la ayuda de otro compañero más capaz (OEI, 2010: 6).

Entre los numerosos aportes de Vygotsky para la educación destaca especialmente el de “apropiación” del conocimiento que hace visible la diferencia entre recibir información y el posicionarse efectivamente de un nuevo conocimiento así: “El sujeto se apropia de un saber cuándo lo hace suyo, cuando lo internaliza y lo incorpora a su trama mental personal; cuando lo puede seguir aplicando en su vida en contextos diferentes a aquel en el que se originó su adquisición” reflejado en la obra *Los materiales de aprendizaje* (Kaplun, 2015: 18).

Los aportes de Piaget y Vygotsky fueron fundamentales para el desarrollo de la moderna pedagogía, es necesario resaltar algunos aportes clave para el desarrollo de la educación de jóvenes y adultos. Además de estos autores existen otros que influyeron en gran medida, como Brunner y Ausubel. Es importante acotar que los fundamentos pedagógicos son universales tanto en la educación para niños como para jóvenes y adultos. En este sentido no existe una diferencia tajante entre la denominada andragogía y la pedagogía. Las diferencias substanciales se encuentran más bien en el contexto sociocultural de la población a atender.

Principales aportes de las teorías cognitivas en el aprendizaje de jóvenes y adultos

En la actualidad no existe un único modelo que dé una explicación completamente satisfactoria y holística sobre el modo en que el adulto aprende. Para el presente trabajo se considerarán tres vertientes del enfoque cognitivo: el aprendizaje por descubrimiento, la concepción socio-interaccionista del aprendizaje y el aprendizaje significativo.

La corriente del aprendizaje por descubrimiento (OEI, 2010) está inspirada en los aportes que realiza Piaget. Aparece en la década de los sesenta como reacción al aprendizaje unidireccional que se estaba produciendo. En esta práctica es el docente el que “dicta la clase” a unos estudiantes pasivos que sólo receptan el conocimiento. En contraposición, el aprendizaje por descubrimiento remarca la importancia de la acción autónoma del educando en su aprendizaje, va más allá considerándolo como un proceso de descubrimiento personal.

Todas estas ideas son desarrolladas por Bruner, partiendo de los aportes de Piaget, para quien aprender es descubrir. En este sentido cuando el ser humano logra verdaderamente aprender es cuando lo hace por sí mismo, construyendo sus propios esquemas mentales y no repitiendo lo que otros le enseñan memorística y acríticamente.

Para Jerome Bruner la misión de la escuela y el docente es proveer al estudiante de métodos de aprendizaje que “fomenten la creatividad del sujeto en vez de reprimirla” (OEI, 2010: 8). El estudiante debe estar rodeado de un espacio que le permita observar, ensayar e investigar por sí mismo. El maestro debe ser un guía para el estudiante, convertirlo en protagonista de su propio aprendizaje:

Un componente metodológico central es la resolución de problemas. El aprendizaje por descubrimiento involucra una etapa previa en la que el alumno es enfrentado a un problema o a una situación problemática y debe construir estrategias para solucionarlo. Sólo después de esta etapa problematizadora emergerá el significado conceptual de la tarea y éste será internalizado (Kaplun, 2015: 31).

El aprendizaje por descubrimiento ha recibido algunas críticas, entre ellas está el riesgo de que el aprendizaje por descubrimiento se quede en un estadio empírico de observación y experimentación sin desembocar en una construcción conceptual que asegure la apropiación del conocimiento y su incorporación en las estructuras mentales del educando. Además “Brunner no dice mucho acerca de las condiciones que se requieren para que se produzca este descubrimiento” (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2000: 84). No necesariamente siempre que se somete a un es-

tudiante a una experiencia o a un material de aprendizaje se produce una construcción de conocimiento.

Según la visión de Kaplun, Bruner reformula la perspectiva del aprendizaje por descubrimiento en lo que será una teoría socio-interaccionista del aprendizaje:

A partir de afirmar el basamento comunitario del conocimiento y el pensamiento humano, Bruner concibe el aprendizaje –o al menos la parte sustancial de él– como una actividad comunitaria, como un compartir el conocimiento y la cultura. El aprendizaje comienza siempre siendo social para después ser internalizado por el sujeto (Kaplun, 2015: 37).

En esta visión, el docente tiene una función activa ya que participa como guía de los estudiantes a través de las zonas de desarrollo próximo, proporcionando elementos culturales y simbólicos comunicativos que habiliten a los educandos para su crecimiento y participación.

El gran desafío educativo consiste en que los alumnos no permanezcan siempre dependientes del docente sino que lleguen a tomar por sí mismos el control del proceso; y, al internalizar el conocimiento y apropiarse de él. Con esto se consigue que realicen solos y en nuevos contextos actividades que antes solo podían realizar con la ayuda de un docente mediador. “Así es como el constructivismo socio interaccionista llega a la metodología del descubrimiento guiado” (OEI, 2010: 9).

Como se ha visto anteriormente las corrientes interaccionistas están contrapuestas al aprendizaje por recepción. Por su parte el aprendizaje significativo se opone al aprendizaje mecánico y repetitivo, en el cual el alumno aprende y memoriza datos, cifras, enunciados y fórmulas, sin comprender el significado de lo que se aprendió.

Ausubel no se opone al aprendizaje por recepción, mantiene que las clases expositivas complementadas con lecturas de texto pueden conformar una manera adecuada de enseñar, siempre y cuando se encuentren bien organizadas y apunten a una efectiva asimilación de lo enseñado (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2000).

El aprendizaje significativo tiene un origen común con las visiones interaccionistas, ambas consideran la asimilación del conocimiento como un aprendizaje activo en el que el estudiante interviene pensando, construyendo relaciones conceptuales y esforzándose para integrar los contenidos que le son propuestos.

Un aprendizaje puede considerarse significativo cuando conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación que se produce entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes. En este sentido no existe la necesidad de hacer memorizar a los educandos palabras y enunciados carentes de sentido para ellos.

En la construcción que realiza el educando, el conocimiento previo ocupa un lugar clave. El educando y aún más al adulto no es una “tabla rasa”, sino que cuando se enfrenta a un nuevo contenido lo hace siempre armado con un bagaje de conceptos y representaciones adquiridas en el trascurso de experiencias previas. En palabras de Ausubel “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente” (1976: 6).

A la hora de construir una oferta pertinente para jóvenes y adultos hay que tener los aportes antes mencionados. El joven y adulto que aprende es un sujeto activo, que investiga y procesa información a través de una serie de procesos cognitivos que median entre estímulos y respuestas.

Las personas jóvenes y adultas aprenden cuando construyen un nuevo conocimiento a partir de lo que ya conocen, de la información anterior. En el caso particular de la población mencionada, traen al aprendizaje una historia personal, un bagaje de saberes, una forma de posicionarse ante el conocimiento, unas matrices culturales. Por todo ello es fundamental considerar, valorar e incorporar en el proceso educativo estos saberes, es decir “la conversión de las propias experiencias cotidianas en instancias de aprendizaje” (OEI, 2010: 13).

Jóvenes y adultos consiguen aprender cuando no se limitan a sus propias conversaciones, se requieren que el educador estructure situaciones de aprendizaje en las que haga que el estudiante se confronte con otros pensamientos, contextos, palabras, en fin, con otras formas de ver el mundo. La misión del educador es guiar al educando para que alcance un nivel apropiado de complejidad e interés para que los alumnos puedan destinarlo para su propio uso.

Los educandos tienden a enriquecer y ampliar esquemas mentales que se educan, así también los cuestionan, problematizan y complejizan. Algunos contenidos provocan que los conocimientos previos de los estudiantes estén abiertos para internalizar el nuevo conocimiento en una línea armónica de continuidad con lo ya conocido, sin embargo, en otras ocasiones será necesario “deconstruirlos”, con el fin de que el participante alcance una comprensión más exacta y amplia de la realidad.

Si uno de los objetivos de la educación es “aprender a aprender” y razonar con autonomía, las personas jóvenes y adultas, deben desarrollar autonomía en sus procesos de aprendizaje mediante la incentivación de una mayor participación y protagonismo, es decir, potenciar todas las formas de enseñanza activas. Con esta orientación surgen destacadas propuestas pedagógicas de educación con personas jóvenes y adultas.



Principales propuestas pedagógicas en educación de jóvenes y adultos

En lo que se refiere a educación para personas jóvenes y adultas las principales propuestas pedagógicas han sido la educación liberadora de Paulo Freire (1970), la educación popular, la pedagogía crítica y la pedagogía social, entre otras. Todas estas corrientes tienen en común el interés por “aportar al desarrollo holístico de las personas y comunidades, especialmente los más desfavorecidos, ofreciendo importantes ideas fuerza que permiten observar críticamente la realidad social y escolar, e intervenir en ella con creatividad y sin temor a la innovación” (OEI, 2010: 15).

Freire, eminente pedagogo brasileño, propone un método de trabajo para la alfabetización de adultos en los primeros años de la década de los sesenta. En 1961 su método psicosocial toma una “forma característica y comienza a ser aplicado en distintos lugares de Brasil” (OEI, 2010: 16).

La importancia de este método (OEI, 2010) se encuentra en que no solo busca en las personas enseñar a leer y escribir sino por encima de ello desarrollar en las personas una nueva manera de enfrentar su realidad vital, con una actitud creativa y libre. La importancia de ellos reside en que las personas de sectores populares por norma general tienen una postura pasiva y de aceptación acrítica de la realidad. Para Freire los programas de alfabetización deben surgir de una investigación concreta de la realidad de los alfabetizandos.

A partir de la interacción y el conocimiento del contexto de las personas se seleccionan los temas más importantes y relevantes para las personas. Considerando estos temas se diseña material educativo basado en el diálogo.

Para la alfabetización se seleccionan alrededor de veinte palabras que se denominan como generadoras, en conjunto con ellas se diseñan materiales visuales. El objetivo de este momento es que las personas observen y analicen críticamente su propia vida. Con estas mismas palabras se realiza la apropiación de la lectura y la escritura.

La propuesta educativa de Paulo Freire (1970) en su *Pedagogía del oprimido* supone una dura crítica a la educación tradicional, que el autor califica como bancaria y domesticadora. Se trata de una educación bancaria porque el estudiante lo único que hace es recibir depósitos del educador en analogía a como se deposita dinero en un banco:

En este tipo de educación –en la cual uno da y otro recibe, uno sabe y otro no, uno piensa y el otro es pensado– los educandos tienen como única misión la de recibir unos depósitos transmitidos, la de guardarlos y archivarlos. La educación bancaria es domesticadora, quiere controlar

la vida y acción, empujando a los hombres a integrarse al mundo e inhibiendo así su poder creador y de actuación (Freire, 1970: 42).

Freire no puede concebir el conocimiento como si fuera un objeto hecho para siempre que se puede adquirir como si fuese una cosa. Entonces el saber es “como si fuese el alimento que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento que engorda” (1970: 83). Por otra parte la educación bancaria es domesticadora porque genera el hábito de la pasividad, “sus estilos de trabajo son narrativos, disertantes; están centrados en la sonoridad de la palabra y no en su fuerza transformadora” (p. 76).

Frente a la educación bancaria Paulo Freire propone un tipo de educación que denomina como problematizadora cuyo rasgo fundamental es la plena confianza en las potencialidades de las personas y en su capacidad de problematizar y mirar críticamente la realidad. Todo ello mediante la realización de preguntas y búsqueda de caminos para encontrar respuestas alternativas, “nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo” (Freire, 1970: 18).

La educación problematizadora tiene como objetivo constituirse como educación liberadora, esto es una educación que ayude y motive al sujeto a pensar por sí mismo, a tener una posición activa frente a la vida, “a creer en la comunicación con los otros, a dialogar”. El diálogo se convierte en la esencia de la educación liberadora.

El aporte de Paulo Freire fue fundamental para el desarrollo de la educación en Latinoamérica. Sus conceptos de educación liberadora, la centralidad del diálogo y de la praxis, nutren en importante medida el desarrollo de ella. Freire además contribuyó en la corriente de pensamiento que se denomina como pedagogía crítica.

La pedagogía crítica es una corriente de pensamiento que se pregunta por la pertinencia de la educación para aportar a la transformación social. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente la educación es un elemento privilegiado precisamente para lo contrario, es decir, para la reproducción social, como lo han evidenciado pensadores tales como Bernstein y Pierre Bourdieu.

Intelectuales tales como Giroux, Michael Apple, Martin Carmoy han explorado las potencialidades de la educación para transformar y renovar la sociedad de la que hace parte. Todos ellos promueven la comprensión del fenómeno educativo como un fenómeno multidimensional.

La pedagogía crítica mantiene que en la educación intervienen dimensiones que sobrepasan lo meramente intra-escolar. Se puede mencionar factores (OEI, 2010) tales como el origen sociocultural de los alumnos y su impacto en la educación; la organización y gestión de los establecimientos educativos donde estén presentes la jerarquización y los

conflictos de clase, etnia y género; la comprensión del currículum como una selección cultural donde está presente la intención de mantener el *statu quo*.

Esta corriente invita a que los educadores y profesores se conviertan en agentes de transformación dentro de las escuelas. Para poder realizarlo es necesario tener conciencia de la naturaleza política de la educación y realizar una visión crítica de ello.

La pedagogía social observa los problemas sociales desde una óptica pedagógica. Su desarrollo se ha producido ofreciendo una mirada y una intervención social con grupos desfavorecidos. Su campo de acción se da fuera de la escuela, pues parte de la premisa de que en todo espacio humano se produce aprendizaje. La educación social según Bazán en su obra *Pedagogía social y pedagógica crítica: nexos y fundamentos básicos*:

[...] deja entrever un propósito transformador y educativo/axiológico cercano a la labor de los Trabajadores Sociales o los Psicólogos comunitarios (...) se refiere al impulso de cambio de un sector de la comunidad social y educativa orientado a resolver de mejor modo los problemas socio-educativos que la escuela no ha sido capaz de abordar (Bazán, 2002: 43).

La educación social no se realiza únicamente en espacios escolarizados sino en lugares diversos y desafiantes como organizaciones sociales, hogares de menores, experiencias de educación informal. En todas las realidades el educador está llamado a promover experiencias de aprendizaje significativo que no necesariamente sean saberes que denominamos como escolares, sino más bien saberes para la vida, entendidos como habilidades de comunicación interpersonal, herramientas para el autococonocimiento, fomento y desarrollo de la capacidad de expresión y de la creatividad. En este sentido aparece el modelo de educación para la vida y el trabajo.

Modelo de educación para la vida y el trabajo

El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo abreviado y conocido como MEVYT (FLACSO, 2008) tiene como propósito principal ofrecer a personas mayores de 15 años de edad en situación de rezago educativo una educación básica, vinculada con temas y opciones de aprendizaje basados en sus particulares necesidades e intereses. El modelo plantea una serie de contenidos y temas educativos considerando las experiencias, saberes y conocimientos de los educandos y enfatizando que se aprende a lo largo de toda la vida.

La población objetivo es aquella, mayor de 15 años, que por diversas circunstancias no pudo ingresar o terminar su educación básica. Esta situación de vulnerabilidad limita las posibilidades de mejorar sus niveles de bienestar en los ámbitos personal, familiar, laboral, social y ciudadano. De esta manera se sitúan en una clara desventaja frente a un mundo que avanza a una velocidad vertiginosa.

Entre las bases pedagógicas de este modelo está considerar los intereses y necesidades propias de esta población, esto se ve reflejado en el planteamiento de los contenidos y temas que siempre consideran experiencias, saberes y conocimientos de las personas y enfatiza el aprendizaje sobre la enseñanza al reconocer que las personas a lo largo de su vida tienen experiencias, saberes y conocimientos de las personas. Se enfatiza el aprendizaje al reconocer que las personas a lo largo de su vida han desarrollado la capacidad de aprender.

En concordancia con la aplicación de una oferta que satisfaga las necesidades e intereses de jóvenes y adultos, garantizando la calidad educativa, se introduce el trabajo como elemento primordial que ayude en diferentes aspectos. En la actualidad el trabajo es una demanda que parte tanto de jóvenes como de adultos, en un mundo donde cada día es más complicado un trabajo que permita, sobre todo en los sectores marginados, la obtención de un ingreso que garantice la sobrevivencia. En la obra *Educación y trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* se plantea que:

La formación para el trabajo constituye uno de los espacios más significativos del campo de la educación, tanto por ser reclamado como urgente y necesario para los jóvenes y adultos de sectores marginados, como por estar pendiente a nivel social una articulación más igualitaria entre educación y trabajo (Messina, Pieck, & Castañeda, 2008: 13).

La educación y el trabajo se presentan como realidades separadas, como esferas de actividades de distinta índole. Al definir en la modernidad educación como “sistema educativo institucional, intencionado, público y sistemático” (Messina, Pieck, & Castañeda, 2008: 14) quedó inmediatamente separada del trabajo. No obstante, en otros tiempos, que ahora parecen lejanos, algunos tipos de aprendizaje se hacían en forma establecida en el trabajo, en el taller del artesano, en el campo, mientras se labraba la tierra o se criaban animales. Además se daba como un proceso intergeneracional de los mayores a los más jóvenes. En este marco de educación y trabajo es fundamental no olvidar que la educación nació en el contexto de la sociedad capitalista, donde el trabajo se concibe como trabajo alienado para el que prepara la institución escolar:

El trabajo ha adoptado configuraciones diversas, inscribiéndose en organizaciones sociales donde se ha presentado en mayor o menor grado la exclusión social, la pobreza, la división del trabajo, las clases sociales, la esclavitud, la democracia, el autorismo en todas sus formas, la discriminación de género, el racismo y otros tipos de discriminación [...] No es posible hablar de “el trabajo”, en abstracto, sino de múltiples formas de trabajo en contextos sociales diferentes. El trabajo ha dado lugar a múltiples interpretaciones y teorías acerca del trabajo, desde la filosofía, la sociología y la psicología (Messina, Pieck, & Castañeda, 2008: 17).

El trabajo y la educación están íntimamente relacionados pese a su separación, de hecho en el mundo laboral tienen lugar permanentes aprendizajes. En la práctica el trabajo es un lugar educativo, independientemente de que este sea una fundamentación sin fines de lucro, una empresa multinacional o una organización comunitaria. Por ello, se plantea que:

El proceso de aprendizaje informal en el trabajo no ha cesado, sólo que no es reconocido y valorado como en el pasado, aun cuando los enfoques alternativos retoman la propuesta de formación en la comunidad y con personas de la comunidad, afianzando la idea de aprendizaje entre pares y valorando los saberes logrados en la vida cotidiana (Messina, Pieck, & Castañeda, 2008: 15).

En el caso de los jóvenes y adultos de sectores sociales marginados el estudio y el trabajo se han presentado como dos opciones diferentes imposible de complementarse: “trabajas o estudias”. Es importante percatarse de la diferencia social en este ámbito. Mientras que para los niños y jóvenes (Messina, Pieck, & Castañeda, 2008) de los sectores medios y altos pueden hacer su viaje por la escolaridad formal con un acompañamiento que les permite, una vez alcanzado su preparación básica ya sea de nivel medio o superior, ingresar a laborar. En términos sociales están habilitados y legitimados para el mundo laboral. En contraposición tenemos a los niños y jóvenes de los grupos marginados quienes mediante procesos complejos deben combinar el estudio con el trabajo que en gran medida desembocan en una escolaridad insuficiente, un ingreso prematuro al mundo laboral en condiciones desventajosas que hacen que se vuelva a los estudios ya a una edad adulta.

Por todo lo expuesto anteriormente se debe introducir el trabajo en la educación para jóvenes y adultos, entendiéndolo no como un ámbito reducido al reino de la necesidad y la alienación. sino como una “acción cultural, que hace posible la realización tanto personal como social” (Heller, 1991: 120).

Afirmar a la educación (Messina, Pieck, & Castañeda, 2008: 26) como un lugar de esperanza, como un movimiento hacia la igualdad im-

plica abordar la educación en los sectores marginados como educación para el trabajo. En momentos como los actuales, donde se siente la dureza de la opresión, la injusticia y la violencia en todas sus formas, la educación sigue siendo una posibilidad de emancipación. Y esta mueve necesariamente a la reflexión, transformación, reconocimiento del otro y construcción de un proyecto social. Si “la educación es educarse” (Gadamer, 2000: 6) la tarea central de la educación debe tener como eje central crear condiciones para que el hombre regrese a su hogar, para que encuentre su voz, un proceso que no se realiza solo, sino siempre con los otros.

Latinoamérica posee una estructura social de clases sumamente desigual. Para que la educación pueda ser un movimiento hacia la igualdad, se requiere centrarse en una educación que se conciba y realice como educación en y para el trabajo, siempre entendiendo el trabajo como la producción social de la vida. Para los grupos en situación de exclusión, el acceso a su morada y a su propia voz está mediado por instituciones que los han hecho sentir ajenos, fuera de lugar, extranjeros, ignorantes. Desde la escuela hasta el lugar donde se labora. Es de vital importancia la construcción de la confianza, de la autonomía, de la conciencia crítica en los sectores de pobreza, como la construcción de un nosotros. Desde este punto se aplica la educación permanente, revalorizando la experiencia propia y los trabajos de la vida cotidiana, válida para el conjunto de la educación para jóvenes y adultos. Todo esto legitimado en un proceso que está presente en la vida social: “el aprendizaje con los otros está inscrito en una diversidad de circunstancias y es un camino emprendido por cada sujeto” (Messina, Pieck, & Castañeda, 2008: 27).



Conclusiones

Se ha podido apreciar la importancia radical de la educación para jóvenes y adultos como medio para importantes cambios sociales. El aprendizaje y la educación de adultos desempeñan un papel fundamental en la respuesta a los retos culturales, económicos, políticos y sociales de la actualidad. Sin embargo, es necesario considerar que la educación por sí sola no puede conseguir resolver todos los problemas sociales existentes, aunque es parte de su solución.

Se ha podido apreciar que el adulto tiene un cúmulo experiencial invaluable de saberes, procedente de su educación informal, que le permite abordar de manera integral los nuevos conocimientos, incursionando, muchas veces, en mejores condiciones por su propia historia de vida. Aprenden dentro de un contexto que va cobrando sentido con el nuevo

aprendizaje. Es por ello fundamental valorar los saberes informales y nutrirse de ellos en la educación formal de jóvenes y adultos.

En este sentido los adultos construyen sus conocimientos como mencionan las diferentes variantes de las teorías cognitivas. Es fundamental apoyarse en los aportes de estos modelos siempre y cuando se tome en cuenta las particularidades de esta población en el ámbito social con aportes tales como los de Paulo Freire y la pedagogía crítica, entre otras. El aprendizaje en el adulto es un asunto personal, este no se siente obligado a hacerlo, su aspiración es el resultado de una necesidad interna o de una demanda del medio en el que se desenvuelve; implica un cambio de conocimientos, de conductas, de experiencias socio afectivas; así como, del grado de desarrollo de las capacidades que le son inherentes, de modo que su aprendizaje comienza cuando surge un problema, una respuesta aplazada y se lanza a buscar soluciones.

El modelo de educación para la vida y el trabajo se presenta como una opción para la educación de jóvenes y adultos que toma en cuenta los aportes de las teorías cognitivas y conductistas en conjunto con preceptos tales como que se aprende a lo largo de toda la vida, en cualquier momento y en cualquier lugar. En consecuencia trabajo y educación no deben estar en una dicotomía insalvable, sino que por el contrario están relacionados, siempre entendiendo el trabajo como un medio de superación personal que contribuye al cambio social.

En síntesis el aprendizaje y la educación de adultos son una respuesta fundamental y necesaria a los retos que afrontamos. Son un componente esencial de un sistema global y complejo de aprendizaje a lo largo de la vida que integra el aprendizaje formal, no formal e informal, y que se dirige explícita o implícitamente a los educandos jóvenes y adultos. Reconocer la importancia de la educación de adultos para lograr el desarrollo social, cultural y económico sostenible supone un compromiso integral.

Bibliografía

- ARANCIBIA, Violeta, HERRERA, Paulina, & STRASSER, Katherine
2000 *Psicología de la educación*. Chile: Alfaomega.
- AUSUBEL, David
1976 *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BANDURA, Albert
1987 *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa libros.

- BAZÁN, Domingo
2002 *Pedagogía social y pedagógica crítica: nexos y fundamentos básicos*. Santiago de Chile: UAC.
- BOURGEOIS, Etienne
1991 *El aprendizaje de los adultos en formación. Una perspectiva constructivista*. Santiago de Chile: Seminario PIIE – CIDE.
- CEPAL
2004 *Panorama social de América Latina*. Argentina: CEPAL.
- CERUTTI, Horacio
1993 *Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para América Latina*. México: UNAM.
- CUERO, Zenón
2014 *Educación para la liberación: una propuesta desde la filosofía latinoamericana*. México: La colmena.
- DUSSEL, Enrique
1977 *La filosofía de la liberación en Argentina, irrupción de una nueva generación filosófica*. Toluca: Instituto de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado.
- FLACSO
2008 *Evaluación de consistencia y resultado del programa de atención a la demanda de educación para adultos a través del modelo de educación para la vida y el trabajo*. México: FLACSO.
- FREIRE, Paulo
1970 *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Siglo XXI Editores.
- GADAMER, Hans-Georg
2000 *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- HELLER, Agnes
1991 *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península. INODEP.
- KAMII, Constance
1985 *Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Visor.
- KAPLÚN, Mario
2015 “Los materiales de aprendizaje” En: www.unesdoc.unesco.org/images/0011/0011161/116136sb.pdf, 22 de Junio de 2015.
- LEFRANCOIS, Guy
1988 *Psicología y enseñanza*. California: Wadsworth Publishing.
- LEÓN, Miguel
1985 *Crónicas indígenas. Visión de los vencidos*. Madrid: Historia.
- LETELIER, Eugenia, VILLEGAS, Emilio Lucio
2010 *Diversidad en educación de personas jóvenes y adultas*. México: OEI.
- MAGALLÓN, Mario
1993 *Filosofía política de la educación en América Latina*. México: UNAM.
- MESSINA, Graciela, PIECK, Enrique, & CASTAÑEDA, Elsa
2008 *Educación y trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.
- NEIRA, Hernán
2010 *América desrealizada*. Chile: Revista de Filosofía.
- OEI
2010 *Desafíos pedagógicos en educación de jóvenes y adultos: relevancia y pertinencia en la diversidad*. En: *Programas educativos de jóvenes y adultos, de OEI*, 37. Ecuador: FLACSO.

RODRÍGUEZ, Antonia

1997 “Una perspectiva psicológica: aprendizaje de personas adultas-enseñanza entre personas adultas”. Didáctica y educación de personas adultas: una propuesta para el desarrollo curricular.

UNESCO

2010 *Informe Mundial Sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Hamburgo: UIL.

2011 *Filosofía, escuela de la libertad*. México: UAM

VARGAS, Gabriel

2008 *La filosofía mexicana ¿incide en la sociedad actual?* México: Torres y Asociados.

VEGA, María, DURÁN, José

2014 *Filosofía como educación. Hermenéutica de la condición humana*. Argentina: Revista Historia y comunicación social.

YELA, Mariano

1980 *La evolución del conductismo*. México: Psicothema.



Fecha de recepción de documento: 3 de julio de 2015

Fecha de aprobación de documento: 18 de septiembre de 2015

RECORRIDO METODOLÓGICO EN EDUCACIÓN INICIAL

Methodology course in early childhood education

PAOLA VILLARROEL DÁVILA*

paolavillarroel8@gmail.com

Universidad Técnica Particular de Loja / Quito-Ecuador

Resumen

A lo largo de la historia la educación en los primeros años de vida ha constituido una preocupación, por ello el planteamiento de numerosas actividades y estrategias desarrolladas en contextos familiares o institucionales. En busca de perfeccionar y fundamentar científicamente los procedimientos se diseñan propuestas metodológicas que respondan a las necesidades e intereses infantiles desde la realidad social y cultural, con énfasis en determinados aspectos. En el presente artículo se exponen las ideas centrales de los principales métodos desde el siglo XVII hasta la actualidad, donde se observa claramente que muchos de los postulados como la sensorialidad, integralidad, actividad, libertad, flexibilidad están vigentes en las aulas de educación inicial.

Palabras claves

Educación inicial, métodos, estrategias, aprendizaje y enseñanza, primera infancia.

Abstract

Throughout the history of education in the early years of life has been a concern why the approach of numerous activities and strategies developed in family and institutional contexts. In search of perfect scientific basis and procedures methodological proposals that respond to children's needs and interests from the social and cultural reality, emphasizing certain aspects are designed. In this article the central ideas of the main methods are exposed from the seventeenth century to the present where you can clearly see that many of the candidates as sensuousness, comprehensiveness, activity, freedom, flexibility are in place in early education classrooms.

Keywords:

Initial education, methods, strategies, learning and teaching, early childhood.

Forma sugerida de citar: Villarroel Dávila, Paola (2015). Recorrido metodológico en educación inicial. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 153-170.

* Docente Universidad Técnica Particular de Loja. Magíster en Educación Parvularia.

Introducción

Las actividades humanas y específicamente, las educativas, requieren la aplicación de un conjunto de procedimientos, acciones que conduzcan al cumplimiento de objetivos o a la resolución de problemas en contextos reales. Cuando estas acciones se sistematizan de acuerdo a diversos enfoques y al objeto de estudio surgen técnicas, métodos específicos que orientan la praxis profesional, en el caso de la educación los diferentes niveles educativos han diseñado métodos para garantizar un proceso de aprendizaje y enseñanza contextualizado y pertinente al desarrollo de los estudiantes y de los sistemas socioeducativos. Esto ha provocado reflexiones profundas al momento de seleccionar y aplicar los métodos, pues implica identificar los factores que intervienen en el hecho educativo y la relación entre ellos para alcanzar efectividad.

Lamentablemente, pese a la complejidad de abordar el campo metodológico, lo que está claro es que es un elemento determinante al momento de educar, investigar, innovar... Es el puente que enlaza los fundamentos teóricos y la práctica generando posibilidades de aprendizaje y nuevas formas de actuación docente, pues implica grandes dosis de creatividad para encontrar el proceso más idóneo de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños logrando superar procedimientos tradicionales

A partir de estas ideas preliminares en el presente artículo se intenta abordar las principales propuestas metodológicas dentro del área específica de educación inicial, que constituye la base de futuros aprendizajes por ello los aportes de precursores de la pedagogía y las múltiples investigaciones en instituciones educativas desde los primeros años hasta niveles superiores es fundamental. El objetivo es determinar los principios que orientan el diseño y aplicación de métodos en la primera infancia para garantizar procesos de aprendizaje significativo.

En el Ecuador, durante las últimas décadas, la intervención educativa en los niños de 0 a 6 años se ha limitado a procedimientos asistenciales, o a su vez, a mecanismos de escolarización temprana que aceleran o limitan el desarrollo del niño, debido al desconocimiento de esta etapa evolutiva. La acción pedagógica del docente se reduce a tareas dirigidas de orden instrumental, sin considerar la secuencia de procesos metodológicos que respondan a necesidades infantiles y educativas. De ahí la importancia de identificar los argumentos centrales de propuestas metodológicas que se han desarrollado desde el siglo XVII y que permitirán, no sólo realizar un trabajo sustentado, sino la posibilidad de diseñar nuevas metodologías que se ajusten a la diversidad de contextos socioeducativos del país.



En el momento actual (siglo XXI), los lineamientos curriculares han establecido asumir la metodología de juego, basada en la organización de ambientes de aprendizaje que nacen de centro de interés y la selección de materiales que generen autonomía, libertad, creatividad, participación activa. Los fundamentos pedagógicos de esta metodología se remiten a las ideas planteadas por diferentes autores a través del tiempo.

Se necesitarían amplias páginas para detallar cada método, pues se han desarrollado en extensos tratados, lo que se presenta en las siguientes líneas son aspectos específicos de cada metodología de acuerdo a la concepción del autor, obtenidos a través de una investigación bibliográfica.

Se exponen las ideas de Comenius del siglo XVII que se focalizan en la sensorialidad y la espiritualidad como los ejes de la formación del niño, cuyo primer agente educativo es la madre. Por su parte, Pestalozzi, en el siglo XVIII establece el método intuitivo que parte de la propia naturaleza del niño y su conexión con Dios y el medio natural. Froebel lidera la creación del kindergarten y resalta la importancia del juego en la vida de los niños. Para el siglo XIX se fortalece el movimiento de la Escuela Nueva con Montessori, quien desde su formación médica introduce el concepto de mente absorbente; la importancia de los sentidos y la autonomía del niño para generar su propio aprendizaje; diseña un conjunto de materiales que se utilizan con un objetivo específico. Mientras Decroly propone juegos educativos que desarrollan el área cognitiva y motriz a través de materiales denominados dones y ocupaciones; organiza las estrategias metodológicas en torno a los centros de interés del niño.

Una nueva concepción de infancia y cultura surge a partir de las escuelas de Reggio Emilia y con ello una metodología basada en la ética y la estética donde el niño es constructor de su aprendizaje y de su identidad en relación con los otros y la cultura.

Se realizó un recorrido desde el siglo XVII hasta la actualidad para determinar los avances a lo largo de la historia y reconocer las transformaciones de la acción educativa de acuerdo a la evolución del pensamiento renacentista, religioso, humanista, moderno y postmoderno identificando las bases epistemológicas de los métodos y las posibilidades de aplicación dentro de las instituciones de educación inicial.

Siglo XVII. Sensorialidad y sentido religioso

Durante esta época el representante más significativo es Joan Comenius (1592-1670) uno de los primeros metodizadores¹ a partir de su contribución al pensamiento educativo y pedagógico del mundo, integrando diferentes corrientes desde la Reforma hasta el humanismo renacentista,

además de la influencia de Bacon con el valor de la experiencia. Es clara la influencia de preceptos religiosos que orientan la formación de la persona, por ello en su principal obra *Didáctica Magna* menciona: “Ser la imagen de Dios es representar vivamente el prototipo de su perfección”, para alcanzarla se requiere de tres palabras claves: Erudición, virtud o costumbre honestas, religión o piedad (Comenius, 1986: 38).

En la obra mencionada, el autor otorga mucha importancia a la educación de los primeros años de vida por la aptitud innata hacia el conocimiento:

Únicamente es sólido y establece lo que la primera edad asimila [...] Las primeras impresiones de tal manera se fijan que casi un milagro que puedan modificarse y es convenientísimo dirigir las desde la primera edad hacia las verdaderas normas de la sabiduría (Comenius, 1986: 64).

156



De estos planteamientos surge su obra *Escuela materna* en la cual se concibe a la madre como una educadora y se establecen las primeras directrices para instituciones educativas destinadas a esta etapa evolutiva.

Su propuesta pedagógica se fundamenta en postulados místicos y sensoriales.

La concepción mística del universo y el hombre como órdenes perfectos y acordes entre sí, como un solo orden en realidad, no es otra cosa que la teorización del orden existente, como orden inmutable, natural, eterno tan clara a las clases dominantes de todos los tiempos (Comenius, 1986: 14).

De estos argumentos nace el globalismo y el lema “Enseñar todo a todos y totalmente” (Comenius, 1986: 24) que se manifiesta en su *Didáctica Magna*.

Sin embargo, estos principios no se limitan al campo metodológico, trascienden la concepción de educación hacia la escolarización universal, es decir el acceso de todo niño, al margen de su condición social, económica y de género. Al considerar el momento histórico, estas ideas resultan revolucionarias y hasta la actualidad se mantienen como la base de las políticas públicas educativas desde el enfoque de derechos.

Por otra parte, los aspectos sensoriales se incluyen en el concepto de sensualismo “todo se presente a cuantos sentidos sea posible”, en que es necesario que el conocimiento empiece siempre por los sentidos (Comenius, 1986: 16). Es decir, los órganos de los sentidos constituyen los canales para la comprensión de la realidad inmediata a través de un conjunto de sensaciones y percepciones que son, al mismo tiempo, la base de la construcción del conocimiento. Para el siglo XVIII el sensualismo se establece como corriente filosófica con obras como el *Tratado de las sensaciones* (1754) de Étienne Bonnot de Condillac.

Debido a este planteamiento se señala que el aprendizaje debe ir de lo sensible a lo razonado, postulado que se ha ratificado en la primera infancia producto de las varias investigaciones en neurociencia, donde se establece que los sentidos son ventanas de aprendizaje para la relación e interpretación del mundo circundante.

La enseñanza surge de la demostración de objetos y a la falta de estos se debía recurrir a imágenes por ello crea *Orbis Pictus* que constituye una enciclopedia en donde se asocia la imagen y la palabra para desarrollar los conocimientos del siglo XVII, incluye diversos temas: hombre, naturaleza, cultura.

Es importante analizar algunos principios que se plantean en su obra *Didáctica Magna*, pues contribuyó a establecer las bases de la pedagogía como ciencia de la educación y a plantear una técnica de la enseñanza que constituye los métodos utilizados para facilitar el proceso de aprendizaje de los infantes. En la revista Correo de la UNESCO, Rabecq realiza un amplio análisis sobre la obra de Comenius en el cual señala:

Se propone buscar y encontrar el método «que permita a los maestros enseñar menos y a los alumnos aprender más». Dado que el niño es capaz de examinar todo por sí mismo sin abdicación ante la autoridad adulta, es necesario aplicar a su educación una pedagogía activa. Los alumnos deberán buscar, descubrir, discutir, repetir (Rabecq, 1957: 6).

Cabe el reconocimiento, pues tres siglos más tarde estas ideas tienen la misma vigencia tal es así que en el currículo de educación inicial del contexto ecuatoriano, se propone la participación activa del niño en experiencias de aprendizaje que le permita explorar, descubrir, para comprender e interpretar el mundo que le rodea.

Otros aspectos que se desarrollan en su metodología se resumen en los siguientes, que se reflejan en las prácticas educativas no solo a nivel de primera infancia, sino en la infancia y la adolescencia:

- La adquisición del conocimiento debe realizarse desde lo general a lo particular.
- La utilización de los sentidos permite relacionarse con el mundo exterior y generar la comprensión de las cosas que se encuentran en él a través del contacto directo con la naturaleza.
- La enseñanza es ordenada gradualmente va de lo fácil a lo difícil y muestra a los estudiantes el sentido práctico de lo enseñado.
- El conocimiento lleva al entendimiento de la esencia de las cosas para identificar los fundamentos, a partir de aquí se forma la memoria, la lengua y las manos.

Quizás el legado más importante de Comenius dentro de los procesos metodológicos es el respeto a la individualidad del niño, tiene espe-

cial relevancia al momento de diseñar y ejecutar experiencias de aprendizaje, pues: “Quien desee penetrar en el alma de sus discípulos y ganar su confianza tiene una posibilidad: el amor. La observación de la naturaleza y el respeto de sus leyes es el único método eficaz. Los ejercicios escolares, estrechamente adaptados a las aptitudes del niño respetan su espontaneidad y su dignidad” (Rabecq, 1957: 6).

Con estas palabras se puede concluir que la obra de Comenius se cimienta en un profundo respeto a la naturaleza del niño. Es responsabilidad del adulto identificar las capacidades, necesidades e intereses del infante y abordarlas a partir de metodologías basadas en el amor que conlleva al encuentro afectivo, a la creación de vínculos como elementos básicos para la construcción de la propia identidad y la convivencia con los demás.

158



Siglo XVIII. La intuición y el amor al medio natural

En este siglo se destacan dos figuras Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) y Enrique Pestalozzi (1746-1827). El primero en su obra *Emilio* destaca las ideas esenciales de su concepción educativa que se sintetizan en la necesidad de respetar la naturaleza del niño, su individualidad y libertad, mediante actividades que le permitan aprender por la propia experiencia y no siempre por lo que le puede enseñar el adulto. Martínez-Salanova, a través del análisis de la obra *Emilio* concluye que:

En la educación, el niño ha de permanecer en su naturaleza de niño. La educación, debe ser gradual. El educador debe esperar con confianza la marcha natural de la educación e intervenir lo menos posible en el proceso de la formación (Martínez -Salanova, 2004: 1).

Partiendo de estos postulados Pestalozzi genera su propuesta pedagógica desarrollada en la obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, en la cual señala “la intuición en el fundamento absoluto de todo conocimiento, o en otros términos, que el todo conocimiento debe proceder de la intuición y poder ser reconducido a la intuición” (Pestalozzi, 1889: 192), se considera como la esencia del aprendizaje natural pues el niño identifica las cosas desde su experiencia directa. Sin ésta no sería posible educar, por ello plantea el principio de la vida que educa y, a su vez la idea de que el arte de enseñar debe convertirse en vida, es decir reconocer la vida del niño desde un hecho natural frente al cual los adultos deben buscar las mejores estrategias para ser consecuente con procesos vitales, eliminando acciones artificiales que puedan forzar el desarrollo evolutivo del niño, por ello es que en las escuelas que trabajan bajo el enfoque de Pestalozzi

los horarios y los ambientes son flexibles de acuerdo a los intereses de los niños.

Además considera que la educación debe desarrollar no sólo el estado natural de la vida humana sino el estado social y el moral. Este último se halla íntimamente relacionado con el sentido religioso y la profunda creencia en Dios que se expresa en la relación de confianza, gratitud y obediencia a los hombres.

Un aspecto fundamental es la figura materna como primera educadora, referente de amor y fuente de los sentimientos más sublimes y sagrados del corazón humano, así lo expone en *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801), este personaje enseña a sus hijos a trabajar, les enseña el sentido de la disciplina, la fe en Dios, los sentimientos morales como la confianza, el amor, la gratitud, la obediencia, la conciencia del deber que nace de esta relación hijo-madre. “Aquella educación de la cual la sabiduría y el corazón de la madre son los más sólidos cimientos” (Soto, 1998: 40).

De la relevancia que otorgó a la intuición, diseña el método intuitivo en el cual explica una serie de procesos que los denomina el ABC de la intuición (Pestalozzi, 1889: 73), se basa en el manejo de tres elementos: la forma, el número y la palabra, a través de ejercicios sencillos como por ejemplo la identificación de estos aspectos en los objetos cotidianos, de tal manera que sean capaces de distinguir las propiedades y relaciones entre ellos utilizando los sentidos. De ahí la creación de Libro de la Madre o de la primera infancia, cuyas ilustraciones presenta estas nociones, medios simples para la comprensión de las relaciones numéricas desde un lenguaje sencillo con el cual las madres puedan comunicar a los niños.

Como parte de esta metodología, Pestalozzi consideró que el educador debía despertar facultades en los niños que se expresan a través del corazón, mente, mano. Esta es una clara analogía con las competencias que actualmente se presentan en los currículos educativos, los conocimientos desarrollados en la mente, las habilidades en las manos y las actitudes en el corazón cuyo funcionamiento es integral.

Siglo XIX y XX. La escuela nueva

A finales de siglo XIX y principios del XX toma mayor impulso el movimiento de la Escuela Nueva, que se había empezado a gestar con Comenius, cuyo principal objetivo es erradicar prácticas educativas tradicionales, elitistas y descontextualizadas que restringen las posibilidades de autonomía y participación infantil.

En este siglo surgen personajes como Fröebel, Montessori, Decroly, quienes establecieron los fundamentos pedagógicos y didácticos de las

actuales propuestas educativas, todos influenciados por corrientes humanistas, religiosas, científicas que les llevaron a diseñar metodologías centradas en el protagonismo del niño y su desarrollo natural, sin enseñanzas convencionales o impuestas.

Fröbel: Kindergarten² y juego

Siguiendo un orden cronológico se analiza a Fröbel (1782-1852), influenciado por el pensamiento de Pestalozzi, investiga y trabaja en instituciones donde se aplicaba su metodología, paulatinamente genera sus propias interpretaciones plasmadas en la obra más importante: *La educación del hombre* (1826) en la cual señala principios tales como: el amor a la naturaleza, la necesidad de libertad, el respeto al desarrollo genético de cada niño, la unión íntima entre el hombre y Dios, la diferenciación entre los aspectos exteriores e interiores en la educación, la filosofía o esférico que representa la visión integral de la educación donde los elementos diversos deben poseer unidad y al mismo tiempo la unidad diversidad, este principio se menciona en la actualidad, a través de las teorías del pensamiento sistémico, holístico y la filosofía del Buen Vivir³ que concibe la unidad del hombre con su medio natural y cultural a través de la comprensión y el respeto a la diversidad. Ampliando esta idea Zimmermann en su texto *Las obras menores de Fröbel sobre la educación*, señala:

Lo esférico es la representación de la pluralidad en la unidad y de la unidad en la pluralidad; lo esférico es la representación de la pluralidad que se origina y reposa en la unidad y se desarrolla en ella, y del retorno de toda pluralidad a la unidad (Zimmermann, 1914: 150).

Actualmente, por los sistemas de consumo y mercado, la sociedad subordina la unidad y la diversidad al individualismo y la homogenización, con el fin de priorizar el desarrollo de competencias laborales que garanticen la satisfacción de necesidades materiales para alcanzar el anhelado éxito personal. Como consecuencia, la educación, también, reemplaza objetivos trascendentes e ignora lo que Fröbel planteó en su obra *La educación del hombre*:

El objetivo central de la educación es llevar al hombre a conocerse a sí mismo, a vivir en paz con la naturaleza, y en unión con Dios; y por alcanzar estos fines, ella se esfuerza desde luego en elevar al hombre hasta el conocimiento de Dios, de la humanidad en general y de la naturaleza interna y externa, suministrándole más tarde el medio de unirse a Dios, el proponerle el modelo de una vida fiel, pura y santa (Fröbel, 1888: 3).

Estos postulados se llevan a la práctica cuando en 1837 Fröebel abre la primera guardería, con la analogía de los niños como plantas cuidadas por el jardinero que sería el docente, de ahí el nombre de Kindergarten. En esta institución el niño se expresa a través de las actividades de percepción sensorial, lenguaje y juego, dando origen a una propuesta metodológica que se caracteriza por la relevancia del juego en la primera infancia.

El juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad, por ser la manifestación libre y espontánea del interior, la manifestación del interior exigida por el interior mismo, según la significación de la voz juego. El juego es el testimonio de la inteligencia del hombre en este grado de la vida (Fröebel, 1888: 18).

Con el fin de proporcionar experiencias lúdicas a los niños dentro de un espacio familiar e institucional, Fröebel diseña materiales didácticos denominados dones y ocupaciones como por ejemplo: bolas de lana con los colores de espectro, conjunto de esferas, cubos de madera y cilindro, el cubo conformado de ocho cubos más pequeños entre otros. Busca presentar una diversidad de formas con las cuales el niño descubre, construye e involucra su subjetividad indispensable en el proceso educativo de la primera infancia por la importancia de la afectividad en la formación integral.

También propone juegos cinéticos como carreras, rondas, danzas y dramatizaciones en los cuales el movimiento corporal era el principal elemento de expresión, esto ratifica que el primer instrumento de aprendizaje es el cuerpo. Otro tipo de actividades que se incluyen son las de jardinería como la posibilidad del contacto con la naturaleza.

Múltiples investigaciones han ratificado la importancia del juego, las propuestas pedagógicas para los primeros años de vida priorizan la actividades lúdicas, en el Ecuador el primer Referente Curricular⁴ estableció al juego junto al arte como las líneas metodológicas que posibilitan aprendizaje significativos desde la exploración, indagación, el disfrute.

Montessori: sentidos, libertad y autonomía

Las ideas de Montessori, Decroly, hermanas Agazzi, Célestin Freinet impulsaron este movimiento, sin embargo por la influencia de sus ideas en las prácticas educativas de América Latina y en el Ecuador, se analizará, principalmente, la metodología propuesta por Montessori y Decroly.

Montessori (1870-1952) tras sus estudios en medicina y su interés en el campo pedagógico trabaja con niños que poseían deficiencias para, posteriormente, fundar la Casa dei Bambini en un barrio marginal de Italia con niños de 3 a 6 años, donde diseña el método Montessori o Mé-



todo de la Pedagogía Científica que parte de las características del niño y del rol de la docente.

Debido a su formación médica Montessori presenta las necesidades y características evolutivas en cuatro períodos o planos de desarrollo, el primero inicia desde el nacimiento hasta los seis años y se caracteriza por la capacidad del niño de incorporar los estímulos externos con gran facilidad para construir estructuras cada vez más complejas, así se establece en su obra *La mente absorbente del niño*: “el niño experimenta en cambio una transformación: las impresiones no sólo penetran en su mente, sino que la forman. Éstas se encarnan en él. El niño crea su propia “carne mental” utilizando las cosas que se hallan en el ambiente” (Montessori, 1986: 43).

En cuanto al rol del docente se centra en la observación y la posibilidad de proporcionar al niño experiencias que le permitan al niño aprender de forma autónoma y autorregular su comportamiento. Potencia las capacidades infantiles y la seguridad personal. “Nuestra obra como adultos no consiste en enseñar, sino en ayudar a la mente infantil en el trabajo de su desarrollo” (Montessori, 1986: 45). Por lo tanto, se convierte en guía tratando de intervenir cada vez menos en la actividad del niño porque él debe encontrar satisfacción interna de su propio trabajo sin el condicionamiento de premios o castigos de los adultos.

Se deberá gestionar la autoeducación que integra la autonomía, libertad y disciplina a partir de la individualidad del niño y su desarrollo biológico que se manifiesta en la libertad y la espontaneidad con la cual el niño es capaz de decidir, elegir y experimentar con todo su cuerpo y ser. Estas acciones le conducirán a educar la voluntad y la responsabilidad, forjando un individuo disciplinado, por ello la necesidad de actividades estructuradas que nacen de la utilización de materiales con características específicas como se verá más adelante. “Llamamos a un individuo disciplinado cuando es dueño de sí mismo, y puede, por tanto, regular su propia conducta cuando resulte necesario para seguir alguna norma de la vida” (Montessori, 1986: 341).

Específicamente, la metodología Montessori plantea tres aspectos interrelacionados: el ambiente, los materiales y el currículo, pues el proceso de la primera infancia demanda la interacción dentro de un contexto y bajo directrices pedagógicas que posibiliten al niño interpretar el mundo e insertarse en su cultura.

El ambiente debe ser cuidadosamente organizado por el adulto, el criterio principal es ser lo más cercano al hogar, los objetos y la organización de los espacios deberán mostrar armonía y estética que le invite al niño a investigar, a experimentar a realizar las actividades de forma autónoma y colectivamente. En cuanto a características físicas debe ser lim-

pio, abierto y ordenado, todo el material estará al alcance de los niños. Es necesario superar la organización esquemática de la escuela tradicional; en la actualidad el Currículo de Educación Inicial⁵ del Ecuador promueve la creación de ambientes de aprendizaje donde los niños accedan al material y constituyan elementos mediadores del proceso educativo, pues el desarrollo y aprendizaje se produce a través de la acción y el movimiento en la relación con los demás, el mundo natural y cultural.

Las palabras de Montessori son explícitas:

Comencemos por proveer a las necesidades del niño disponiendo de un ambiente adaptando a su personalidad. Ello es una obra de servicio social, porque aquél no puede desenvolver una verdadera vida en el ambiente complicado de nuestra sociedad, y menos aún en el de los refugios y prisiones que llamamos escuela... En lugar de esto, debemos prepararle un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al mínimo posible; cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente. Éste es un problema fundamental de la educación... Es preciso preparar con solicitud el ambiente, es decir, crear un nuevo mundo, el mundo del niño (Montessori, 1937: 68)



Los materiales son específicamente diseñados para el desarrollo de habilidades intelectuales, motrices y sensoriales, poseen una serie de características gracias a las cuales los niños realizan varios ejercicios didácticos, estas son:

- Aísla en una sola propiedad, es decir presenta una característica de forma, tamaño, color que se espera que el niño adquiera de manera progresiva.
- Autocorrector, mientras el niño utiliza puede darse cuenta de los errores que pueden surgir y ajustar su acción.
- Realistas, es decir que se utilicen en las actividades cotidianas como cordones, botones, tablas de madera...
- Accesibles a la utilización de los niños.
- Estético en cuanto a la armonía de color, forma.
- Estructurado porque está diseñado con un objetivo y orden específico (Montessori, F.M., 2015).

Esta serie de materiales son parte de la base curricular para los niños de 3 a 6 años que se halla estructurada en tres áreas como lo señala Jaume Trilla en la obra *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*:

- Desarrollo de la función motora, incluye ejercicios psicomotrices, gimnásticos y actividades de la vida práctica, es decir el autocuidado, hábitos, tareas familiares como poner la mesa,

lustrar los zapatos que le permitirán al niño ser independiente y prepararse para la vida en sociedad.

- Desarrollo sensorial, se presenta un conjunto de ejercicios para trabajar los sentidos y provocar la libre manipulación.
- Desarrollo de diferentes formas de lenguaje, se le acerca al niño al uso del lenguajes oral, escrito y matemático desde actividades que tengan sentido considerando las áreas del conocimiento como el arte, la geografía, historia (Trilla, et al., 2007: 74).

Algunas instituciones educativas aplican esta metodología por los resultados obtenidos en el desarrollo del niño, sin embargo se necesita una profunda reflexión sobre variables familiares y sociales que permitan alcanzar pertinencia cultural, pues uno de los grandes errores cometidos en las instituciones y los docentes ha sido implementar propuestas sin un análisis previo del contexto socioeducativo en el cual los niños se desenvuelven.

164



Decroly: centros de interés y juegos educativos

En época similar a la metodología montessoriana surgen los estudios de Ovidio Decroly (1871- 1932) que recibe la influencia de sus antecesores Pestalozzi, Froebel a partir de los cuales fundamenta la acción educativa en el respeto al niño, la libertad, la individualización. Considera a la escuela como un espacio por la vida y para la vida.

Estos principios impulsan el diseño del método global que se apoya en la función globalizadora como “concepto psicológico que explica el procedimiento de la actividad mental y de toda la vida psíquica del adulto y especialmente del niño. Estos captan la realidad no de forma analítica sino por totalidades. Significa que el conocimiento y la percepción son globales” (López, 2010: 52).

Debido a su desarrollo evolutivo los niños de los primeros años lo gran captar el objeto o la imagen de forma global no reparan en detalles o en las partes del mismo, por lo que se integra las propiedades de forma, color, tamaño. A nivel didáctico Decroly aplica la globalización en el método de centros de interés y el método ideo- visual para la lectura y escritura.

Los centros de interés han sido muy difundidos en el Ecuador y en Latinoamérica a través de la implementación de rincones en los centros de educación inicial. La idea central es proporcionar al niño varios ambientes con una serie de materiales que se focalizan en ciertas acciones o temas como la construcción, la lectura, la dramatización, el hogar, la tienda, el restaurante, los niños juegan de forma independiente desarrollando sus habilidades cognitivas, motrices, socio afectivas y lingüísticas.

En el currículo de Educación Inicial se ha planteado como metodología:

La principal característica del juego trabajo en rincones es que brinda una auténtica oportunidad de aprender jugando. A través de esta metodología, se reconoce al juego como la actividad más genuina e importante en la infancia temprana (MEC, 2014: 41).

Decroly identifica claramente la importancia del juego para el desarrollo infantil y plantea la necesidad de vincular esta actividad a la acción pedagógica a través de juegos educativos que deben superar la idea ejercicios sensoriales para dar paso a operaciones intelectuales. Este autor comprende que las manipulaciones efectuadas con el material educativo permiten al niño poner en juego los grandes esquemas del pensamiento, que podrá transferir más tarde a la esfera simbólica (Decroly, 1983: 19).

Algunos de estos juegos se desarrollan a través de materiales como:

- Las formas de madera que consisten en encajes planos en tabillas de 25 por 15 cm en las cuales el niño debe ubicar un número de piezas limitado que se incrementa según la complejidad que se espera desarrollar.
- Los bastidores, en un marco de madera se fijan dos bandas de tela unidad a través de botones, automáticos, cordones de tres tamaños diferentes con el fin de que el niño puede realizar acciones como amarrar, desabotonarse, sujetar.
- Juegos de dominós y loterías sobre diferentes temas que les permita a los niños asociar elementos por número, forma, color, tamaño o utilidad.
- Juego de cubos cuyo material es una caja sin tapa con seis cubos, una cara del cubo representa una escena y las demás los elementos que se encuentran en ella, los niños relacionan las figuras y pueden crear historias.

Estos juegos se hallan vinculados al ambiente y a los intereses del niño, incluyen trabajo sobre nociones de cuantificación, espaciales, clasificación, esquema corporal. Es decir, se relacionan con los ámbitos de desarrollo curricular, sin embargo es importante no llegar a la pedagogización del juego, pues se desvirtuaría una de las características esenciales del juego que son la libertad de elección y el placer del niño sin injerencia del adulto. Esta es una de las grandes dificultades que restringe la capacidad creadora de niño porque la actividad lúdica está condicionada a reglas establecidas.

Como se menciona en párrafos anteriores, la propuesta decroliana establece el método ideo visual para desarrollar la lectura y la escritura, el mismo que parte del método global integrando procesos de análisis y

síntesis. Se trabaja ideas y visualización de palabras, es decir se inicia con frases para luego llegar al análisis de sílabas y fonemas. Pueden distinguirse cuatro momentos:

- Observación donde el niño se pone en contacto con los objetos, situaciones, fenómenos a través de los sentidos. Aspecto que fue desarrollado desde Comenius.
- Asociación se relaciona ideas, palabras hechos que permiten construcciones cada vez más complejas y abstractas.
- Expresión concreta se manifiesta en la elaboración de construcciones propias con diversos materiales.
- Expresión abstracta utilizan símbolos, códigos convencionales para comunicar de forma escrita, gráfica (López, 2010: 53).

166



Loris Malaguzzi: la ética y la estética en la educación infantil

El legado más importante de Loris Malaguzzi (1920- 1994) pionero de las escuelas Reggio Emilia es la concepción del niño y de la infancia que transforma las prácticas pedagógicas y el contexto escolar, estableciendo nuevos caminos para abordar el aprendizaje. El niño posee infinidad de capacidades que le permite construir su conocimiento, interactuar con los demás, transformar su entorno natural y cultural dentro de un sistema dinámico. Es actor educativo con voz propia para expresar y establecer encuentros dialógicos que configuran identidades y alteridades.

Su metodología responde a principios éticos y estéticos que se sustenta, por un lado, en una estructura que constituye el diseño de proyectos y la documentación, por otro lado, la acción que emerge de las intersubjetividades de los niños y los docentes. La función del arte es determinante como medio de expresión y creación individual y colectiva.

La escuela infantil es un teatro continuo, fascinante y de gran interés, lleno de improvisaciones, de hechos, de gestos, de tramas, de comportamientos y de relaciones entre los niños. Las imágenes describen los hechos y las situaciones, narran la historia (Hoyuelos en Red Solare, 2006: 6).

Esta propuesta pretende superar la escuela que se rige bajo esquemas didácticos y curriculares desde la lógica adultocéntrica para dar paso a lo emergente que surge en el ecosistema del aula donde se pone en juego la incertidumbre, la fantasía, la innovación y, sobre todo, los vínculos que sostienen, que aportan y que transforman al niño y a la sociedad.

En el primer aspecto a considerar es el docente porque juega un papel fundamental, debe observar detenidamente los intereses de los niños a partir de los cuales nacen los proyectos y durante su ejecución se documenta el proceso de tal forma que cualquier persona que lo observe puede identificar y evaluar la experiencia claramente. Se registra expresiones, acciones, informaciones, todo cuanto puede “hablar” de la riqueza de la vivencia infantil y el sentido de la educación. Se considera que lo más valioso de la función docente es su capacidad de investigar y sorprenderse por cada acontecimiento desde una actitud respetuosa y abierta, de ahí que:

Sus intervenciones tienen que ser siempre hábiles, delicadas, silenciosas, poco clamorosas, basta con que los niños sientan su presencia, que están con ellos, ya que esto les da la confianza y la conciencia –que siempre debe tener– de lo que acontece y aprende. Tiene que ser un investigador permanente, también empíricamente (Hoyuelos, 2004: 172).

Por otra, el docente no trabaja en solitario, existen dos docentes por cada grupo de 15 a 20 niños que trabaja con un atelierista⁶ para atender de forma diversa las necesidades de los niños.

Al igual que los demás autores, considera el ambiente como un elemento fundamental y se le denomina “tercer educador” pues cada aspecto es diseñado para la acción independiente y creativa del niño. Una muestra de ello es el trabajo que realiza Javier Abad con la creación de instalaciones lúdicas cuyo fundamento teórico lo desarrolla en su artículo la escuela como ámbito estético según la pedagogía regianna.

Las escuelas infantiles deben ser espacios de vida y belleza, lejos de ser espacios funcionales. Es función educativa ambientar los espacios y cuidar estéticamente este entorno para crear una cultura de lo estético que propugne cambios en los espacios escolares (Abad, 2006: 13).

Para cumplir este objetivo existen diversos espacios como la plaza central dentro de la institución donde los niños se encuentran y generan diálogos. El aula incluye, centros de interés, talleres rincones donde los niños exploran, descubren y desarrollen sus capacidades en el encuentro con el otro, pues el trabajo colectivo siempre está presente.

Se cuenta con diversos materiales que, en muchos casos son donaciones que luego se transforman en creativas obras para exponerlas a los padres o la comunidad. Estas exposiciones son parte de la expresión de los niños en sus diversos lenguajes frente a los cuales la escucha es vital, aquella “toma lugar dentro de un ‘contexto de escucha’”, donde uno aprende a escuchar y a narrar, donde cada individuo se siente libre de representar y ofrecer la interpretación de sus teorías a través de la acción,

la emoción, la expresión y la representación, usando símbolos e imágenes (“los cien lenguajes”). La comprensión y la conciencia se generan a través del compartir y del diálogo (Rinaldi, 2001: 28).

La escucha conduce inevitablemente a desarrollar un ambiente emocional positivo donde los actores educativos son respetados en su dimensión personal, se propician encuentros en los cuales se integran la sensorialidad, la cognición, la mente, el cuerpo, intuición, la razón, es decir todo el ser se instala en el centro del proceso educativo para descubrir sentido y significados en la relación con el otro. Por lo tanto el aprendizaje es el tema esencial en lugar de la enseñanza, el niño es libre y experimenta con los elementos a su alrededor y encuentra las relaciones que le permiten desarrollar sus propias capacidades.

No sería posible los resultados de la metodología Reggio Emiliana sin la participación de la familia, pues se reconoce claramente que la educación necesita del contexto y de los padres asumiendo su rol de corresponsabilidad a través de actividades de gestión permanente en beneficio de la institución educativa y la sociedad. Además se potencia la imagen de la familia como el primer agente educativo en el cual se acoge, se construyen vínculos, se genera un tejido subjetivo.

Sin lugar a dudas, esta propuesta pretende cambiar la dimensión de una educación instrumental para dar paso a la aplicación de un modelo humanista, sistémico que determine el verdadero sentido de la educación: el reconocimiento de la dignidad humana. Ojalá constituya el objetivo de la educación ecuatoriana permeada por la estandarización y la cuantificación de logros.

Conclusiones

Los métodos responden a momentos históricos y sociales para dar respuestas a demandas de la realidad educativa que se debe cambiar, reforzar o mejorar a través de procedimientos organizados, recursos materiales y la participación de comunidades de aprendizaje.

Las propuestas pedagógicas, curriculares y metodológicas se diseñan a partir de las necesidades e intereses del niño como actor central del aprendizaje dentro de los contextos socioeducativos y culturales diversos, en los cuales se desarrollan capacidades que transforman la persona y la sociedad.

La educación de los primeros años de vida requiere condiciones ambientales que permitan explorar, descubrir, expresar, crear de forma autónoma mediante la sensorialidad, el juego, el arte. Es indispensable ofrecer las posibilidades para construir el propio aprendizaje desde la afectividad, la libertad, la espiritualidad y la relación con la naturaleza.

Las metodologías en educación deben alcanzar como fin último el desarrollo integral, armónico de los niños y jóvenes que se manifiesta en la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes para la construcción de sentidos y significados de la propia vida y de los demás, en el marco de los derechos y la dignidad humana.

Notas

- 1 Término utilizado en diversos documentos que se refieren a Joan Comenius para resaltar su acción de diseñar un método que organice el proceso educativo desde los primeros años considerando como primer agente educativo a la madre.
- 2 Kindergarten es la denominación de Froebel a las instituciones de niños preescolares consideradas como una extensión del hogar, pues la familia es el primer agente educativo que se articula con el contexto escolar conservando la unidad indivisible. Este término fue utilizado en varios países de Latinoamérica, en el Ecuador, hasta el 2011 se llamaban Jardines de Infantes a las instituciones que atendía a niños de cinco años lo que actualmente es el primer grado de básica
- 3 Buen vivir paradigma que se fundamenta en la cosmovisión indígena Kichwa en la cual el respeto y la armonía con la naturaleza son parte de la vida en un sistema interrelacionado. En el Ecuador y Bolivia se ha incorporado como un principio constitucional que orienta la construcción de políticas cuyo objetivo es alcanzar mejor calidad de vida a través de relaciones de mayor equidad en el campo político, social, económico, ambiental.
- 4 Referente Curricular para Educación Inicial. Volemos Alto fue el primer documento curricular para los niños de 0 a 5 años, salió a la luz en Julio de 2002 con la participación del Ministerio de Educación, Bienestar Social y el Programa Nuestros Niños. Plantea tres dimensiones de relación: consigo mismo, con los otros y la naturaleza, el eje principal la afectividad, el plano transversal el arte y siete objetivos generales alrededor de los cuales se articulan los demás elementos curriculares.
- 5 Currículo de Educación Inicial. Documento oficial del Ministerio de Educación (2014) que establece los lineamientos para el proceso educativo de primera infancia en todas las modalidades de atención a nivel público y privado.
- 6 Es un educador llamado también tallerista, especializado en artes visuales, que trabaja con los demás docentes dentro de un taller especial con variedad de materiales y recursos en el cual los niños investigan, exploran, expresan y crean. Además incorpora la función social del arte en la educación como uno de los caminos más idóneos crear experiencias estéticas y abrir canales de sensibilidad y comunicación.



Bibliografía

ABAD, Javier

2006 La escuela como ámbito estético según la pedagogía regiana. En: *Aula Infantil*. Barcelona: Ed. Graó.

COMENIUS, Juan

1986 *Didáctica Magna*. Madrid: Akal Bolsillo.

DECROLY, Ovide

1983 *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.

- FROEBEL, Federico
1888 *La educación del hombre*. New York: D. Appleton y Cía.
- HOYUELOS, Alfredo
2004 *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
2006 “Introducción a la propuesta educativa de Reggio Emilia”. En: Red Solare Colombia, http://530777107603393319.weebly.com/uploads/2/7/0/1/27012272/reggio_pedagoga_de_la_escucha_1.pdf, 30 de Junio del 2015.
- LÓPEZ, Germán
2010 “Apuntes sobre La Pedagogía Crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad”. En: Universidad Santiago de Cali, <http://4gn.uvg.edu.gt/biblioteca/ebooks/GLN/GLN-13.pdf>, 19 de Junio de 2015.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, E. T. (MEC)
2014 *Currículo de Educación Inicial*. Quito: MEC.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, Enrique
2004 “Jean-Jacques Rousseau, respeto a la vida natural, la libertad y las diferencias individuales”. En *Aula Creativa*. Enrique Martínez, http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_juan_jacobo_rousseau.hm, 11 de Junio de 2015.
- MONTESORRI, María
1986 *La mente absorbente del niño*. México D.F: Diana.
2015 “Método Montessori” En Fundación Montessori Argentina, 2007, <http://www.fundacionmontessori.org/Metodo-Montessori.htm>, 22 de Junio de 2015.
- PESTALOZZI, Johann
1889 *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Dresden.
- RABECQ, María
1957 Comenius, apóstol de la educación moderna y la comprensión internacional. En: *El Correo*. París: UNESCO.
- RINALDI, Carlina
2001 La pedagogía de la escucha: la perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. En: *Reggio Children*, Europa.
- SOTO, José
1998 *Educación actual y sus fuentes filosóficas*. Madrid: EUNED.
- TRILLA, Jaume et al.
2007 *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Madrid: Graó.
- ZIMMERMANN, Hugo
1914 *Las obras menores de Fröbel sobre la educación*. Leipzig: Koehler.

**Pautas metodológicas
para la enseñanza de la filosofía**
*Methodological guidelines
for the teaching of philosophy*

EL SÍMBOLO EN LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA Y SU INCIDENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

The symbol in the latin american experience and its impact in instructional Philosophy

MAURO AVILÉS SALVADOR*

maviles@ute.edu.ec

Universidad Tecnológica Equinoccial/Quito-Ecuador

JORGE BALLADARES BURGOS**

jballadares@ute.edu.ec

Universidad Tecnológica Equinoccial/ Quito - Ecuador

Resumen

El presente artículo plantea la incidencia de lo simbólico en la reflexión filosófica a partir la experiencia latinoamericana. Se puede pensar en un quehacer filosófico a través del símbolo, como lugar de una multiplicidad de significados y sentidos. Una nueva comprensión del símbolo lleva a re-descubrirlo desde la experiencia de las comunidades indígenas andinas y el arte barroco latinoamericano. La incidencia de lo simbólico en el proceso educativo se realiza a través de una perspectiva ética y hermenéutica que planteará nuevas alternativas para la enseñanza de la filosofía en el aula.

Palabras claves

Símbolo, enseñanza, filosofía, barroco, ética, hermenéutica.

Forma sugerida de citar: Avilés, Mauro, & Balladares, Jorge (2015). El símbolo en la experiencia latinoamericana y su incidencia para la enseñanza de la filosofía. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), pp. 173-188.

* Docente a tiempo completo de la Universidad Tecnológica Equinoccial. Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Tutor de Tesis de la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Técnica Particular de Loja. Docente de Ética en la Maestría en TIC y Gestión de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y de Investigación en la Universidad Técnica particular de Loja. Docente de las áreas de Ética, Filosofía y Ciencias Sociales. Publicaciones en la Revista *Sophia* de la Universidad Politécnica Salesiana y en la Revista *Eidos* de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

** Docente de Filosofía de la Universidad Tecnológica Equinoccial y de la Universidad de las Américas. Docente de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Licenciado en Filosofía por la Universidad del Salvador de Buenos Aires. Magíster en Filosofía y Magíster en Tecnologías aplicadas a la Práctica y Gestión Docente, por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Realiza estudios de doctorado en la Universidad de Extremadura, España. Publicaciones en la Revista *Sophia* de la Universidad Politécnica Salesiana y en la Revista *Nuevo Pensamiento* de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Salvador de Argentina. Miembro del equipo del proyecto de Etnomatemática de la Universidad Central del Ecuador.

Abstract

This article presents the incidence of the symbol through Latin-American philosophical reflection. It is possible to think of a philosophical activity through the symbol, as a place of a multiplicity of meanings and senses. A new understanding of the symbol lead to re-discover it from the experience of the indigenous Andean communities and Latin American baroque art. The incidence of the symbol in the educational process is performed through an ethical perspective and hermeneutics that focuses on new alternatives for teaching philosophy in the classroom.

Keywords

Symbol, instructional philosophy, baroque, ethics, hermeneutics.

Introducción

¿Se puede concebir a la filosofía como una actividad centrada en la palabra y en el razonamiento? ¿Es posible concebir y plantear la premisa de un camino simbólico para la enseñanza de la Filosofía? ¿Se puede pensar en una enseñanza de la Filosofía a través del símbolo y no del concepto? Estas preguntas guiarán el presente artículo en torno a la importancia de una reflexión filosófica en torno al símbolo y su incidencia en la enseñanza de la Filosofía. Hoy en día se percibe que a lo largo de los años ha habido una forma tradicional de la enseñanza de la Filosofía, lo que ha conducido muchas veces a establecer estrategias metodológicas unívocas, centradas exclusivamente en lo conceptual y los sistemas, sin considerar en una mayor amplitud de los significados y sentidos de la filosofía a partir de un pensamiento simbólico.

El quehacer filosófico latinoamericano, se ha caracterizado fundamentalmente por su carácter experiencial. El “estar siendo latinoamericano” como una síntesis vital, propia de nuestra historicidad mestiza y emergencia presente, permite pensar en otro punto de partida (*argé*) para la filosofía desde un sujeto latinoamericano que va siendo protagonista de su propia historia y va construyendo sus relaciones interpersonales al interior de su nosotros ético-histórico. A partir de esta forma de presencia del sujeto filosofante en Latinoamérica se gesta una nueva racionalidad comunicativa, democrática y autogestionaria, y al mismo tiempo comunitaria, solidaria y pluralista (Balladares y Avilés, 2014: 164-168). Esta racionalidad latinoamericana encuentra formas diversas de expresarse. Para comprenderlas, un camino es el de la hermenéutica y el del estudio de la expresión simbólica de los ancestros en el continente latinoamericano. El presente artículo tiene como objetivo fundamentar la experiencia simbólica latinoamericana desde una hermenéutica y ética para orientar la enseñanza de la filosofía. Se ha utilizado el método de una filosofía inculturada en América Latina, que tiene como punto de partida

el contexto y la realidad para luego llegar a una especulación filosófica a través de lo simbólico y su incidencia.

En una primera parte, se planteará algunas pautas claves para la comprensión del símbolo desde una visión occidental. Luego se aborda la experiencia simbólica desde la reflexión filosófica latinoamericana que toma dos momentos significativos para el presente itinerario filosófico: la experiencia de las comunidades indígenas desde su cosmovisión andina, y lo barroco como una forma de expresión artística y cultural en América Latina de los siglos XVI al XVIII. Luego esta ruta filosófica llega a la incidencia del símbolo en la educación desde una ética y hermenéutica, para concluir con algunas pautas para una enseñanza de la filosofía a partir del símbolo. Se considera que esta investigación, de carácter fundamentalmente teórico, contribuye a la mejora de la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas, en tiempos donde varios países realizan rediseños curriculares y buscan estrategias metodológicas innovadoras para mejorar el aprendizaje en el aula.



Hacia una comprensión del símbolo

El símbolo, como todo lenguaje, está formado por un conjunto de signos, es decir de significantes que evocan una imagen, producen una conducta o hacen referencia a algo. Si bien los diversos lenguajes corresponden a las varias maneras de construir la realidad, entre todas las formas de comunicación se destaca el símbolo, porque tiene una disposición original, es una expresión ontológicamente sobresaliente. “Apunta las gradaciones de la realidad que se consideran más elevadas y primordiales, precisamente aquellas a las que se llama sagradas porque están cargadas de ‘ser’. Por esto es posible decir que el símbolo es el lenguaje de la trascendencia” (Ruiz, 2004: 9).

El símbolo, para Ruiz, tiene a la vez un sentido transparente y opaco. El significante es una imagen, una figura, un dibujo, un trazo, con un sentido sino obvio relativamente comprensible, no es convencional. Un segundo sentido apunta al nivel histórico-cultural, el símbolo pertenece a una cultura, ya que su hermenéutica depende del conocimiento de una particular cosmovisión. Por último, una tercera intención apunta a lo íntimo personal, a un secreto que está vivo, a un misterio que se reedita en cada sujeto (Ruiz, 2004: 12). El símbolo, a la vez, es intencional y representa lo concreto.

Giménez (2005: 4) al preguntarse por el símbolo, responde a la siguiente pregunta: ¿qué es lo simbólico? En el sentido extensivo con que aquí se lo asume, Giménez citando a Geertz, lo simbólico es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también lla-

madas *formas simbólicas*, y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación. En efecto, todo puede servir como soporte simbólico de significados culturales: lo simbólico recubre el vasto conjunto de los procesos sociales de significación y comunicación.

El concepto de símbolo (de latín *Sumballo*) tiene dos acepciones: la primera significa emitir, tirar, echar, lanzar; la segunda hace relación a poner, meter, reunir. A través de estos dos movimientos la noción de símbolo se transforma en un “operador de significados y relaciones”, lo cual le impide apuntar en una sola dirección. Así:

El símbolo sería excepcional en su capacidad de sintetizar mediante una expresión sensible –representación– todas las influencias de lo inconsciente y de lo consciente –y su construcción estaría influenciada por las diferencias culturales– así como de sintetizar contradicciones y armonías en el interior de cada hombre (Seguel, 2005: 108-119).

Para Eliade (1955), el símbolo presenta las siguientes características:

- Ofrece información de difícil transmisión mediante las palabras.
- Nunca son unívocos, siempre son polivalentes.
- El pensamiento simbólico no se opone al racional... el símbolo es producto de la totalidad del hombre, el concepto solo de sus facultades razonadoras.
- Enfatizan la naturaleza social del hombre; son arquetipos colectivos y forman una memoria popular.
- En la sociedad occidental el símbolo ha degenerado, se ha racionalizado, infantilizado (citado por Taboada, 1998: 4-5).

De esta forma, para Giménez la cultura tendría que concebirse como

El conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad. O, más precisamente, como la organización social del sentido, como pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias (Thompson, 1998: 197, citado por Giménez, 2005: 4).

Es esta la razón por la cual, desde muy diversas perspectivas sociológicas y antropológicas se ha pretendido una comprensión del símbolo en el marco de la cultura.

Es importante tomar en cuenta las reflexiones de Giménez cuando, especialmente, hace referencia a la etimología de la palabra “cultura” y de su analogante principal, que es la *agri-cultura*, para lo cual “habría que decir que la cultura es la acción y el efecto de “cultivar” simbólicamente la

naturaleza interior y exterior a la especie humana, haciéndola fructificar en complejos sistemas de signos que organizan, modelan y confieren sentido a la totalidad de las prácticas sociales” (2005: 4).

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

La problemática de la interpretación o del reconocimiento, que permite comprender la cultura también como *gramática de reconocimiento* o de *interconocimiento social*. Adoptando este punto de vista, la cultura podría ser definida como el interjuego de las interpretaciones consolidadas o innovadoras presentes en una determinada sociedad (2005: 6).

En efecto, ninguna forma de vida o de organización social podría concebirse sin esta dimensión simbólica sin la *semiosis* social.

La realidad del símbolo no se agota en su función de significación, sino que abarca también los diferentes empleos que por la significación, hacen de él los miembros de una comunidad para actuar sobre el mundo y transformarlo en función de sus intereses. Dicho de otro modo: el símbolo y la cultura no deben ser únicamente descifrados como “textos”, sino también como instrumentos de intervención sobre el mundo.

A lo largo de la historia diferentes grupos humanos y culturas han propuesto sistemas de símbolos, estos pueden pasar forman parte de la cultura en la medida en que son asumidos dentro de una práctica social frecuente. Por ello, los sistemas simbólicos son al mismo tiempo *representaciones* (modelos de) y *orientaciones para la acción* (modelos para), según la expresión de Clifford Geertz (1992: 91, citado por Giménez, 2005: 7). Tanto por su carácter representacional como su implicación para la acción, es imposible desconocer en el símbolo su carácter ético.

El símbolo tiene valor y trascendencia tanto para el individuo como para la cultura en la que este habita. Por esto:

La cultura podría definirse, entonces, como el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (en su doble acepción de representación y de orientación para la acción) a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2014: 9).

Una concepción semiótica de la cultura obliga a vincular los modelos simbólicos a los actores que los incorporan subjetivamente (modelos de) y los expresan en sus prácticas (modelos para), bajo el supuesto de que “no existe cultura sin actores ni actores sin cultura. Más aún, nos obliga a considerar la cultura preferentemente desde la perspectiva de los sujetos, y no de las cosas; bajo sus formas interiorizadas, y no bajo sus formas objetivadas. O dicho de otro modo: la cultura es antes que nada *habi-*

tus” (Bourdieu, 1980b, citado por Giménez, 2005: 9). Aquí el *habitus* que se interpreta éticamente a partir de una hermenéutica de sus símbolos.

El paradigma de las representaciones sociales –homologable a la teoría del *habitus* de Bourdieu– es una de las vías para el análisis de las formas interiorizadas de la cultura, “ya que permite detectar esquemas subjetivos de percepción, de valoración y de acción que son la definición misma del *habitus* bourdieusiano y de lo que nosotros hemos llamado cultura interiorizada” (Giménez, 2014: 16).

Esta comprensión del símbolo en el marco de la cultura permite realizar una más precisa definición de cultura a partir de una reformulación de las concepciones de Clifford Geertz y de John B. Thompson de la siguiente manera:

178



La cultura es la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. Así definida, la cultura puede ser abordada ya sea como proceso (punto de vista diacrónico), ya sea como configuración presente en un momento determinado (punto de vista sincrónico) (Giménez, 2005: 17).

El símbolo en la experiencia latinoamericana: de lo andino a lo barroco

La expresión cotidiana –realidad circundante que motiva la reflexión filosófica y el pensar en Latinoamérica– encuentra muchos ámbitos que se convierten en fuentes para encontrar las formas y los motivos para la filosofía. Sus manifestaciones son la gratuidad en la dignidad sobreabundante de su persona, sus relaciones solidarias, su carácter festivo y celebrativo. Son todos estos momentos que encuentran dos rasgos comunes en la formación cultural latinoamericana. Por un lado, estos momentos se evidencian en símbolos, ritos y eventos que –por este camino– buscan compartir y perpetuar las experiencias comunitarias. Por otro lado, esta práctica filosófica, de forma general en el continente, se manifiesta mediante símbolos y no mediante la palabra. Se puede afirmar que tanto las civilizaciones ancestrales en la meridional Amerindia como las prácticas mestizas que en este espacio se formaron corresponden a una forma diferente de aproximarse filosóficamente o sapiencialmente a la realidad.

El nuevo sujeto latinoamericano buscado por filósofos latinoamericanos como Roig, Zea, Salazar Bondy, Mariátegui, entre otros, pasa necesariamente por el reconocimiento de una realidad antropológica de

carácter dialogante y comunitario diferente. Es necesario pasar, para su comprensión, de una visión europea *logocéntrica* de la Filosofía a una comprensión simbólica del contexto latinoamericano. Una de las características del símbolo es el hecho que siempre la realidad se ve excedida por el signo que la significa:

El símbolo es un lenguaje que parte –como todo lenguaje– de un conjunto de signos, es decir de significantes que evocan una imagen, producen una conducta o hacen referencia a algo, pero su voz es privilegiada porque su significación está dada por niveles sobreañadidos de sentido. Los diversos lenguajes corresponden a las varias maneras de construir la realidad, a las cadenas que les atribuimos... a diferentes percepciones y racionalidades, pero entre todas las formas de comunicación se destaca el símbolo, porque tiene una disposición original, es una expresión ontológicamente sobresaliente, apunta las gradaciones de la realidad que se consideran más elevadas y primordiales, precisamente aquellas a las que se llama sagradas porque están cargadas de ‘ser’. Por esto es posible decir que el símbolo es el lenguaje de la trascendencia (Ruiz, 2004: 9).



En la historia de las comunidades indígenas andinas se encuentran íconos y representaciones simbólicas como la constelación de la Cruz del Sur en el caso de los Incas que expresan y motivan reflexiones educativas, así como la Chakana. De igual forma se expresan los Aymaras mediante PusiWara o chakana. Estos símbolos mencionados encontraron su espacio en el *Tawaintisuyo* en el marco de un encuentro cotidiano con la *Pachamama*. Todos estos símbolos comparten algunos aspectos en común, los mismos que nos dan pauta de comprensión de un “nosotros” ético, histórico y cultural, como un nuevo sujeto antropológico que vive la integralidad de la naturaleza con el ser humano en ella (Balladares, Avilés y Cadena, 2015: 32-33).

Las reflexiones realizadas por Beuchot y Arrairán acerca de la hermenéutica analógica y, por Echeverría en torno al *ethos* barroco, permiten identificar a la colonia americana como un tiempo particularmente valioso para la formación simbólica. Arriarán (2007: 83) afirmará que el símbolo en América Latina encuentra un espacio privilegiado para su manifestación en el barroco latinoamericano, al cual lo define como “un fenómeno inscrito en la serie de diversas manifestaciones del barroco europeo, cada una de ellas diferentes de las demás y subsumibles bajo la categoría general de la cultura del barroco” y, encuentra algunas evidencias de la presencia del barroco en la cultura actual del continente:

1. El papel activo de las culturas subalternas que genera un proceso simbólico de carnavalización como reconfiguración de la dicotomía entre lo popular y lo culto, lo interno y lo externo.



2. Las imágenes proponen un uso distinto del sujeto: es la sensualidad que se opone a la razón, lo dinámico que se opone a lo establecido, lo alucinatorio que se opone a la ilusión de un sujeto autónomo.
3. Se advierten variados juegos de resistencia del mestizaje. Uno de los factores que colaborará con esto será la re-semantización de los símbolos europeos a través de los universos imaginarios de los colonizados. “En América Latina hay un carácter mixto particular de las expresiones de la sensibilidad barroca. Lo mixto reside en la mezcla entre lo público y lo privado, lo religioso y lo laico, lo festivo y lo sagrado, lo popular y lo cortesano” (Arriarán, 2007: 80).
4. Una expresión positiva del mestizaje y del barroquismo, en el siglo XX, se la encuentra entre muchos escritores latinoamericanos, entre ellos José María Arguedas, Juan Rulfo, Gabriel García Márquez, Jorge Luis Borges. “En ellos encontramos la búsqueda de una visión simbólica de las realidades heterogéneas... a través del uso de la metáfora, que mezclaba diversos estilos y géneros, lo cual derivó en una representación transgresora de modelos clásicos... Hay un sincretismo barroco por la mezcla entre la cosmovisión arcaica y moderna” (Arriarán, 2007: 82).
5. Ensayistas latinoamericanos como Lezama Lima, Alejo Carpentier y Severo Sarduy plantean un barroco distinto del europeo. “En estos autores encontramos una conciencia reivindicatoria de la identidad que explicita una filosofía barroca, es decir, una conversión de lo universal y lo particular, ya no como dilema abstracto, sino como mestizaje cultural” (Arriarán, 2007: 83).

En este desarrollo especulativo, surgen algunas inquietudes: ¿Cómo conciliar una lógica aristotélico-tomista con el realismo mágico latinoamericano?; si la palabra expresa la racionalidad occidental, ¿cómo entender el excedente de significado que –por su carácter semántico– porta en sí el símbolo? ¿Cómo incluir la sensibilidad latinoamericana, evidente en sus expresiones artísticas y culturales, en el marco de un pensamiento lógico-racional occidental? ¿Cómo, en fin, hacer filosofía y educar en un pensamiento filosófico de forma que, asimilando los valores y la lógica de la racionalidad grecolatina, se incorporen los rasgos propios del indígena y el mestizo latinoamericanos?

En la concepción de Lezama Lima (1993), el barroco expresa una modernidad mestiza, contradictoria. Bajo esta concepción se valora un imaginario no occidental que, pasando por lo barroco, constituye el núcleo de la modernidad latinoamericana. Este autor ve en el barroco el

mestizaje como signo de la modernidad latinoamericana. Son muchas y muy variadas las formas simbólicas en que se expresa América latina pero, la mayoría de ellas, encuentra un espacio privilegiado en las expresiones culturales y artísticas. Una visión exclusiva, única y racional del símbolo es difícil de lograr. Una de las características que este tendrá es su carácter de “desbordante de significado” y, para su comprensión, un aspecto favorable es su carácter análogo.

El símbolo en el proceso educativo: hermenéutica y ética

En América Latina son las expresiones culturales, desbordantes de significados, las que son transmitidas en el quehacer pedagógico de forma consciente e inconsciente en el contexto de la educación. Es el símbolo uno de los lenguajes más utilizado y que caracteriza los procesos educativos y pedagógicos de Sudamérica. Por ello, se puede entender a los procesos educativos como procesos de formación hermenéutica o de preparación para la decodificación de símbolos.

El proceso de aprendizaje del ser humano se realiza mediante el encuentro de este con diferentes experiencias, sean estas de orden sensible o inteligible.

El campo de la acción humana del sujeto implica necesariamente la experiencia sensible y la experiencia inteligible. Por ello, una educación desde la hermenéutica no sólo debe rescatar y promover la experiencia inteligible mediante la formación de conceptos sino que, reconfigurando la experiencia sensible, debe ser puente de unión con la experiencia inteligible al interpretar y recrear el universo simbólico, modo específicamente humano construido mediante imágenes sensoriales y transmitido multigeneracionalmente (Álvarez Colin, 2001: 252).

Por ello, el símbolo presenta algunas características que propician y favorecen un aprendizaje significativo: implican a la totalidad del sujeto, comprometiéndolo; llama la atención tanto su compromiso afectivo como intelectual, puede ser transmitido de generación en generación, permite una actualización y renovación a lo largo del tiempo.

Una de las formas artísticas en que se evidencia la presencia de los símbolos en América Latina son los relatos. El carácter inicialmente oral en que estos se expresaban guarda la riqueza, teatralidad y magia características del latinoamericano. El relato tiene una función particularmente pedagógica y formativa.



Kaufmann sostiene que:

Los relatos cumplen una función clave en la construcción del conocimiento moral. En primer lugar una función de conservación de ciertos valores...los relatos van sedimentando ciertas certezas morales de la humanidad. Basta pensar en el lugar que ocupan las parábolas de Jesús [...] en segundo lugar cumplen una función de transmisión del conocimiento moral, las certezas morales no solo se conservan sino que también se van entregando de generación en generación (2012: 92).

En general, todas las civilizaciones (recuérdese el Bhagavad Gita, el Poema de Gilgamesh, los relatos Bíblicos, las parábolas de Jesús, etc.) de forma oral o escrita, han creado o han propiciado la creación de un *ethos* y de una moralidad en torno a relatos, narraciones y de más recursos literarios. Pero, adicionalmente:

182



Los relatos también permiten la innovación moral, en dos sentidos. Por un lado, entregan elementos necesarios para la evolución ética en la medida de que en toda innovación acontece en un fondo de sedimentación, dicho de otra forma, las reglas para innovar también son transmitidas. Los relatos permiten la innovación en un segundo sentido: ofrecen al sujeto distintas posibilidades morales. Gracias a las narraciones el sujeto se puede librar de la tiranía de una imagen única del bien y puede articular creativamente sus opciones éticas (Kaufmann, 2012: 92).

Ejemplo de ellos se encuentran en las parábolas de Jesús, en las leyendas locales (en Quito, la de Cantuña, la del gallo de la Catedral,...). Este autor sostendrá que, para mostrar cómo las narraciones ayudan a la construcción del conocimiento moral colectivo, será necesario mostrar primero la conexión entre vida y relato

Ricoeur afirma un argumento más específico: la relación entre la narración y el carácter temporal de nuestra existencia. En *Tiempo y narración* presenta la tesis de que existe una relación intrínseca entre tiempo y narración, de tal modo que: “entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana, existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de una necesidad transcultural” (Ricoeur, 1987: 117).

Kaufmann (2012: 93) afirma que el tiempo se hace humano y que la esencia de la actividad narrativa es la temporalidad. La narración es entendida aquí como referida tanto a las obras literarias como a las obras históricas.

Dentro de la teoría de la *triple mimesis*, siguiendo a Ricoeur, el autor propone un proceso de configuración narrativa desde lo previo a la configuración de la narración, la configuración narrativa y la recepción de la obra en el acto de lectura. Ricoeur se concentra en el proceso de imitación de acción a través de la configuración narrativa, de esta forma

se tiene que el objeto de lo que se configura en la narración es la acción humana (Kaufmann, 2012: 94). Para Ricoeur, la composición narrativa tiene su anclaje en la comprensión cotidiana que se tiene del mundo temporal, en sus elementos semánticos, simbólicos y temporales:

Cualquiera que pueda ser la fuerza de la innovación de la composición poética en el campo de nuestra experiencia temporal, la composición de la trama se enraíza en la pre-comprensión del mundo de la acción: de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal (Ricoeur, 1987: 144).

Comprender la acción en sus rasgos semánticos, supone identificar los elementos constitutivos de la acción, que Ricoeur los sintetiza en la capacidad que tenemos de comprender, el “qué”, el “por qué”, el “quién”, el “cómo”, el “con” o el “contra quién” de la acción.

Como afirma Ricoeur, narrar y comprender una narración requiere una segunda competencia, la capacidad de identificar las mediaciones simbólicas de la acción... La acción no solo tiene una estructura semántica sino también una estructura simbólica. Los elementos simbólicos de la acción contienen un conjunto de reglas, signos y normas que proveen elementos que permiten interpretar las acciones (Ricoeur citado por Kaufmann, 2012: 95).

De forma tal que un sistema simbólico proporciona un contexto de descripción para acciones particulares, antes de someterse a la interpretación, los símbolos son interpretantes internos a la acción (Ricoeur, 1987: 158).

Debido al carácter temporal de la acción humana, Ricoeur (2012: 95) puede hablar de la vida humana como una historia incipiente... antes de ser contada, la acción humana no tiene pleno sentido. La narración sería entonces parte esencial del sentido de la acción humana. La vida humana toma fuerza y sentido al ser contada, narrada, transmitida, al ser comunicada a los lectores. En la narración la acción humana adquiere la plenitud de su sentido. La acción requiere la narración a fin de ser apropiada en su significado (Kaufmann, 2012: 96).

La acción narrada de alguna manera fija el tiempo de la acción, mostrando una sucesión de acontecimientos; pero estos acontecimientos, al mismo tiempo, constituyen una unidad temporal. La historia es más que la suma de acontecimientos, constituye en sí misma una unidad temporal que permite al lector ver el conjunto de acontecimientos como una unidad. Y, de igual forma, la narración solo se realiza plenamente al momento en que es recibida por el lector (Ricoeur, 1987: 144), puesto que –en manos del lector– el texto permite el encuentro con el con-texto



(con el mundo que lo circunda) y trasciende la intencionalidad del autor, propiciando un encuentro entre el mundo del texto con el mundo del lector, lo que Ricoeur sintetiza de esta manera:

...El mundo es el conjunto de referencias abiertas por todo tipo de textos descriptivos o poéticos que he leído, interpretado y que me han gustado. Comprender estos textos es interpolar entre los predicados de nuestra situación, todas las significaciones que, de un simple entorno, hacen un mundo (Ricoeur, 1987: 157).

Si bien Ricoeur destaca la relación vida-narración, pone especial énfasis en mostrar la estrecha relación entre ética y narración, la cual se da al menos de dos maneras: las narraciones no son nunca éticamente neutras y las narraciones permiten concretar la ética:

Respecto a la primera tesis señala que por los rasgos simbólicos de la acción esta debe ser entendida en el contexto de los elementos simbólicos de una sociedad...las narraciones no solo repiten las reglas morales de una sociedad, pero si hacen uso de ellas y las presuponen, de lo contrario la acción no sería inteligible para el lector... Las narraciones son ocasiones para que el sujeto pueda explorar posibilidades morales (Kaufmann, 2012: 98).

Los símbolos expresados en las narraciones representan a un universo cultural específico, incluyendo en ellas principios morales, normativas, reglas. El símbolo expresa los diferentes *ethos* de una comunidad y son transmitidos de generación a generación por los símbolos, gracias al carácter vehicular y tras-temporal de los mismos.

Para Ricoeur, la relación existente entre las historias que presentan las narraciones y la ética –personal y social– van de la mano. Las historias constituyen al sujeto, a partir de la narración –oral o escrita de las mismas– se modela la identidad individual y social, de esta forma, “...así como el sujeto se va constituyendo en una apropiación creativa de las historias, también nos constituimos éticamente a través de las historias que se nos han transmitido...las narraciones no solo van constituyendo nuestra identidad, sino también ellas nos ayudan a evitar la osificación de los modelos de vida” (Ricoeur citado por Kaufmann, 2012: 99). El carácter pedagógico y formativo de las narraciones tiene una doble finalidad: la de ser transmisora de la cultura pero también, evitando su anquilosamiento y muerte, la de promover su transformación y cambio continuo. Para Ricoeur (1987: 158) “el texto aparece para el sujeto como un conjunto de posibilidades existenciales y morales”. Tal es el caso, en el ámbito de la literatura, del valor de los textos clásicos greco-latinos: su representación transhistórica y su carga axiológica y moral.

Todo relato, en la medida que es una descripción de acciones, lleva en sí mismo una carga de valoraciones éticas. Esas valoraciones que median toda descripción de la acción no son una creación arbitraria del autor de los relatos, sino que están presentes en la comprensión de las acciones humanas, de esta forma, se logra, en la relación narraciones-ética, una estructura circular: se narra a partir de la comprensión cotidiana de las acciones humanas y, la comprensión cotidiana de las acciones humanas se nutre de las narraciones.

La acción narrada, haciendo uso de los recursos semánticos, simbólicos y temporales, transforma a la acción y a través de tal transformación también transforma al lector. El lector, al habitar el mundo del texto a partir de su propio mundo, es transformado por los relatos... las narraciones son cruciales para la construcción social del conocimiento moral (Kaufmann, 2012: 100).

Por ello, el cuidado de las mismas permitirá la construcción del conocimiento moral y, según Gadamer “la tradición es una fuerza anónima que influye sobre nuestra acción, y que sigue actuando más allá de nuestra madurez” (Gadamer, 1993: 348 citado por Kaufmann, 2012: 101). La fuerza de la tradición está en la transmisión de su sabiduría y, en particular de su sabiduría moral y, las historias (narraciones, mitos, leyendas) son su riqueza.

El relato de la propia vida construye la vida particular de los sujetos, los pueblos y las culturas, allí se fortalece su identidad y la identidad moral, en los relatos ellas se reconocen. La educación tiene una doble finalidad: por un lado, de transmisora y portadora de la cultura a las nuevas generaciones y, por otro, es transformadora del ser humano y de las instituciones sociales.

El reconocimiento de una constitución del sujeto por los relatos abre también a la posibilidad de ser fuente de interpelación. “Así, los relatos se transforman en una fuente de alteridad que exige del sujeto una toma de postura” (Kaufmann, 2012: 104). Es necesario concebir a las narraciones no como una realidad estática y acabada. “Las narraciones morales se enriquecen en la medida que se nutren de las narrativas que las han originado y en la medida que nuevas voces contribuyen a renovarlas” (Kaufmann, 2012: 105). Así, la excedencia de sentido del símbolo, su carácter polisemántico y su posibilidad transhistórica de transmitir y transformar la cultura y, la posibilidad de ser narrados y transmitidos de forma inmediata a los diferentes grupos hacen de él un recurso de gran validez y actualidad en el quehacer educativo.

Luego de este itinerario especulativo sobre la relevancia del símbolo para la filosofía, surge la siguiente pregunta: ¿es posible la incidencia



del símbolo en la enseñanza de la filosofía? ¿Se puede dejar de lado al concepto para dar paso al símbolo? ¿El símbolo puede generar métodos y técnicas activas para la enseñanza filosófica?

Para encontrar una ligazón entre la filosofía y el símbolo, hay que comprender la historia de los pueblos y sus personajes que fueron protagonistas del mismo. Tal es la tesis de Boris Durán quien manifiesta que las prácticas de las filosofías perduraron a través de símbolos –como el caso de leyendas como lenguaje narrativo simbólico. Tal es el caso de símbolos que encierran una sabiduría ancestral, como el caso de la vara de Asclepios (griegos) o Esculapio (para los romanos) donde una serpiente se enlaza a un báculo y se ha convertido en símbolo para la medicina¹.

Para Mañón, una palabra en el lenguaje filosófico es un símbolo como una imagen. El ser humano, al ser un ser simbólico, usa la palabra como su símbolo más relevante (Mañón, 2007). El uso de narraciones míticas, leyendas, imágenes, humor a través de comics o memes, dramatizaciones, juegos, inclusive el uso de TIC, pueden ayudar a recuperar el sentido simbólico original de la filosofía en sus inicios.

186



Conclusiones

Luego de este itinerario filosófico, se puede concluir que lo simbólico se constituye en una fuente inagotable para el quehacer filosófico, dada su plurisignificatividad y carga de sentidos en las diferentes culturales y contextos. El símbolo se constituye como una alternativa frente al concepto y puede contribuir a una filosofía que recupere esa experiencia sapiencial originaria de sus inicios.

Asimismo la palabra en la reflexión filosófica se constituye como el símbolo más relevante para “pensar más allá” de lo pensado, pensar en el ser y en el estar del sujeto latinoamericano. Tanto la experiencia simbólica de las comunidades indígenas andinas como las expresiones artísticas de mestizaje y convivencia en el arte barroco latinoamericano proponen un nuevo punto de partida para reorientar la acción filosófica a partir de nuestra esencia y ser latinoamericanos desde lo simbólico.

Finalmente, lo simbólico puede incidir en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la filosofía en las aulas, a partir de experiencias simbólicas que conduzcan de la intuición a la reflexión, de la sugestión a la argumentación, de la definición al sentido, de lo unívoco a lo análogo, del análisis a la hermenéutica, entre otros. En este sentido, el símbolo también invita a recuperar aquella reflexión sapiencial manifestada a través de saberes ancestrales desde las diferentes formas y modos de vivir y pensar de nuestras culturales y etnias latinoamericanas y presentes

también en las manifestaciones artísticas y culturales presentes en los siglos XVII y XVIII latinoamericanos, en los cuales se conformó una nueva comprensión de carácter mestizo, propia y particular de la América Meridional. Esta propuesta de generar una etnofilosofía a partir de la experiencia sapiencial andina, se constituye en un esfuerzo por re-insertar lo simbólico en la tradición filosófica y proponer que otra forma de filosofar es posible (Balladares, Avilés y Cadena, 2015: 34).

Nota

- 1 Ver la tesis de Boris Durán (2013). “Comunicación, símbolo y contenido filosófico en el arte del tenis de mesa”. Quito: Repositorio UPS. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/4715>

Bibliografía

- ARRIARÁN, Samuel
 1999 Barroco y neobarroco en América Latina. En: S. Arriarán y E. Hernández (coord.) (2001) *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Difusión y Extensión Universitaria. Fomento: México.
- ARRIARÁN, Samuel
 2007 *La filosofía latinoamericana en el siglo XXI. Después de la postmodernidad, ¿qué?* México: Pomares, S.A.
- ÁLVAREZ, Luis
 2001 La hermenéutica simbólico-analógica como fundamento de una psicología histórico-crítica, *Iztapalapa*, 50, México, 233-256. Disponible en: <http://tesi.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=803&article=820&mode=pdf>
- BALLADARES, Jorge, AVILÉS, Mauro, & CADENA, Juan
 2015 Hacia una etnofilosofía a partir de una filosofía intercultural y dialógica. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 21-36. Quito.
- BALLADARES, Jorge, & AVILÉS, Mauro
 2014 Pensar la educación a partir de la presencia ontológica del símbolo desde las categorías del “ser” y el “estar” en la reflexión filosófica latinoamericana. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 161-176. Quito.
- BEUCHOT, Mauricio
 2005 *Tratado de Hermenéutica Analógica*. Itaca: México.
- ELIADE, Mircea
 1955 *Imágenes y símbolos*. Taurus: Madrid.
- GIMÉNEZ, Gilberto
 2005 La concepción simbólica de la cultura. En: *Teoría y análisis de la cultura*, Vol. 1, (pp. 329-397). México: CONACULTA.
- KAUFMANN, Sebastián
 2012 El lugar de las narraciones en la construcción del conocimiento moral. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 13, 91-105. Quito.



- LEZAMA LIMA, José
1993 La curiosidad barroca. En: *La expresión americana*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- MAÑÓN GARIBAY, Guillermo
2007 Enseñanza de la filosofía en la cultura actual. En: J. Martínez, A. Ponce de León, & L. Villoro (pp. 293-313), *El saber filosófico*, 91. México: Asociación Filosófica de México.
- RICOEUR, Paul
1987 *Finitud y culpabilidad*. Taurus: Madrid.
- ROIG, Arturo
1985 Acotaciones para una simbólica latinoamericana. *Prometeo*, 2, Universidad de Guadalajara.
- RUIZ FLORES, Ruth
2004 *Símbolo, mito y hermenéutica*. Quito: Abya-Yala.
- SEGUEL, Andrés
2005 De símbolos y hackers: guías en la sociedad del conocimiento. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 3 (1). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- TABOADA, Hernán
1998 *El símbolo en el pensamiento de Mircea Eliade*. Proyecto "Ensayo, simbolismo y campo cultural". Disponible en: http://www.cialc.unam.mx/ensayo/pdf/Simn_pensm.pdf



Fecha de recepción del documento: 7 de julio de 2015
Fecha de aprobación del documento: 18 de septiembre de 2015

LA INTERTEXTUALIDAD COMO MÉTODO DE ANÁLISIS FILOSÓFICO

Intertextuality as an anylisis philosophical method

EDISON FRANCISCO HIGUERA AGUIRRE*
edisonhiguera@hotmail.com
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

CARLOS FABIÁN NARANJO VITERI**
charly_8903@hotmail.com
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

DAVID VICENTE CARRILLO GUERRERO***
davorochito@hotmail.com
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

LEONEL EDMUNDO CUEVA GUERRERO****
leo_it6@hotmail.com
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

Según Julia Kristeva, creadora del término «intertextualidad» en 1967, todo texto surge como un *mosaico de citas*. Aquello señala una relación de reciprocidad y dependencia entre diferentes textos/autores, de modo que varios textos sirven de base para uno nuevo y así sucesivamente. Desde entonces se han realizado numerosos estudios y aplicaciones de la intertextualidad, sobre todo en ámbito literario. Se desconocen aplicaciones sistemáticas del método de análisis intertextual a textos filosóficos. El presente artículo realiza una breve exposición teórica del análisis intertextual y luego realiza su aplicación a textos seleccionados de Martha Nussbaum, Max Horkheimer y Luitzen Brouwer.

Palabras clave

Análisis intertextual, hipertexto, hipotexto, alusiones.

Forma sugerida de citar: Higuera Aguirre, Edison Francisco, Naranjo Viteri, Carlos Fabián, Carrillo Guerrero, David Vicente & Cueva Guerrero, Leonel Edmundo (2015). La intertextualidad como método de análisis filosófico. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 189-208.

* Licenciado en Teología por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; Magíster y PhD en Filosofía por la Pontificia Universidad *Antoniana* de Roma; y Máster en Educación por la Universidad de Jaén. Docente Agregado de la Carrera de Filosofía de la Facultad Eclesiástica de Ciencias Filosófico-Teológicas y Docente Auxiliar de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

** Estudiante de la Carrera de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

*** Estudiante de la Carrera de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

**** Estudiante de la Carrera de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Abstract

According to Julia Kristeva, creator of the term «intertextuality» in 1967, all text appears as a mosaic of quotations. That indicates a reciprocal relationship and dependence between different texts/authors, so that several texts form the basis for a new one and so on. Since then there have been numerous studies and applications of intertextuality, especially in literary field. Systematic application of the method of intertextual analysis of philosophical texts are unknown. This article provides a brief theoretical discussion of intertextual analysis and then makes its application to selected texts by Martha Nussbaum, Max Horkheimer and Luitzen Brouwer.

Keywords

Intertextual analysis, hypertext, hypotext, allusions.

Introducción

190



El presente artículo, *La intertextualidad como método de análisis filosófico*, desea demostrar la aplicabilidad del método de análisis intertextual a textos filosóficos.

La pregunta de la que parte el artículo es la siguiente: ¿es posible aplicar el análisis intertextual como método de análisis filosófico?

El texto se ha estructurado en dos partes: la exposición de la intertextualidad, en general; y la aplicación de la intertextualidad a textos seleccionados. En nuestro caso, el método de análisis intertextual aplicado a la filosofía comprenderá los siguientes pasos: en primer lugar se identificará al autor del análisis y al autor del cual se hace la referencia. Luego se exponen tanto el contexto en el cual viven los autores, el tema central abordado por los autores el cual ellos trabajan, la corriente filosófica a la que están adscritos los mismos. A continuación se presenta el cuadro de alusiones entre hipertexto e hipotexto, para evidenciar las relaciones intertextuales de un texto específico de un autor de una época con otro texto anterior a él. Después se exponen las relaciones de los dos textos desde el cuadro de alusiones. Finalmente, se formulan preguntas y respuestas a los autores del hipertexto estudiado. Una vez que se obtiene el inventario completo de citas y alusiones del hipertexto, se procede a establecer conexiones entre hipertexto e hipotexto, de lo cual derivan preguntas que se dirigen al corazón mismo de los autores. Preguntas como: ¿por qué los autores seleccionados han recurrido a unos autores y no a otros? ¿por qué expresan, formalmente, su desavenencia o afinidad hacia unos autores? ¿por qué silencian o no citan voluntariamente a determinados autores destacados?

En otros casos: ¿por qué recurren a autores de poca importancia en ámbito filosófico? ¿por qué recurren a deformar o modificar el pensamiento de algunos autores? ¿por qué algunos autores apelan frecuentemente al mundo griego clásico y/o pre-platónico, mientras otros prefieren renegar del pasado en su conjunto? Probablemente, estas y otras

preguntas semejantes permitan visualizar la necesidad de los análisis intertextuales para la comprensión profunda del ejercicio filosófico concreto de los diferentes autores.

Se tiene conciencia que hasta el presente, el método de análisis intertextual ha dado numerosos frutos en el marco de los “estudios literarios y de las ciencias del lenguaje” (Macedo, 2008: 1); mientras que, sus virtualidades no han sido explotadas de forma sistemática en filosofía. En una época como la nuestra, en la que la filosofía se ve obligada a repensar continuamente su propio estatuto epistemológico, el método de análisis intertextual podría ofrecer importantes contribuciones al problema de su fundamentación, sobre todo por la rigurosidad y sistematicidad de su estructura: de allí la actualidad y pertinencia del trabajo. Sin embargo, se debe aclarar que sus aportes no constituirían fines en sí mismos, sino más bien se reconocerían como elementos auxiliares para posteriores análisis filosóficos y hasta como un método auxiliar de la filosofía.



Aproximaciones a la intertextualidad

Julia Kristeva acuñó el término intertextualidad en 1967. Según ella “tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est la absorption et transformation d’un autre texte” [todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es la absorción y transformación de otro texto] (Kristeva, 1969: 85). En lugar de hablar de intersubjetividad o dialogismo Kristeva utilizó el término intertextualidad para señalar la relación de reciprocidad entre diferentes textos (hipertexto e hipotexto), gracias a lo cual un texto es incorporado en otro, excluyendo la idea de que el texto constituya una unidad cerrada (Villalobos, 2003: 137). A partir de ella se comprende la intertextualidad “como una relación de copresencia entre dos o más textos o la presencia de un texto en otro. La forma más explícita y literal de intertextualidad es la citación y la menos explícita es el plagio o también la alusión” (Marinkovich, 1998: 732).

Se pueden enumerar tres direcciones que puede adoptar la intertextualidad. Por un lado, algunos autores la consideran como una cualidad de todo texto, el cual sería como “tejido de alusiones y citas”; por otro lado, algunos ven a la intertextualidad como la “presencia efectiva de un texto en otros textos anteriores”; y existe aún otros, que tienen una concepción conciliadora entre las dos posiciones anteriores, que consideran la intertextualidad como un “espacio discursivo en el que una obra se relaciona con varios códigos formados por un diálogo entre textos y lectores” (González, 2003: 116).

La intertextualidad no consiste en la simple investigación de fuentes, sino que “denota la transposición de un sistema de signos en otro”

(González, 2003: 120). Mientras el estudio de fuentes pretende “identificar el origen de las citas o alusiones presentes en un texto dado y determinar los autores que han ejercido influencia”, la intertextualidad

se ocupa de identificar la presencia de discursos ajenos en un texto dado (...) estudiar las transformaciones entre texto e intertexto y la forma en que se asimilan los enunciados preexistentes, determinar las implicaciones de la irrupción de otros textos en el proceso generador de una obra, examinar el texto en relación con la serie de convenciones lingüísticas y literarias en las que se basan su escritura y su lectura, y por fin, destacar la pluralidad del texto y la multiplicidad de sistemas y estructuras en él contenidas (González, 2003: 120)

El ejercicio de análisis intertextual trasciende la simple investigación de las fuentes de un texto, para alcanzar niveles más profundos como la presencia de discursos ajenos, las transformaciones que sufren, las formas de asimilación y negación de autores, la presencia implícita de otros textos, las relaciones entre formas lingüísticas y literarias y los diversos sistemas y estructuras que contiene.

Sin embargo, para aplicar correctamente el análisis intertextual se requiere el conocimiento profundo tanto del hipertexto como del hipotexto. En este sentido Riffaterre afirma que “un intertexto es uno o más textos que el lector debe conocer para comprender una obra literaria en términos de su significación global (como opuesta a significados discretos de sus sucesivas palabras, frases y oraciones)” (Riffaterre, 1991: 56, citado por Mendoza, s/f).

A continuación se expone un ejemplo de análisis intertextual aplicado en literatura.

2. Ejemplo en la literatura

Se puede afirmar que la literatura constituye la tierra fértil en la que se ha desarrollado y ha dado sus mejores frutos el método de análisis intertextual. Los ejemplos de su aplicación son numerosos; sin embargo, no parece el momento apropiado para recordarlos. Por ello, para cumplir el objetivo del artículo se procede a citar un ejemplo que puede resultar emblemático.

El ejemplo procede de la novela *Zaynab* de M. H. Jaykal:

Ejemplo 1:

1. Texto de acogida (hipertexto): “Dios está con los pacientes”²¹.
Texto fuente (hipotexto): “¡Tened paciencia, que Alá está con los pacientes!” (Corán, *al-Anfāl*, v. 46).

2. Texto de acogida: “Ese día cada alma será recompensada por lo que ganó” (*Zaynab*, p. 143).

Texto fuente: “Ese día cada uno será retribuido según sus méritos” (Corán, *Gāfer*, v. 17).

3. Texto de acogida: “Dirás: sólo hay un único Dios” (*Zaynab*, 185).

Texto fuente “Di: “¡Él es Alá, Uno” (Corán, *al-Ijlās*, v. I).

4. Texto de acogida: “Donde desde las alturas el cielo quema las pieles” (*Zaynab*, p. 217).

Texto fuente: “Si piden socorro, se les socorrerá con un líquido como de metal fundido, que les abrasará el rostro” (Corán, *al-Kahf*, v. 29) (El Amrani, 2005: 105).

En este caso, la relación intertextual se revela entre hipertexto e hipotexto; el segundo de los cuales, denominado texto fuente, es cronológicamente anterior al primero y se considera su fuente de inspiración. Esto permite evidenciar un nexo entre texto de acogida y texto fuente. Es obvio que para establecer con certeza la existencia de la relación entre texto de acogida y texto fuente se requiere un conocimiento profundo del autor de hipertexto y de las fuentes y autores de los que se ha servido durante sus períodos de formación y desarrollo intelectual (Mendoza, s/f). Por ello se vuelve indispensable señalar en cada caso el contexto histórico y cultural en el que se desarrolla el autor, la temática que aborda el texto, la corriente filosófica a la que pertenece, las alusiones que aparecen en el texto, las relaciones entre hipertexto e hipotexto y las preguntas y respuestas que surgen del propio análisis intertextual.

Si bien es cierto, el método de análisis intertextual ha encontrado su tierra fértil en la literatura, aquello no impide que se proceda a aplicar dicho procedimiento en la filosofía. Su aplicación podría ofrecer importantes contribuciones para la comprensión del pensamiento de los filósofos y de su dependencia de otros autores y/o escuelas de pensamiento. Si casi siempre la historia de la filosofía y la filosofía misma procede en base a referencias de lo que unos autores dicen de otros, el método de análisis intertextual nos ofrece la oportunidad de realizar afirmaciones con un sustento metodológico consistente. En la línea de la aplicación del análisis intertextual a otros ámbitos de la experiencia humana se cuentan los intentos de aplicación al cine, a las artes visuales, al mundo de las traducciones, al ámbito científico, etc. (Herrero, s/f; Mendoza, 1993; Hagerty, 2007; Marinkovich, 2004). Aquellos precedentes refuerzan la tesis de los autores del artículo para considerar su aplicabilidad al mundo filosófico.

Una vez que se ha presentado un ejemplo de análisis intertextual aplicado a textos literarios, se procede a su aplicación a escritos filosóficos.

3. Método aplicado a la filosofía

A continuación se presentan tres ejercicios de análisis intertextual de escritos filosóficos: la obra *Paisajes del pensamiento* de Martha Nussbaum en relación con la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles y al *De ira* de Séneca; *Sociedad en transición: estudios de filosofía social* de Max Horkheimer en relación con los *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844* de Karl Marx; y *Filosofía y fundamentos de las matemáticas* de Luitzen Brouwer en relación con la *Crítica de la Razón Pura* de Immanuel Kant.

La estructura metodológica que se propone aplicar a los textos seleccionados es la siguiente:

1. Exposición del contexto histórico y cultural del autor
2. Explicación de los temas centrales que aborda el autor
3. Breve exposición de la corriente filosófica a la que pertenece el autor
4. Inventario de alusiones presentes en el hipertexto
5. Relaciones que se derivan entre hipertexto e hipotexto
6. Preguntas y respuestas que surgen de la relación entre hipertexto e hipotexto

La presente estructura metodológica se inspira en la propuesta de Luz Aguilar González en su artículo “La intertextualidad: estrategia para el desarrollo de competencias” (Aguilar, s/f: 6-8).

Martha Nussbaum

El primer ejercicio de análisis intertextual se realiza entre *Paisajes del Pensamiento* de Martha Nussbaum y la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles y el *De Ira* de Séneca.

CONTEXTO: HISTÓRICO-CULTURAL

Martha Craven Nussbaum nació en Nueva York en el seno de una familia acomodada. Su padre fue George Craven, abogado de Filadelfia; su madre fue Betty Warren, diseñadora de interiores y ama de casa. La mayor parte de su juventud pasó en Nueva York; más adelante, con ocasión de sus estudios doctorales y de trabajo se mudaría varias veces a diferentes Estados. Por el año 1972 se casó con Alan Nussbaum, de quien se divorció en 1987. En diferentes investigaciones ha viajado a la India, lugar que le ha aportado varios datos para sus diferentes análisis sobre ética, política y pedagogía. También ha trabajado con Amartya Sen, premio Nobel de Economía en 1998, compilando el libro *La calidad de vida*.



TEMÁTICA

La preocupación por la vulnerabilidad humana y por la vida buena, surge de la necesidad de vincular a las emociones con la filosofía práctica. No es que solo trate de justificar el valor ético de las emociones para mostrar el papel que éstas desempeñan en la reflexión normativa; sino que también realiza este estudio con el fin de poder reconocer uno de los modos en el que el ser humano es vulnerable. De ahí que Nussbaum aúne todos sus esfuerzos por explicar el papel que desempeñan las emociones en la racionalidad práctica, en su libro *Paisajes del Pensamiento*. Su proyecto allí consiste en plantear toda una teoría sobre las emociones, ya que esto tiene “profundas consecuencias para la teoría de la razón práctica, para la ética normativa y para las relaciones entre ética y estética” (Nussbaum, 2008: 23) Así que, para fundamentar su teoría, recurrirá a filósofos como Aristóteles y los Estoicos; y a psicólogos contemporáneos como Donald Winnicott, quien está relacionado con los teóricos de la Relación de Objetos. Pero, ciertamente, también se alejará de ellos, para poder plantear una postura auténtica.

Final y rápidamente, se debe mencionar los aportes de Nussbaum en el ámbito político y educativo. En cuanto a lo primero, Nussbaum piensa que la calidad de vida no debe estar medida por el PIB (Producto Interno Bruto) que mantiene la economía de una país; sino por la consecución de proyectos de vida bueno que estén alcanzando cada uno de los ciudadanos de una sociedad dada. De ahí que en el ámbito político defienda el “enfoque de las capacidades”, que es la “base filosófica para una teoría de los derechos básicos de los seres humanos que deben ser respetados y aplicados por los gobiernos de todos los países, como requisito mínimo del respeto por la dignidad humana” (Nussbaum, 2007: 83) Son diez las capacidades básicas que, según Nussbaum, cada una de las personas son efectivamente capaces de hacer y ser y que los estados debieran garantizarlas, estableciendo mínimos de justicia para que se hagan efectivas en cada uno de ellos: vida; salud corporal; integridad corporal; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; juego y control del entorno (Cfr. Nussbaum, 2002: 120-123).

CORRIENTE FILOSÓFICA

Neoestoica

Martha Nussbaum se autodenomina neoestoica en su libro *Paisajes del pensamiento* (Nussbaum, 2008), ya que habla de la racionalidad de las emociones a partir de esta escuela filosófica, pero se aleja de ellos por tres razones. En primer lugar, los estoicos pensaban que las emociones eran

juicios falsos, que debían ser extirpados. Mientras que para Nussbaum, si las emociones comprenden juicios valorativos aquello significa que son susceptibles de un análisis basado en criterios tales como el de verdad o falsedad o como de corrección normativa (Lacunza, 2004). En segundo lugar, los estoicos pensaban que un juicio equivale a una emoción cuando este juicio está latente en la mente de la persona; no obstante, cuando desaparece, también desaparece la emoción. Sin embargo, para Nussbaum los juicios no desaparecen, sino que los pensamientos relativos a la emoción permanecen; lo que puede variar es su relación con otros pensamientos y disminuir la emoción en tanto la imaginación se desvanece. Y en tercer lugar, está el hecho de que los estoicos no toman en cuenta el pasado al momento de explicar las emociones y, según ella, todas las emociones se suscitan en la primera infancia y tienen relación con las emociones del presente (Nussbaum, 2006: 24).

NEOARISTOTÉLICA

Otros autores consideran que Nussbaum es Neoaristotélica (Lacunza, 2004; Gonzáles, 2007; Jiménez, 2012).

ALUSIONES

El cuadro que sigue permite evidenciar las relaciones textuales entre la obra *Paisajes del pensamiento* de Martha Nussbaum y la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles y el *De ira* de Séneca.

Cuadro 1
Hipotextos de Paisajes del pensamiento de Martha Nussbaum

Hipotexto	Hipertexto
Aristóteles. (1997). <i>Ética Nicomaquea</i> (Libro I). Barcelona: Planeta De Agostini.	Nussbaum, M. (2008). <i>Paisajes del pensamiento</i> . Madrid: Paidós Ibérica.
Parece ser, no obstante, que no puede haber <i>felicidad completa sin los bienes externos</i> , según ya hemos observado. (1099b)	La concepción que tenga de la <i>eudaimonía debe incluir todo aquello a lo que el agente atribuye un valor intrínseco</i> : si uno consigue demostrarle a una persona que ha omitido algo sin lo cual no consideraría plena su vida, tendrá un argumento suficiente para que se añada el elemento en cuestión (p. 54). ¿Cómo ha de vivir el ser humano? La respuesta a tal interrogante es la concepción que esa persona detente de la <i>eudaimonía</i> o florecimiento humano, en el sentido de qué entiende por una <i>vida humana plena</i> . (p. 54)

<p>Para la verdadera felicidad, se necesitan, como antes afirmamos, dos condiciones: una virtud completa y una <i>vida desarrollada en su plenitud</i>. (1100a)</p> <p>¿Por qué no hemos de enunciar que el hombre dichoso es el que siempre actúa según lo exige la virtud perfecta, <i>contando además con suficiente provisión de bienes exteriores</i>, no durante un tiempo limitado sino durante toda su vida? (1101a)</p>	<p>He señalado que las emociones ven el mundo desde el punto de vista de nuestro esquema de objetivos y proyectos, las cosas a las que asignamos valor en el marco de una concepción de lo que para nosotros significa vivir bien. Según Aristóteles, <i>estos objetivos</i> habitualmente forman una suerte de sistema y siempre son fines que el agente, de alguna manera, recomienda a los demás (p. 72).</p>
<p>Hipotexto Séneca. (1999). “De la Ira”. En: <i>Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes</i>. [En línea]. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra/de-la-ira--0/</p>	<p>Hipertexto <i>Paisajes del pensamiento</i> (Nussbaum)</p>
<p>Ahora bien, nunca hay un impulso sin el asentimiento del ánimo, y no puede ser que se trate de venganza y castigo <i>sin que el espíritu tome conocimiento</i> (III.36).</p> <p>Todos los sentimientos <i>deben educarse</i> y estar encaminados hacia la firmeza (III.39).</p>	<p>Las emociones <i>son una forma de juicio</i> valorativo que atribuye a ciertas cosas y personas fuera del control del ser humano una gran importancia para el florecimiento del mismo (p. 44).</p>

Fuente: Elaborado por David Carrillo

RELACIONES: HIPERTEXTO E HIPOTEXTO

Detrás de la propuesta ética de Nussbaum subyace el problema aristotélico por la *eudaimonía*. Aquella pregunta por la “vida humana plena” (Nussbaum, 2008: 54) o la “vida desarrollada en su plenitud” (Aristóteles, 1100a). Por esta razón, Nussbaum desea mostrar la importancia que tienen los bienes exteriores en el desarrollo de una vida humana plena.

En el segundo caso, Nussbaum desea subrayar que las emociones son juicios valorativos (Nussbaum, 2008: 44) en los que se requiere el conocimiento del espíritu (Séneca, 1999). Los estoicos “afirmaban que todas las emociones involucran una alta evaluación de aspectos del mundo que no controlamos plenamente.” (Nussbaum, 2006: 24). A partir de ahí, Nussbaum muestra que existen dos características de un juicio evaluador. La primera característica es que el juicio evaluador hace referencia a un objeto externo al agente moral; y la segunda, tiene que ver con la valoración que el agente moral hace de dicho objeto. Por tanto, según Nussbaum, el juicio es evaluador porque una persona puede valorar todo

lo que le rodea, comprender la situación en la que se encuentra, discernir cómo afecta dicha situación a lo que es valioso para él y distinguir cómo los vínculos con otros son parte de su proyecto de vida buena.

PREGUNTAS Y RESPUESTAS QUE SURGEN
DE LA RELACIÓN ENTRE HIPERTEXTO E HIPOTEXTO

¿Por qué razón Nussbaum realiza alusiones a Aristóteles y a Séneca pero no los cita textualmente?

Probablemente, Nussbaum desea mostrar la madurez alcanzada en la exposición de su propia síntesis ética.

¿Por qué razón Nussbaum prefiere el aristotelismo antes que el platonismo?

Los problemas que interesan a Nussbaum (la recuperación de la ética antigua y su valor en nuestros días, el estudio de las emociones, la teoría de la justicia y sus implicaciones en el mundo actual) se pueden considerar más cercanos a la ética aristotélica que a aquella platónica.

¿Cuál es el punto de encuentro entre el aristotelismo y el estoicismo?

El punto de encuentro entre aristotelismo y estoicismo es el problema ético, especialmente lo que se relaciona con la virtud y la felicidad.

Max Horkheimer

A continuación se aplica el análisis intertextual a *Sociedad en transición: estudios de filosofía social* de Max Horkheimer en relación a los *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844* de Karl Marx.

CONTEXTO: HISTÓRICO-CULTURAL

Max Horkheimer es un autor marcado por los efectos de la segunda guerra mundial. Su filosofía se construye con los aportes de Schopenhauer, Hegel, Nietzsche, Freud y Marx, sometidos a la “intransigente crítica” (Mazzola, 2009: 166 y 169). Debido a su crítica del nacionalsocialismo se exilió en Estados Unidos. “Horkheimer emigró en 1933, y tras una estancia en Ginebra y en París, trasladó su Instituto primero a Nueva York y posteriormente a Los Ángeles” (Equipo de Biografías y Vidas, 2014).

TEMÁTICA

Horkheimer aplica los principios de la Teoría crítica al análisis de la sociedad de su época. Su preocupación social lo acerca a Marx; sin embargo,

su recepción del marxismo se realiza de una manera selectiva y con alta dosis de criticismo (Mazzola, 2009).

CORRIENTE FILOSÓFICA

Horkheimer es uno de los principales representantes de la Teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Mazzola, 2009: 167).

ALUSIONES

En las alusiones expuestas a continuación se podrá reconocer la relación intertextual entre las citas de Horkheimer y Marx. Por tratarse de alusiones y no de citas textuales la relación terminológica no siempre resulta evidente. Sin embargo, el uso de términos específicos, el conocimiento profundo de los autores y el análisis detenido permiten descubrir la relación textual entre Horkheimer y Marx.

Cuadro 2
Hipotextos de Sociedad en transición:
estudios de filosofía social de Max Horkheimer

Hipotexto	Hipertexto
Marx, K. (2001). <i>Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844</i> . [Versión electrónica]. Biblioteca Virtual “Espartaco”.	Horkheimer, M. (1986). <i>Sociedad en transición: estudios de filosofía social</i> . Barcelona: Planeta-De Agostini. Capítulo: Filosofía social.
“El obrero es más pobre cuanto más riqueza produce (...) El trabajador se convierte en una mercancía tanto más barata cuantas más mercancías produce. La desvalorización del mundo humano crece en razón directa de la valorización del mundo de las cosas. (...) el resultado necesario de la competencia es la acumulación del capital en pocas manos.” (Primer manuscrito, Trabajo Enajenado (XXII).	“La historia ha tomado un rumbo distinto del que Marx había pensado. En el capitalismo, que él analizó, no progresó realmente la miseria del proletariado, ni tampoco estalló la revolución que él esperaba” (Pág. 43).
“El alza de salarios despierta en el obrero el ansia de enriquecimiento propia del capitalista que él, sin embargo, sólo mediante el sacrificio de su cuerpo y de su espíritu puede saciar. El obrero sufre más que nunca en su estado de declinación social. Tiene que agradecer la dureza específica de su opresión a su situación de obrero, pero la opresión en general a la situación de la sociedad” (Primer manuscrito, Trabajo Enajenado (V).	“Los costos cada vez más altos, la diferencia entre los exiguos ingresos y el dispendio para los logros más recientes, la problemática del ahorro para la seguridad en la vejez, el creciente descontento son síntomas de la descomposición del género de vida burgués, que, en oposición a la idea de revolución, podía parecerles un objetivo digno a los que nada poseían” (Pág. 43).



<p>“La Economía Política parte del hecho de la propiedad privada, pero no lo explica. Capta el proceso material de la propiedad privada, que esta recorre en la realidad, con fórmulas abstractas y generales a las que luego presta valor de <i>ley</i>. No <i>comprende</i> estas leyes, es decir, no prueba cómo proceden de la esencia de la propiedad privada” (Primer manuscrito, Trabajo Enajenado (XXII).</p>	<p>“La doctrina marxista, crítica de la economía política, trasciende la denominada concepción clásica de la economía burguesa” (Pág. 43).</p>
<p>“(…) el resultado necesario de la competencia es la acumulación del capital en pocas manos, es decir, la más terrible reconstitución de los monopolios; que, por último; desaparece la diferencia entre capitalistas y terratenientes, entre campesino y obrero fabril, y la sociedad toda ha de quedar dividida en las dos clases de <i>propietarios</i> y <i>obrer</i>os desposeídos. Toda la Economía Política moderna está de acuerdo, (...), en que división del trabajo y riqueza de la producción, división del trabajo y acumulación del capital se condicionan recíprocamente, así como en el hecho de que sólo la propiedad privada <i>liberada</i>, entregada a sí misma, puede producir la más útil y más amplia división del trabajo (...) en el estado ascendente de la sociedad, la decadencia y el empobrecimiento del obrero son producto de su trabajo y de la riqueza por él producida. La miseria brota, pues, de la <i>esencia</i> del trabajo actual (Primer manuscrito, Trabajo Enajenado (XXII), (Tercer manuscrito, División del trabajo (XXXVII).</p>	<p>“Al proclamar Marx la diferencia entre los poseedores de los instrumentos de producción de la riqueza económica y la masa de aquellos que sólo pueden vender su mano de obra, la oposición de las clases, de los dominadores y dominados, como esencia de la economía burguesa capitalista, denunció la superación de las crisis en la libertad intacta de la ilusión y opuso entre sí la ilustración y la sociedad a la que ésta aspiraba” (Pág. 44).</p>

Elaboración: Carlos Naranjo Viteri

RELACIONES ENTRE HIPERTEXTO E HIPOTEXTO

A partir de una primera lectura se podría concluir que no existe relación directa entre *Sociedad en transición: estudios de filosofía social* de Horkheimer y los *Manuscritos Económicos y Filosóficos* los textos de Marx. Sin embargo, una lectura detenida permitiría descubrir varias alusiones de contraposición. En ellas, Horkheimer manifiesta el evidente deseo de establecer una distancia crítica frente a algunas propuestas marxistas, es-

pecialmente con aquellas que predicen el desenlace de la historia de las clases dominadas en la revolución.

Ulteriores análisis, no reportados en el presente documento, demuestran que en *Sociedad en transición: estudios de filosofía social* Horkheimer ha citado *El Capital* de Marx, mientras los *Manuscritos Económicos y Filosóficos* solo han sido aludidos. Se ha elegido éstos últimos porque, tratándose de una obra de la juventud, contendrían las ideas medulares de Marx.

PREGUNTAS Y RESPUESTAS QUE SURGEN DE LA RELACIÓN ENTRE HIPERTEXTO E HIPOTEXTO

A continuación se formulan algunas preguntas que surgen del análisis de los textos propuestos. Por medio de ellas, se desea comprender las razones de las críticas constantes de Horkheimer a Marx.

201



1. *¿Por qué en la obra de Horkheimer existen escasas citas textuales de Marx si, generalmente, es considerado uno de los inspiradores de la Teoría Crítica?*

La obra de Horkheimer revela una actitud doble hacia Marx: por una parte, se mantiene como fuente de inspiración de la teoría crítica; mientras por otra, es criticado sin reservas. Al contrario, un autor que es citado profusamente es Schopenhauer.

2. *Si Marx es una de las fuentes básicas de la Teoría crítica, ¿por qué existe una crítica constante de sus postulados?*

La discusión de los “elementos teóricos constitutivos” (Jacobo, 2011: 23) del marxismo se realiza aún antes de Horkheimer. Sin embargo, gracias a él “se planteó la necesidad de redimensionar temas centrales de la teoría marxista” (Jacobo, 2011: 24); actitud que se descubre fácilmente durante el análisis intertextual.

3. *¿Es posible hablar de la “reconstrucción crítica” de los postulados marxistas por parte de Horkheimer, o se trata de su negación absoluta?*

Horkheimer pretende “enriquecer la aproximación materialista a partir del diálogo con metodologías y problemas de las ciencias sociales” (Jacobo, 2011: 24). De ese modo desarrolla un “marxismo reflexivo”, en el que el pensamiento marxista es sometido a una crítica rigurosa.

Luitzen Brouwer

El último ejercicio de análisis intertextual se realiza entre *Filosofía y fundamentos de la matemática* de Luitzen Brouwer y la *Crítica de la razón pura* y los *Prolegómenos* de Kant.

CONTEXTO: HISTÓRICO-CULTURAL

Luitzen E. J. Brouwer fue un destacado matemático holandés nacido en Overschie en 1881 y muerto en Blaricum en 1966. Este autor es reconocido por sus aportes a la topología y por el enorme influjo sobre la filosofía de la matemática.

El contexto en el cual se desenvuelve el Brouwer es el de un marcado retorno al romanticismo. Esta atmósfera intelectual impregnó los círculos intelectuales matemáticos, quienes se opusieron a los intentos de fundamentación de la matemática desde la lógica y la teoría de conjuntos. Este rechazo se refleja en la obras de Brouwer desde sus primeras obras.

TEMÁTICA

Los conceptos fundamentales que toma de la filosofía kantiana son la *intuición* y *el tiempo*. Kant y Schopenhauer son autores fundamentales en la constitución del pensamiento de Brouwer.

Brouwer postula una relación muy estrecha entre las matemáticas puras y la intuición temporal. Gracias a la intuición temporal es posible construir la sucesión infinita de los números naturales y el continuo de los números reales (Ruiz, 2003).

CORRIENTE FILOSÓFICA

El autor es el fundador del Intuicionismo. Esta corriente afirma que el conocimiento fundamental de la matemática se basa en una “intuición temporal” (Torres, 2005: 15) de los números naturales. Este proceso vuelve a la matemática una actividad de creación y no de descubrimiento.

ALUSIONES

Cuadro 3
Hipotexto de Filosofía y fundamentos
de las Matemáticas de Luitzen E. J. Brouwer

Hipotexto KANT, Immanuel. (1787) <i>Kritik der reinen Vernunft</i> (2. Auflage). Riga: Reclam.	Hipertexto Brouwer <i>Filosofía y fundamentos de las Matemáticas</i>
<p>El <i>tiempo</i> no es una noción empírica, que haya sido deducida de cualquier modo de una <i>experiencia</i>. (p. 94)</p> <p>Es de observar que propiamente los <i>enunciados matemáticos son juicios a priori</i> y <i>no empíricos</i>, porque los mismos llevan necesidad, la cual no puede ser tomada de la <i>experiencia</i>. (p. 64)</p> <p>El esquema puro de la cantidad (quantitatis), como un concepto del entendimiento, es el número que es una presentación, que <i>junta la adición sucesiva de uno a uno (homogéneos entre sí)</i>. (p. 218)</p> <p>Así el número no es nada más, que la unidad de síntesis de la multiplicidad de una <i>intuición</i> homogénea, gracias a que yo produzco <i>el tiempo mismo en la aprehensión de la intuición</i>. (p. 218)</p> <p>El <i>tiempo</i> es la condición formal <i>a priori</i> de todos los fenómenos en general. (p. 98)</p>	<p>De esta intuición del <i>tiempo</i>, <i>independiente de la experiencia</i>, todos los <i>sistemas matemáticos</i>, incluso espacios con sus geometrías, se han derivado. (p. 116)</p> <p>El fenómeno básico es la <i>intuición simple del tiempo</i>, en el cual la repetición es posible en la forma: “objeto en el tiempo y de nuevo un objeto”, es como una consecuencia de que los momentos se nos presentan en <i>forma sucesiva</i>. (p. 53)</p> <p>Podemos afirmar: El único elemento <i>a priori</i> en la ciencia es el <i>tiempo</i>. (p. 61)</p>
<p>KANT, Immanuel. (1967). <i>Prolegómenos. Prolegómenos a toda metafísica futura</i> (3ª. ed.) Buenos Aires: Aguilar. (...) la matemática presenta sus conceptos en la <i>intuición</i>, y la matemática pura en la <i>intuición pura</i> (...) (...) es imposible dar un paso si la <i>intuición pura</i> falta, en la cual se da la materia para los juicios sintéticos a priori La <i>aritmética</i> misma da efectividad a su concepto de número por medio de la <i>adición sucesiva</i> de la unidad en el tiempo. Pág. 34 § 10</p>	<p>Se encontró tranquilidad en la visión del <i>continuo</i> de Kant y Schopenhauer, según los cuales el continuo, así como <i>todas las matemáticas</i>, está disponible en la <i>intuición pura a priori</i>, es decir independiente de la experiencia. (p. 429)</p>

Elaboración: Leonel Cueva Guerrero

RELACIONES: HIPERTEXTO E HIPOTEXTO

Las alusiones de Brouwer a los textos de Kant son evidentes. Gracias a ellas se puede determinar la adopción por parte de Brouwer de aquella “forma pura de la intuición sensible” (Kant, 1787: 94) denominada tiempo, como base para la construcción de las matemáticas.

PREGUNTAS Y RESPUESTAS QUE SURGEN DE LA RELACIÓN ENTRE HIPERTEXTO E HIPOTEXTO

¿Cuáles son las nociones kantianas que asume el intuicionismo matemático?

Gracias al análisis realizado se puso en evidencia que las nociones kantianas más utilizadas por el intuicionismo son las de “intuición” y “tiempo”. En base a ellas Brouwer deriva la serie de números naturales.

¿Cómo se aplica la categoría kantiana de intuición a la fundamentación de la matemática según Brouwer?

El fundamento de las matemáticas se encuentra en la intuición pura del tiempo: “Brouwer es quizá el matemático que asume con mayor ahínco la tesis kantiana de que la aritmética es una ciencia cuyos rudimentos se hallan en la intuición pura del tiempo” (Torres, 2005: 16). Los números naturales constituyen la puerta de acceso a la matemática intuicionista: “En el umbral de la matemática intuicionista se encuentran los números naturales, los cuales se construyen de inmediato en la mente del matemático; la verdad de los enunciados referidos a ellos se basa en la evidencia intuitiva” (Torres, 2005: 15).

¿A partir del análisis intertextual realizado es posible determinar el influjo de Kant en el intuicionismo de Brouwer?

El análisis realizado permite afirmar que Brouwer se ha servido de las nociones kantianas de intuición y tiempo para la fundamentación de su postura filosófica.

Conclusiones

El análisis intertextual ha surgido y se ha desarrollado con éxito en el campo literario; sin embargo, su metodología se ha prestado para el análisis de otras disciplinas y campos de la experiencia humana, como son el cine, las artes visuales, las traducciones, la ciencia, etc. (Herrero, s/f; Mendoza, 1993; Hagerty, 2007; Marinkovich, 2004).

La estructura y el rigor metodológicos del análisis intertextual se prestan para el análisis de textos filosóficos. Para demostrar esta afirmación se ha procedido a aplicar dicha metodología al análisis de textos seleccionados de tres autores distintos. Con ello se ha querido responder a la pregunta inicial del presente estudio: ¿es posible aplicar el análisis intertextual como método de análisis filosófico? Y el resultado de tal ejercicio conduce a una respuesta afirmativa.

Finalmente, se puede afirmar que el método de análisis intertextual no puede ser considerado como un punto de llegada, sino más bien como punto de partida para ulteriores estudios.

Bibliografía

ARISTÓTELES

1997 *Ética Nicomaquea*. Barcelona: Planeta De Agostini.

AGUILAR, Luz

s/f “La intertextualidad: estrategia para el desarrollo de competencias comunicativas”. [En línea]. Disponible en: https://www.academia.edu/4239216/La_intertextualidad_estrategia_para_el_desarrollo_de_competencias_comunicativas [Accesado el 15 de septiembre de 2015].

BIOGRAFÍAS Y VIDAS

2015 “Biografía de Max Horkheimer”. [En línea]. Disponible en: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/horkheimer.htm> [Accesado el 08 de mayo de 2015].

BROUWER, Luitzen

1975 *Collected Works 1: Philosophy and Foundations of Mathematics*. Amsterdam: North- Holland.

EL AMRANI, Otman

2005 “El uso de la intertextualidad en las primeras novelas hebrea y árabe: amor de sión, de abraham mapu y zaynab. Escenas y costumbres rurales, de husayn hay kal”. En: *MEAH*. [En línea]. No 54. 2005, 97-125. Dialnet plus, disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3255234> [Accesado el 13 de noviembre de 2014].

FUNDACIÓN PRÍNCIPE DE ASTURIAS

2012 *Premio a Martha Nussbaum*. [En línea]. Asturias: Príncipe de Asturias, Disponible en: <http://www.fpa.es/es/premios-principe-de-asturias/premios/2012-martha-c-nussbaum.html?texto=acta&especifica=0> [Accesado el 17 de abril de 2015].

GONZÁLES, Elsa

2007 “Una lectura actualizada de la ética aristotélica. La mirada de Martha Nussbaum”. En: *Quaderns de filosofia i ciència*. [En línea]. No. 37. 2007. pp. 91-100. Disponible en: http://www.uv.es/sfpv/quadern_textos/v37p91-100.pdf [Accesado el 17 de abril de 2015].

GONZÁLEZ, Cristóbal

2003 “La intertextualidad literaria como didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas”. En: *Lenguaje y textos*. [En línea]. No. 21.



2003, pp. 115-127. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=756357> [Accesado el 13 de noviembre de 2014].

JACOBO, Andrés

2011 *La escuela de Fráncfort: la emancipación mediante la recuperación del humanismo original del marxismo*. [Versión SX Reader]. Doi: 10592540&ppg=32

HAGERTY, Miguel

2007 “Un modelo de análisis intertextual”. En: *Puentes*. [En línea]. No. 8. Diciembre de 2007. Disponible en: <http://wdb.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub8/09-Hagerty-Fox.pdf> [Accesado el 16 de septiembre de 2015].

HERRERO, Araceli

s/f “Lectura literaria y competencia intertextual. Criterios de selección del texto literario y de su transposición fílmica” en cvc.cervantes.es. [En línea], disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0636.pdf [Accesado el 16 de septiembre de 2015].

HORKHEIMER, Max

1986 *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Barcelona: Planeta-De Agostini.

KANT, Immanuel

1787 *Kritik der reinen Vernunft* (2. Auflage). Riga: Reclam.

KANT, Immanuel

1967 *Prolegómenos. Prolegómenos a toda metafísica futura* (3ª. ed.) Buenos Aires: Aguilar.

KRISTEVA, J

1969 Le mot, le dialogue et le roman, Semeiotike. En: *Recherches pour une sémanalyse*, p. 82-112. Paris, Seuil.

JIMÉNEZ, Diego

2012 *La educación para la democracia como refinamiento emocional en Martha Nussbaum*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

LACUNZA, María

2004 “Un enfoque neoristotélico en la reflexión ética sobre las emociones. La posición de Martha Nussbaum” En: *V Jornadas de Investigación en Filosofía. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía 2004*. [En línea]. 2004. Universidad Nacional de la Plata, disponible en: <http://www.aacademica.com/000-094/52> [Accesado el 17 de abril de 2015].

MACEDO, Alfonso

2008 “La intertextualidad: cruce de disciplinas”. En: *Revista Xihmai*. [En línea]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4953777.pdf> [Accesado el 13 de noviembre de 2014].

MARINKOVICH, Juana

1998 “El análisis del discurso y la intertextualidad”. En *Boletín de filología*. [En línea]. Vol. 37 No 2, pp. 729-742. Disponible en: <http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/21478/22776> [Accesado el 16 de septiembre de 2015].

2004 “Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico”. En: *Revista Signos*. [En línea]. No 33 (48), 117-128. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-0934200004800009 [Accesado el 16 de septiembre de 2015].

MARX, Karl

- 2001 “Manuscritos económicos y filosóficos de 1844”. [En línea]. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/157836.pdf> [Accesado el 08 de mayo de 2015].

MAZZOLA, Ignacio

- 2009 “Max Horkheimer y la filosofía. En: *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. [En línea]. Vol. 22 No 2, pp. 165-203. Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/pucesp/reader.action?docID=10418214> [Accesado el 16 de septiembre de 2015].

MENDOZA, Antonio

- s/f “El intertexto lector” en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [En línea], disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html [Accesado el 16 de septiembre de 2015].

- 1993 “El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: Una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural” en Repositorio Universidade da Coruña. [En línea], disponible en <http://hdl.handle.net/2183/9236> [Accesado el 16 de septiembre de 2015].

NUSSBAUM, Martha

- 2002 *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
2006 *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Katz Editores.
2007 *Fronteras de la Justicia*. Barcelona: Paidós.
2008 *Paisajes del pensamiento*. Madrid: Paidós Ibérica.

RUIZ, Ángel

- 2003 *Historia y filosofía de las matemáticas*. San José, Costa Rica: UNED.

SÉNECA

- 1999 “De la Ira”. En: *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. [En línea]. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/de-la-ira-0/> [Accesado el 17 de abril de 2015].

TORRES, Carlos

- 2005 “Kant visto desde las matemáticas”. En: *Revista Digital Universitaria*. [En línea]. Volumen 6 No 1. Disponible en: http://www.revista.unam.mx/vol.6/num1/art06/ene_art6.pdf [Accesado el 16 de septiembre de 2015].

VILLALOBOS, Iván

- 2003 “La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes”. En: *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. [En línea]. Volumen 41 No. 103. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2447429> [Accesado el 13 de noviembre de 2014].

Fecha de recepción del documento: 5 de marzo de 2015
Fecha de aprobación del documento: 18 de septiembre de 2015

UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

A phenomenological look at the teaching of Philosophy

JEAN CARLOS GARCÍA ZACARÍAS*

jcgarcia@unach.edu.ec

Universidad Nacional de Chimborazo/ Riobamba-Ecuador
Universidad Pedagógica Experimental Libertador/ Caracas- Venezuela

CARMEN SIAVIL VARGUILLAS CARMONA**

cvarguillas@gmail.com

Universidad Nacional de Chimborazo/ Riobamba-Ecuador
Universidad Pedagógica Experimental Libertador/ Caracas- Venezuela

Resumen

El objetivo central del presente artículo es develar los supuestos en la enseñanza de la filosofía, a partir de la mirada fenomenológica del actor docente. Está enmarcado en la modalidad de investigación de campo de tipo descriptivo, con enfoque interpretativo – cualitativo, bajo el método fenomenológico. El escenario de estudio fue la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) -Instituto Pedagógico Rural El Mácaro (IPREM), en su sede principal ubicada en Turmero-Estado Aragua-Venezuela. Para obtener la información se aplicó la técnica de la entrevista en profundidad. Este desarrollo investigativo permitió concluir que la filosofía en el contexto de la formación docente está orientada a desarrollar en los estudiantes las potencialidades del pensamiento.

Forma de citar: García Zacarías, Jean Carlos & Varguillas Carmona, Carmen Siavil (2015). Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la Filosofía. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 209-226.

* Licenciado en Teología Universidad Católica Santa Rosa (Caracas-Venezuela), Licenciado en Filosofía y Licenciado en Educación Mención Filosofía respectivamente Universidad Católica Cecilio Acosta (Maracaibo-Venezuela). Magíster en Educación Mención Gerencia Educacional Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Doctorante en Educación (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Docente e Investigador en el Área de Filosofía, Educación y Formación Docente. Actualmente Docente-Investigador (Invitado) de la Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, adscrito al Proyecto de Interculturalidad en Educación.

** Licenciada en Ciencias Políticas y Administrativa Universidad Central de Venezuela (Caracas-Venezuela). Magíster en Educación Mención Gerencia Educacional Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Aragua-Venezuela). Magíster en Desarrollo Curricular Universidad de Carabobo (Valencia-Venezuela). Doctora en Educación PhD Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Aragua-Venezuela). Diplomado en Coach Ontológico Profesional (Venezuela). Docente de Pregrado y Postgrado. Autora y articulista en trabajos de investigación referidos al área de Investigación, Currículo y Formación Docente. Jefe de la Unidad de Currículo de la UPEL-IPREM. Facilitadora en los cursos de rediseño curricular de la UNACH. Actualmente Docente-Investigadora (Invitada) de la Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías.

Palabras claves

Educación, Filosofía, enseñanza de la Filosofía, práctica docente.

Abstract

The main objective of this article is to reveal the assumptions about teaching philosophy, from the phenomenological gaze teacher actor. It is framed in the form of descriptive field research with a qualitative interpretative approach under the phenomenological method. The stage study was the “Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico Rural El Mácaro” (IPREM), at its head office in Turmero-Edo. Aragua-Venezuela. To get the information the interview technique was applied in depth. Developing this research led to the conclusion that philosophy in the context of teacher training is aimed at developing in students the potencial of thought.

Keywords

Education, Philosophy, Philosophy teaching, teaching practice.

210



Introducción

A la luz de los cambios de paradigmas educativos y de cara a responder a las necesidades del contexto socioeducativo, en los últimos años se ha acentuado un interesante diálogo en relación al problema de la enseñanza de la Filosofía. En efecto, desde algunos centros de formación y discusión filosófica de América Latina se ha planteado que la pedagogía, la didáctica y la metodología referida a la Filosofía se encuentran en continuo debate, “pues si en la filosofía nada debe ser aceptado acríticamente, entonces las nuevas tendencias en su enseñanza, no menos que las posturas tradicionales, deben ser objeto de un cuidadoso examen capaz de determinar sus fundamentos (...) así como sus consecuencias” desde el punto de vista didáctico (Obiols y Rabossi, 2000: 11).

En este debate sobre la enseñanza de la filosofía se ha puesto sobre la mesa de discusión un conjunto de interrogantes fundamentales de vieja data tales como: ¿existe una relación entre enseñar filosofía y hacer filosofía?, ¿tales perspectivas se excluyen o bien se implican mutuamente?, ¿en los procesos pedagógicos se debe privilegiar la enseñanza y/o aprendizaje de la filosofía o se debe enseñar y/o aprender a filosofar?, ¿cuál es la modalidad que debería adoptarse en la enseñanza de la filosofía? De igual manera, los autores Cerletti y Cuoló (2015a), en su obra *Didácticas de la Filosofía*, proponen para la reflexión y el diálogo sobre la cuestión de la enseñanza de la filosofía en distintos niveles y modalidades educativas otras preguntas, tales como: ¿cómo se relaciona la filosofía con su historia?, ¿cómo se expresa esa relación con la enseñanza filosófica?, ¿es posible una didáctica de la filosofía o una didáctica filosófica?, ¿el término didáctica nos remite necesariamente a procedimientos o técnicas?, ¿cuál es el propósito de enseñar filosofía en relación con las artes y con las ciencias?, ¿cómo exploramos los problemas filosóficos?

Por otra parte, la experiencia docente de los autores del presente artículo generada a partir de la praxis pedagógica en la administración de los cursos de Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación y Ética y Docencia en el contexto de la formación inicial del docente, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela) ha permitido constatar de manera directa, ciertas debilidades las cuales obstaculizan el alcance de los propósitos finales de los referidos cursos. En primer lugar, los estudiantes, en su mayoría jóvenes, presentan serias dificultades para iniciar procesos reflexivos en el aula, argumentar sus planteamientos de manera coherente, promover discusiones desde el reconocimiento de posturas contrarias, problematizar situaciones del contexto socioeducativo, limitaciones en el lenguaje para expresar sus ideas y planteamientos, la poca aplicabilidad de los contenidos filosóficos para responder a los requerimientos del contexto educativo, la visión reducida de la filosofía a una concepción meramente historicista.

Tales situaciones ponen en evidencia la necesidad de abordar la problemática de la enseñanza de la filosofía a nivel universitario y de manera particular en la formación docente ya que la filosofía en este contexto debe estar orientada a generar una experiencia que permita el desarrollo del pensamiento analítico, crítico y reflexivo. Por consiguiente, fue pertinente abordar una investigación orientada a dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cómo se concibe a la filosofía en el contexto de la formación inicial del docente?, ¿qué papel asume el docente y los estudiantes en un proceso pedagógico de filosofía en el contexto de su formación inicial?, ¿qué paradigmas fundamentan los procesos pedagógicos de filosofía dentro del contexto de la formación inicial docente?, ¿cómo se concibe la enseñanza de la filosofía en el contexto de la formación inicial docente?, ¿cómo se concibe el aprendizaje de filosofía en el contexto de la formación inicial del docente?, ¿cómo se describe la práctica pedagógica de filosofía en el contexto de la formación inicial del docente?

En este sentido, el objetivo del artículo es socializar una experiencia investigativa que tuvo como propósito central develar los supuestos en la enseñanza de la filosofía, a partir de la mirada fenomenológica del actor docente. Desde el punto de vista metodológico el estudio está enmarcado en un enfoque cualitativo con modalidad de investigación de campo de carácter descriptivo, propio del método fenomenológico. Se empleó la entrevista en profundidad como técnica de recolección de información.

Por último, la estructura del documento es la siguiente:

- Miradas sobre la enseñanza de la Filosofía: se abordan distintos planteamientos teóricos sobre la enseñanza de la Filosofía. Asimismo se describe desde el punto de vista curricular la ense-

ñanza de la Filosofía tanto en contextos de la educación media como en la formación inicial del docente.

- Recorrido metodológico: se presenta el método, la técnica y el procesamiento de la información recogida.
- Encuentro con los hallazgos: se exponen las principales categorías que dan respuesta a las interrogantes del estudio y se generan insumos para la discusión de la temática en cuestión.
- A modo de cierre se ofrecen una serie de reflexiones y recomendaciones con el fin de geminar la inquietud investigativa en posteriores estudios sobre la enseñanza de la Filosofía.

Miradas sobre la enseñanza de la Filosofía

212



La enseñanza de la Filosofía se encuentra en un debate abierto. Muchos han sido los planteamientos, coincidentes y opuestos, que han surgido en relación al tema de estudio. En ese sentido, Alejandro Cerletti, Director del Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, sostiene que “la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía es en primer lugar, y sobre todo, una cuestión propiamente filosófica” (Cerletti y Couló, 2015b: 9). Antes de ser un problema de orden meramente metodológico, la discusión sobre la enseñanza de la filosofía es inicialmente de carácter filosófico, puesto que es una invitación a problematizar la misma experiencia del enseñar y el aprender filosofía. El qué y cómo van estrechamente unidos en una propuesta educativa. Dependiendo de la concepción que se tenga sobre la filosofía (el qué), ésta determinará coherentemente la forma pedagógica (el cómo) de abordar los procesos educativos del saber filosófico.

Lamentablemente desde una perspectiva atomizada, fragmentada, técnico e instrumentalista se ha centrado el debate de la enseñanza de la filosofía, caracterizada solo por la incorporación de contenidos, técnicas y recursos didácticos, planteados como recetas descontextualizadas a los requerimientos del contexto educativo. Según Cerletti (2008) la didáctica aplicada a la filosofía es una arquitectura de orden teórico y práctico, la cual es objeto de reflexión permanente a partir de la experiencia de los actores involucrados.

No sería admisible ni un enseñar ni un filosofar, ante los cuales los propios profesores fueran mediadores pasivos o les resultaran ajenos. Debido a ello, quienes enseñan filosofía nunca podrían ser simples técnicos que sólo aplican recetas ideadas por especialistas. Quien enseña filosofía debe haberse preguntado, con la radicalidad que conlleva una pregunta filosófica auténtica, por qué y para qué enseñar filosofía a ese grupo al cual se va a dirigir. Por cierto, estos interrogantes suponen, a su vez, ha-

ber asumido algunas decisiones sobre qué es filosofía. En consecuencia, se evaluará y determinará cómo hacerlo, en las particulares condiciones en que se daría esa enseñanza. El cómo estará vinculado íntimamente con la concepción que se tenga de la filosofía y el filosofar, y cobrará su cabal sentido en el contexto real de la enseñanza (Cerletti, 2008: 73-74).

Es un sinsentido la búsqueda de fórmulas para enseñar filosofía sin antes no se piensa filosóficamente la enseñanza de la misma. Del ejercicio del pensar la experiencia de la enseñanza de la filosofía, surgirá la propuesta pedagógica. Como no existe unívocamente una determinada concepción sobre filosofía, entonces se debe asumir de manera consciente y explícita, una concepción filosófica y a partir de allí, se construye la propia perspectiva de su enseñanza. La cuestión filosófica de la enseñanza de la filosofía es anterior a las decisiones didácticas. Al respecto, Valera-Villegas, en la obra *La filosofía como experiencia del pensar* coincide con Cerletti al sostener que:

Conviene señalar que la enseñanza de la filosofía ha tenido un nivel problemático y de complejidad nada fácil de alcanzar por cuanto, entre otras razones, no se puede asumir o pretender resolverlo desde una visión simplista, esto es, desde la creencia de que sólo bastan unos métodos y unas técnicas específicas que funcionarán más o menos independientemente del contenido del que se trate (...) la enseñanza de la filosofía representa un problema que guarda relación directa con la concepción que se tenga de la actividad filosófica, y de cómo ella contribuye al despliegue de su enseñanza (Valera-Villegas, 2008: 12-13).

A partir de los supuestos antes expuestos, la planificación sobre la enseñanza de la filosofía debe ser una propuesta basada en las premisas tanto de un problematizar la experiencia de la enseñanza, por parte del docente, como una invitación al filosofar, por parte de los estudiantes, así lo sostiene Cerletti en el texto *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (2008). He aquí el centro de los procesos pedagógicos de la filosofía: crear las condiciones que posibiliten una vivencia del pensar en la enseñanza y en el aprendizaje del saber filosófico. Superando una perspectiva técnico-instrumental, se propone que la enseñanza de la filosofía es una ruta que pueda crear las condiciones de posibilidad de carácter pedagógico y didáctico que favorezcan el acto de filosofar, es decir, el ejercicio del pensamiento. El docente de filosofía es un pensante de su propia práctica. Un educador –filósofo es quien asume en su ser y en su accionar una actitud profundamente filosófica caracterizada por la intencionalidad, la sospecha, la pregunta, el cuestionamiento, la crítica. La enseñanza y el aprendizaje de la filosofía involucran a los actores del proceso pedagógico (docentes y estudiantes), de tal manera que promueve una experiencia pedagógica activa, participativa y dialógica.



En relación al problema de la enseñanza de la filosofía han surgido interrogantes fundamentales: ¿qué relación existe entre hacer filosofía y enseñar filosofía?, ¿se excluyen o se implican mutuamente?, ¿en los procesos pedagógicos se debe enseñar y/o aprender filosofía o bien se debe enseñar y/o aprender a filosofar?, ¿qué modalidad se debería adoptar en la enseñanza de la filosofía? Estas interrogantes se plantean a raíz de la tradicional distinción formuladas por los filósofos modernos, tanto Kant en *Crítica de la Razón Pura y Sobre el saber filosófico*, como Hegel en *Escritos pedagógicos y Fenomenología del espíritu* quienes, según Obiols en su obra *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, establecen diferencias entre “aprender filosofía y aprender a filosofar” (2008: 59). Ambas posturas expresan tensiones, conciben a la filosofía desde perspectivas diferentes y condicionan la enseñanza de la misma, desde enfoques aparentemente antagónicos. La primera se centra más en el contenido, se tiene una visión histórica – academicista, el hecho educativo es transmitir ideas, posturas, autores. Mientras que la segunda pone el acento en el hecho práctico del pensar sin coordenadas teóricas previamente establecidas, sin recurrir a los aportes de los sistemas filosóficos.

Obiols, plantea superar la aparente ruptura dualista de estas posturas, para él, no son contradictorias sino que son dos polos, dos momentos estrechamente vinculados pues “el aprendizaje filosófico es como una moneda que tiene en una cara a la filosofía y en la otra al filosofar” (2008: 65). Para este autor, el aprendizaje filosófico no puede dejar de ser integral, no puede dejar de incluir los textos, los conceptos y las teorías filosóficas, no menos que los procedimientos y las actitudes que encuentran en aquellos y en ésta. Sólo así, el aprendizaje filosófico podrá ser auténticamente formativo.

Por su parte, Galichet (citado en Kohan y Waskman, en el texto *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*) sostiene que la enseñanza de la filosofía no está reservada a una élite intelectual y social sino que es una invitación para todo aquel que quiera asumir una experiencia de vida consciente, despierta, autónoma y profunda. De igual manera distinguen varios paradigmas que permiten configurar una enseñanza de la filosofía, entre los cuales se identifican:

- Paradigma histórico, estudiando la historia de las ideas y situándolas en el contexto pasado o presente.
- Paradigma doctrinal donde se enseña una determinada filosofía que tiene un carácter oficial como, por ejemplo, el tomismo en el contexto teológico y el marxismo en los países comunistas.
- Paradigma positivista que se apoya en las ciencias humanas, la adquisición de reglas lógicas formales, los datos de la epistemología y de la historia de las ciencias.

- Paradigma praxeológico dedicado a hacer reflexionar a los estudiantes sobre cuestiones éticas como la eutanasia, el aborto.
- Paradigma problematizador propio de la enseñanza de la filosofía en contexto francés y que tiende a extraer los problemas a partir de nociones, a desarrollar en el estudiante un cuestionamiento más allá de dar respuesta, se centra en la conceptualización desde la argumentación.

Desde el punto de vista teórico en un contexto formativo de futuros educadores, la enseñanza de la filosofía debe superar una visión meramente historicista. Desde un paradigma praxeológico y problematizador, se requiere una enseñanza de la filosofía que partiendo de una base conceptual referida a los planteamientos filosóficos suscitados en el devenir histórico, sirvan éstos como marco referencial para el análisis y la comprensión de los problemas de orden político, social, económico y educativo en que se encuentra inserto el docente. Por consiguiente, la didáctica de la filosofía debe superar el dualismo expresado por Kant y Hegel quien distinguía entre “enseñar filosofía y aprender a filosofar” ya que toda praxis educativa en filosofía debe problematizar, conceptualizar y argumentar, en un clima dialógico. Al respecto, Valera-Villegas en el texto *La filosofía como experiencia del pensar* afirma:

Se trata pues, de crear escenarios de enseñanza de la filosofía que propicien la actividad filosófica, esto es, que el estudiante piense en situaciones problemáticas concretas. Y, a partir de ellas, enmarque paulatinamente las mismas en conceptualizaciones y fundamentaciones filosóficas, con base en: autores, obras, escuelas de pensamiento, movimientos, etcétera. De esta manera, se desplegará un dispositivo pedagógico-filosófico que permitirá activar la capacidad crítica del estudiante en función de un problema determinado como un punto de arranque. Y así reafirmar el sentido de la pregunta-problema y de la pregunta-problema por el sentido, “para mantener viva la interrogación sobre lo que hacemos, por qué y para qué lo hacemos”. Y encender y mantener encendida la criticidad. Este dispositivo supone la creación de condiciones similares a la de la actividad filosófica en general (Valera-Villegas, 2008: 22-23).

Por consiguiente, la enseñanza de la filosofía en espacios socio-educativos debe favorecer la *actividad filosófica*, entendida ésta como el desarrollo del pensar desde la criticidad. El punto de partida será siempre los problemas de la realidad en la que se encuentren insertos los estudiantes y los demás actores. Desde allí se genera la experiencia del pensar, procurando siempre develar lo que se encuentra detrás de esas situaciones problemáticas. No se puede negar la ayuda necesaria y útil de los planteamientos filosóficos que han surgido en el devenir histórico. Éstos

constituyen unos referentes, que actúan como criterios para abordar y comprender en profundidad las condiciones del contexto.

La enseñanza de la Filosofía en contextos formativos

A continuación se presenta una descripción de la enseñanza de la filosofía en cuanto a sus objetivos expresados éstos en los currículos tanto a nivel medio como en el contexto universitario de formación docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Por la urgente necesidad de transformación e innovación de los sistemas educativos, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en el año de 1998 realizó un estudio denominado *Análisis de los currículos de filosofía en el nivel medio de Iberoamérica*. En el texto se aborda sobre la situación de la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio de los países iberoamericanos. El documento final se estructura por subregiones (Centroamérica, países del Caribe; países Andinos, países del Cono Sur, a los que se agregaron España y Portugal). El estudio considera: (a) rasgos fundamentales de cada sistema educativo y el lugar que la filosofía ocupa en ellos; (b) el currículo de filosofía donde se describe su fundamentación, los objetivos, los contenidos, la metodología, materiales, recursos y evaluación; (c) se establece el papel que en cada país iberoamericano desempeña la filosofía en la formación científico-tecnológica y ético-político; y (d) se explora algunos aspectos colaterales al currículo de filosofía, como son los referentes al profesorado, a la calidad de la enseñanza y a una eventual prospectiva.

Como conclusión general del estudio de los currículos de filosofía a nivel medio en Iberoamérica, en el caso particular de Venezuela la enseñanza de la Filosofía está presente sólo en el primer año del bachillerato en humanidades del sistema educativo. Es un curso básico orientado al desarrollo de la inteligencia y la formación humanística. La filosofía como disciplina tiene muy poca presencia en los planes de estudio, lo que en otras palabras quiere decir que, aunque se reconozca su importancia y se piense que no puede desaparecer de los currículos, en la práctica se está reduciendo notablemente a un carácter psicologista. Se disminuye su carga horaria y en algunos países ya se ha suprimido como tal. Existe la tendencia en casi todos los países a considerar la formación en valores, en actitudes éticas y en procesos de reflexión crítica como eje transversales de todos los planes de estudio, pero diluyendo en tales ejes la enseñanza de la filosofía, o en el peor de los casos se pretende abordar éstos ejes sin una fundamentación filosófica.

No se exige una titulación universitaria específica en filosofía para administrar los cursos filosóficos en contextos educativos. Los títulos exi-

gidos a los docentes para la enseñanza de la filosofía son tan amplios, que tiende a desdibujar la especificidad del saber disciplinar. Los contenidos de los programas son alejados de las preocupaciones de los adolescentes y de la tendencia científico-técnica de la sociedad. El número de horas reservada a la asignatura filosofía se redujo drásticamente. En la mayoría de los casos nunca excede la modesta cantidad de dos horas semanales y en otros casos directamente no existe un espacio curricular exclusivo para ella. Se restringe la presencia de la asignatura filosofía a los últimos años del nivel medio previo a los estudios universitarios y de una orientación humanística.

El organismo internacional sostiene que la filosofía no sólo debe aparecer en los planes de estudio como fundamento implícito de todo el sistema educativo sino que también debe existir como materias filosóficas en el currículo, la cual debe presentar a los adolescentes aquellas categorías, problemas y formas del pensamiento propio de la tradición filosófica. De igual modo, se propone ampliar la carga horaria para las materias de filosofía. Conviene que la filosofía se mantenga en los planes de estudio o se reintroduzca en los países donde haya sido suprimida, destacando la importancia y pertinencia de que sea considerada como materia común y obligatoria para todos los estudiantes, sin perjuicio de que se ponga mayor énfasis para quienes opten por la modalidad de ciencias sociales o humanidades. Asimismo, se formula que se revisen los currículos de filosofía para que estén mejor estructurados y más actualizados, presentándose así de un modo más atractivo y presten mayor atención a los preocupaciones y contextos vitales de los adolescentes, que si bien es cierto que en ese nivel no se formarán especialistas en filosofía, si se puede despertar actitud filosófica.

Al respecto, en relación a la presencia de la filosofía en contextos universitarios Valera-Villegas en la obra *La filosofía como experiencia del pensar* (2008) sostiene:

Así, y a manera de ilustración, puede señalarse que en muchos cursos universitarios de filosofía, hay una preponderancia a concebir la enseñanza de la filosofía como un ejercicio de transmisión frío de un conocimiento acabado, cerrado, perteneciente a una tradición inviolable por principio, y a la que tanto el docente como el alumno deben cuidar al extremo de no violar, tergiversar y mucho menos recrear. En esos cursos y escuelas, con las excepciones del caso, predomina una concepción demarcatoria sumamente rígida entre los que es filosofía y lo que no es, asunto que se traduce, parafraseando a Rorty, en la distinción entre una filosofía sistemática y una filosofía edificante. La primera sería la normal, aceptada, reconocida y legitimada; y la segunda la anormal, subversiva y extraña. La primera es la que se enseña o debe enseñarse y la segunda simplemente se la desconoce o margina (Valera-Villegas, 2008: 11-12).

En este sentido, para Carmona en Valera-Villegas en el texto *La filosofía como experiencia del pensar*, los cursos de filosofía en la formación docente deben estar orientados al siguiente requerimiento:

Consideramos que la formación filosófica de los docentes es tan importante como su formación profesional. Si éstos no conocen o no son conscientes de las implicaciones de su trabajo docente, si no realizan una previa reflexión de los conceptos filosóficos implicados en la educación, difícilmente podrán formarse crítica y reflexivamente. Actualmente se insiste en que la educación debe ser crítica y reflexiva, y para ello es fundamental la filosofía (Valera-Villegas, 2008: 254).

En los contextos universitarios, y de manera particular en la formación inicial docente pareciera que prevalece una visión acartonada de la filosofía, desde la cual no se propicia la experiencia del pensar. Tanto docentes como estudiantes se acercan a ella pero guardando las respectivas distancias. Esta concepción demarca un saber que no está vinculado con las experiencias del contexto. Se considera en este caso a la filosofía como una pieza de museo. Desde esta concepción el aprendizaje filosófico se concibe como transmisión y no como construcción. La filosofía así entendida es ajena a las situaciones humanas. Es una manera de ejercer poder frente a los que no cultivan una actitud crítica. La invitación es a desmontar tal planteamiento, puesto que “la filosofía no es solamente; algo que le suceda a los otros hombres; a los que se dedican a la filosofía o a quienes la estudian (...) las cuestiones filosóficas nos asaltan a todos, problemáticas que nos sacuden y nos despiertan” (Noro, 2003: 36-37).

La filosofía en educación debe ayudar al docente a procurar una praxis desde la reflexibilidad, es decir, procura siempre un ejercicio del pensar en y desde la misma práctica educativa. En ese sentido, la actual estructura curricular de la Universidad Pedagógico Experimental Libertador está conformada por cuatro componentes curriculares, a saber: Componente de Formación General, Componente de Formación Pedagógica, Componente de Formación Especializada y Componente de Práctica Profesional. Estos cuatro componentes forman una integralidad que se articulan con el fin de desarrollar en el estudiante los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes pedagógicas que requiere en su futura profesión docente. De igual manera, cada componente está organizado, de acuerdo a sus propósitos, en áreas, cursos, fases, tanto en bloques homologados como en bloques institucionales según los proyectos de cada instituto.

En el caso particular, las unidades curriculares de Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación y Ética y Docencia, son cursos obligatorios tanto del Componente de Formación General como del Componente de Formación Pedagógica, contemplados en el Diseño Curricu-

lar ubicados en el segundo, tercer y quinto semestre respectivamente del plan de estudios de las especialidades que se ofertan en la UPEL.

De acuerdo a la concepción de la formación docente el curso Introducción a la Filosofía tiene como propósito fundamental proporcionar al estudiante un conocimiento básico sobre la filosofía, su historia y su problemática vital, que permitan luego al alumno la reflexión y la discusión sobre la comprensión del hombre en su relación con el mundo, la creación del conocimiento, la orientación de los valores humanos y los desafíos de la sociedad actual. La Filosofía de la Educación proporciona al estudiante las bases teóricas para la identificación y análisis de las tendencias filosóficas e ideológicas que sustentan las diferentes corrientes de pensamiento pedagógico, tanto a nivel mundial como latinoamericano y que tienen sus fuertes implicaciones en los fines de los sistemas educativos. Por otra parte, permite que el futuro docente o el docente en ejercicio, fundamente su praxis educativa desde una perspectiva filosófica sólidamente constituida.

Por su parte, Ética y Docencia se conciben desde una dimensión filosófica, axiológica, deontológica y educativa cuyo propósito fundamental está dirigido a propiciar la reflexión del futuro docente sobre las consecuencias desde sus acciones pedagógicas en la formación de las futuras generaciones. Presenta las bases teóricas para que el estudiante se identifique con los principios éticos y los deberes profesionales del ejercicio de la docencia, así también, incorpore experiencias de aprendizaje moral en su desempeño entre las diversas situaciones y contextos educativos en que le corresponda desenvolverse como educador. De esta manera, los cursos de Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación y Ética y Docencia permiten consolidar el perfil profesional del educador en sus distintas especialidades.

No obstante, a pesar de la presencia de cursos de carácter filosófico dentro del plan de estudio de la Universidad Pedagógica, tal como se planteó en la introducción del artículo, se evidencian situaciones problemáticas que limitan el desarrollo de experiencias filosóficas orientadas a vivenciar el pensar. En la enseñanza de la filosofía se constata una concepción negativa hacia la filosofía, la cual en muchos casos es considerada como un saber rígido, estático, alejado y desarticulado. Desde un sentido de corresponsabilidad, sin duda alguna tales situaciones problemáticas en cuanto a la enseñanza de la filosofía, nos cuestiona tanto a estudiantes como docentes en nuestra praxis pedagógica. Surge la necesidad de pensar de manera crítica y reflexiva la praxis pedagógica de filosofía tanto a nivel medio como en la formación inicial del docente, a los fines de encontrar respuestas favorables, más allá de aspectos meramente formales, que permitan establecer una verdadera articulación e integración entre el saber filosófico y el hecho educativo.



Recorrido metodológico

El estudio estuvo enmarcado en la modalidad de investigación de campo, de naturaleza descriptiva-interpretativa, se fundamenta en el enfoque cualitativo, que según Maldonado en su obra *El paradigma cualitativo en la investigación educativa*, es considerado como un “conjunto de descripciones analíticas de escenarios culturales, situacionales, eventos, personas e interacción personales, recreando lo que sienten y piensan los participantes a fin de estudiar la vida humana donde ella ocurre” (2002: 3). Se empleó el método fenomenológico, que de acuerdo a Hurtado y Toro, en el texto *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio* “estudia los fenómenos tal como son experimentados y percibidos por el hombre” (1999: 105).

Por su parte, Buendía en *Métodos de investigación en psicopedagogía* lo define en los siguientes términos:

El método fenomenológico caracteriza actualmente un estilo de filosofía en base a descripciones de vivencia. Las investigaciones en esta línea tratan de profundizar en el problema de la representación del mundo. Lo importante es la descripción de la presencia del hombre en el mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre. Por ello se trabaja en base a un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos (1998: 229).

En ese sentido, el método fenomenológico constituyó el marco epistémico de la investigación en cuanto permite la descripción detallada de situaciones, eventos interacciones, experiencias, creencias, pensamientos, reflexiones y percepciones que tienen los sujetos informantes claves con respecto al fenómeno que se estudia, en este caso la práctica pedagógica de los profesores de filosofía en el contexto de la formación inicial docente. Los estudios bajo el paradigma interpretativo, propio de la investigación cualitativa, requieren una descripción detallada de la ubicación o escenario en el cual se realiza la acción investigativa, así como también la identificación de todos aquellos individuos o sujetos que participan en la misma en condición de informantes claves. La elección del escenario correspondió a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” en su sede principal ubicada en la Carretera Nacional Turmero-Maracay, Sector El Mácaro del Municipio Santiago Mariño del Estado Aragua-Venezuela. El sujeto informante clave fue una docente ordinaria del área de filosofía del Departamento de Pedagogía e Investigación del mencionado instituto.

La técnica que guarda mayor correspondencia con el método fenomenológico es aquella que adopta la forma de un diálogo coloquial, en este caso la entrevista en profundidad. En efecto, considerando la natu-

raleza de la investigación se empleó la entrevista en profundidad, la cual se basó en los distintos diálogos entre los autores y el sujeto informante clave, así como lo afirma Varguillas en *El capital emocional en las organizaciones: una construcción teórica para el siglo XXI* (2005).

En la entrevista en profundidad el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, pero sin sujetarse a una estructura formalizada de ante mano. En este sentido, puede decirse que quienes preparan las entrevistas en profundidad no desean contrastar una teoría, un modelo o unos supuestos determinados como explicación de un problema, quieren interpretar el significado de los hechos desde el mismo informante (Varguillas, 2005: 78).



Encuentro con los hallazgos

La información recopilada fue ordenada y agrupada en categorías, (ver matriz anexa), a partir de la percepción de la informante clave en relación a los supuestos sobre la enseñanza de la filosofía en el contexto de la formación de educadores, desde la mirada fenomenológica del actor docente. A continuación se presentan los hallazgos encontrados:

1. Concepción de la filosofía en la formación docente: se plantea la manera en que el docente concibe a la filosofía. Se percibe a la filosofía en relación directa con el pensamiento. La filosofía está orientada a desarrollar en los estudiantes las potencialidades del pensamiento, de allí se intuye la importancia que tiene para el docente en los contextos educativos, en cuanto promueve el desarrollo humano, a través del pensamiento crítico y reflexivo. Se intuye el concepto que tiene la informante clave sobre filosofía. La pregunta sobre qué es filosofía ha sido un gran debate por distintos autores en la historia del pensamiento. No obstante, para la informante clave la filosofía es fundamentalmente el desarrollo del pensamiento crítico. Ahora bien, no todo pensamiento, no toda pregunta tienen un carácter filosófico.

2. Formación filosófica especializada y formación docente: se aprecia la distinción de los contextos pedagógicos de filosofía entre el especialista en filosofía y el docente. Se plantea la distinción que establece la informante clave entre un especialista en filosofía y un docente. La diferenciación es de carácter curricular, los pensum de estudios y las formas de evaluación son diferentes. Se evidencia que en la formación especializada en filosofía, el aspecto de la formación docente y el ámbito educativo no constituyen aspectos neurálgicos.



3. Actores del proceso pedagógico en filosofía: se define el papel que asumen los actores del proceso pedagógico en filosofía. Se concibe al docente como mediador, como ayuda al estudiante para generar prácticas reflexivas de filosofía. Por consiguiente, el papel del docente no es transmitir información teórica sino propiciar prácticas del pensamiento y para ello se requiere nuevas estrategias. Por su parte, en los estudiantes se percibe una actitud generalizada de apatía, de poca disposición. Muchas veces influenciados por factores asociados que intervienen en el proceso educativo. Es necesario suscitar el compromiso del estudiante para promover la actitud crítica y reflexiva y vencer las situaciones que impiden la práctica del pensamiento.

3. Modelos de la práctica docente: se intenta identificar los modelos pedagógicos de la práctica docente. La docente entrevistada asume el sincretismo como modelo pedagógico, al incorporar en la práctica docente distintos modelos como el constructivismo, el cognocitvismo, las inteligencias múltiples. Por consiguiente, las planificaciones son diversas. Se identifica la modalidad tradicional, se limita a la lectura de textos y a la producción escrita tipo ensayo. Al finalizar el semestre toda la calificación dependía de la producción escrita. Prevalece el carácter disciplinal, obligante, impositivo, autoritario, relación unidireccional. El estudiante es repetitivo. La práctica es mecánica. El docente se concibe como autoridad. Otra modalidad establece un equilibrio entre lo individual y lo grupal. Pone el énfasis en la construcción grupal a través de estrategias didácticas.

4. Miradas sobre la enseñanza de la filosofía desde el actor docente: se pretende describir la percepción sobre la práctica docente en filosofía. La filosofía es una fundamentación teórica, de allí la necesidad de recurrir a fuentes y autores. No obstante, debe plantearse una relación de teoría y práctica, donde el docente propicie la participación activa de estudiantes, en un proceso de construcción, de interacción, de ejercicio del pensamiento. Se desea identificar las dificultades en los procesos pedagógicos de filosofía. Se señala la indisposición de los estudiantes como el problema fundamental. Aunado a ello las debilidades en la comprensión lectora, en el desarrollo del procesos cognitivos básicos, las dificultades en la expresión escrita y verbal. Se establece los criterios que deben orientar el aprendizaje en filosofía y se intuye que el aprendizaje en filosofía debe ser dinámico, estableciendo el equilibrio entre teoría y práctica, bajar la filosofía a la realidad. Hacer una práctica filosófica desde la vida cotidiana, estableciendo mecanismos de aplicación concreta.

5. Miradas de los estudiantes acerca de la filosofía: Se describe las percepciones que tienen los estudiantes acerca de la filosofía. Según la informante clave, al parecer la tendencia general de los estudiantes es de rechazo a los cursos de filosofía. No le ven la importancia y/o aplicación

de la filosofía. Las representaciones mentales de los estudiantes hacia la filosofía están signadas con un para qué, con sentido de indiferencia, de inutilidad, de fastidio, de resistencia, de poco sentido. Estas percepciones son generalizadas, acentuándose sobre todo los estudiantes de la especialidad de educación física y matemática.

6. Condiciones para el pensar: se pretende identificar las condiciones que posibilitan la práctica pedagógica de filosofía. Se cree que el docente es el principal impulsor para promover la actitud crítica-reflexiva en los estudiantes. Se concibe el proceso pedagógico de manera bidireccional. De allí que el proceso no sólo depende del docente sino también de la respuesta favorable del estudiante. Asimismo, intervienen como condicionante factores psicológicos, emocionales dado el trato del profesor hacia los estudiantes, el ambiente físico, el contacto con el ambiente natural por la condición de instituto rural.

7. Características de una práctica pedagógica en filosofía: se pretende identificar las características de una práctica pedagógica en filosofía. Según la informante clave una práctica pedagógica en filosofía debe estar articulada con la especialidad para propiciar el aprendizaje significativo. Asimismo, debe caracterizarse por la participación, el dinamismo, la interacción y la dimensión reflexiva. Centrada en el estudiante para suscitar un mayor compromiso. Acciones docentes en el aula: se piensa identificar las acciones docentes en la práctica de filosofía, La docente informante clave identifica distintas estrategias didácticas tales como pruebas objetivas, mapas mentales- conceptuales, elaboración de carteleras, análisis de films. Asimismo, ve la necesidad de incorporar las herramientas tecnológicas en los procesos pedagógicos de filosofía como manera de actualización y de hacerla más atrayente a los estudiantes.

8. Filosofía vs. filosofar: se pretende abordar la vieja discusión entre hacer filosofía o enseñar filosofía. Para la docente informante clave se establece una distinción que se excluye entre hacer filosofía y enseñar filosofía. La filosofía no se enseña pues no hay un concepto unívoco sobre filosofía. Por consiguiente, se debe orientar el esfuerzo en enseñar hacer filosofía, es decir, una práctica pedagógica que propicie el desarrollo del pensamiento. El pensar no es enseñable.

9. Relación filosofía, didáctica, formación docente y educación: se pretende establecer la relación entre filosofía, didáctica, formación docente y educación. Finalmente, la docente entrevistada establece una relación entre filosofía con la didáctica, formación docente y educación desde un nivel de fundamentación conceptual. La filosofía permite pensar los procesos pedagógicos y didácticos. De allí los aportes de la filosofía desde la crítica y la reflexión.

Matriz para la organización y análisis de la información

NOTAS CRUDAS/IDENTIFICADORES	INDICADORES	SUBCATEGORIA	CATEGORIA	COMENTARIOS
1. JC y CV: En un primer momento, ¿cómo concibe tu a la filosofía en el contexto de la formación docente?	Concepción Filosóficas del Docente	Pensamiento del Docente Acercas de la filosofía	Concepción de la Filosofía en la Formación Docente	Se plantea la manera en que se concibe a la filosofía en la formación docente Entre la línea 4 a la 6 se concibe a la filosofía en relación directa con el pensamiento. Desde la condición de docentes la filosofía está orientada a desarrollar en los estudiantes las potencialidades del pensamiento (7-11) De allí se destaca la importancia que guarda la filosofía para el ejercicio de la docencia (12-15), en cuanto que promueve el desarrollo humano, en distintos ámbitos, a través del pensamiento crítico y reflexivo (16-20)
2. CF: Bueno, en principio debemos recordar que la filosofía apunta hacia lo que es el desarrollo del pensamiento, y bueno evidentemente siendo profesores, siendo docentes, deberíamos poder ayudar a los alumnos a que desarrollen esas potencialidades del pensamiento. Eeeee, desde esa perspectiva como profesor, no! Nuestros estudiantes tienen la peculiaridad, porque doy clases aquí en el pedagógico, de que además ya hacen docentes, y hay que recalcarles la importancia y la utilidad entre docentes, porque ellos van hacer docentes. Entonces bueno, evidentemente, pues tiene que darle lo que son las bases del pensamiento crítico, sobretodo, reflexivo que es lo que estamos buscando, y que es necesario en todos los ámbitos del desarrollo humano.	Filosofía y Pensamiento Potencialidad del Pensamiento Importancia de la Filosofía Pensamiento crítico y reflexivo			
3. JC y CV: ¿Qué diferencia puede establecerse entre lo que es el desarrollo de proceso pedagógicos de filosofía por ejemplo en lo que es una facultad de filosofía, que forma especialista en filosofía y en otro contexto que es el contexto de la formación docente como es en el que nos encontramos? ¿hay alguna diferencia?	Contextos Pedagógicos de la Filosofía	Distinción de la formación del filósofo y del docente	Formación filosófica especializada y formación Docente	Se aprecia la distinción de los contextos pedagógicos de formación filosófica: formación especializada y formación docente. Se percibe la clara distinción entre la formación entre un especialista en filosofía y un docente (30) En primer lugar la distinción es de carácter curricular (34-35), los perusur de estudios y las formas de evaluación son diferentes (39-41) Se percibe que en la formación especializada en filosofía, el aspecto de la formación docente y el ámbito
4. CF: Si, evidentemente!	Diferencias curriculares			
5. JC y CV: ¿Cuál?				
6. CF: Evidentemente. Primero de pensum, en eso hay que estar claros. Yooo por mi experiencia de formación, evidentemente fue especializarme en				
7. CF:				
8. CF:				
9. CF:				
10. CF:				
11. CF:				
12. CF:				
13. CF:				
14. CF:				
15. CF:				
16. CF:				
17. CF:				
18. CF:				
19. CF:				
20. CF:				
21. CF:				
22. CF:				
23. CF:				
24. CF:				
25. CF:				
26. CF:				
27. CF:				
28. CF:				
29. CF:				
30. CF:				
31. CF:				
32. CF:				
33. CF:				
34. CF:				
35. CF:				
36. CF:				
37. CF:				
38. CF:				

Notas Crudas de la Entrevista a la Docente Sujeto de Estudio del Curso Introducción a la Filosofía y Filosofía de la Educación; Elaborado por: (García, J. y Varguillas, C. 2014)

A modo de reflexión final

A partir de los hallazgos del estudio, se brinda un conjunto de reflexiones sobre los supuestos implícitos en la enseñanza de la filosofía en el contexto de la formación de docentes:

- La enseñanza de la filosofía en el contexto de la formación docente está orientada a desarrollar en los estudiantes las potencialidades del pensamiento, de allí su importancia, en cuanto promueve el desarrollo humano, a través del pensamiento crítico y reflexivo.
- La enseñanza de la filosofía en contextos de formación docente es distinta a la que se desarrolla en contextos de formación de especialistas en filosofía.
- Se concibe al docente como mediador, como ayuda al estudiante para generar prácticas reflexivas desde filosofía. Por consiguiente, el papel del docente no es transmitir información teórica sino propiciar prácticas del pensamiento y para ello se requiere nuevas estrategias.
- Las significaciones de los estudiantes hacia la filosofía están signadas con un sentido de indiferencia y de poca utilidad.
- Se identifica la modalidad tradicional de enseñanza de la filosofía, al hacer uso de la lectura de textos clásicos y a la producción escrita tipo ensayo. No obstante, se asume el sincretismo en la práctica pedagógica, al fundamentar las estrategias en teorías como cognocitvismo, constructivismo e inteligencias múltiples.
- Se plantea la necesidad de incorporar las herramientas tecnológicas en los procesos pedagógicos de filosofía como manera de actualización y de hacerla más atrayente a los estudiantes.



Bibliografía

- BUENDÍA, Leonor, COLÁS, María, & FUENSANTA, Pina
1998 *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- CERLETTI, Alejandro
2008 *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CERLETTI, Alejandro, & COULÓ, Ana
2015a *Didácticas de la Filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Noveduc.
2015b *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Buenos Aires: Noveduc.
2015c *Aprendizajes filosóficos. Sujetos, experiencia e infancia*. Buenos Aires: Noveduc.

- CORTÉS, J. & MARTÍNEZ, A.
1996 *Diccionario de filosofía* [Multimedia en DC]. Disponible: Herder.
- FERRATER, M.
1999 *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- HURTADO, I. & TORO, J.
1999 *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia: Episteme consultores asociados.
- KOHAN, Walter, & WASKMAN, Vera
2000 *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- MALDONADO, J.
2002 *El paradigma cualitativo en la investigación educacional*. Maracay: Fortaleza.
- NORO, Jorge
2003 *Filosofía: Historia, Problemas, Vida*. Argentina: Didascalía.
2005 *Pensar para educar: Filosofía y Educación*. Argentina: Didascalía.
- OBIOLS, Guillermo, & RABOSI, Eduardo
2000 *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- OBIOLS, Guillermo
2008 *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
1998 *Análisis de los currículos de filosofía en el nivel medio de Iberoamérica*. Madrid: Autor.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, VICERRECTORADO DE DOCENCIA
1999 *Diseño curricular Documento Base*. Caracas: autor.
- VARGUILLAS, Carmen
2005 *El capital emocional en las organizaciones: una construcción teórica para el siglo XXI*. Trabajo de doctorado no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara, Maracay.
- VALERA - VILLEGAS, Gregorio, MADRIZ, Gladys, & CARPIO, Arleny
2008 *La filosofía como experiencia del pensar*. Caracas: CIPOST-UCV y CDCHT-UNESR.



Fecha de recepción de documento: 5 de julio de 2015
Fecha de aprobación de documento: 18 de septiembre de 2015

O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA:
DAS ORIGENS HISTÓRICAS À EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
BRASILEÑA: DE LOS ORÍGENES HISTÓRICOS A LAS EXPERIENCIAS
DE PENSAMIENTO

The philosophy of education in basic education
on Brazil: historical changes of the thought experiment

JAIR MIRANDA DE PAIVA*

jmpaiva@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

ANDRÉA SCOPEL PIOL**

andrea_scopel@hotmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Resumo

O presente artigo tem por objetivo situar o ensino de filosofia no contexto da educação brasileira, a partir de uma perspectiva histórico-conceitual, buscando problematizar sua presença irregular na educação nacional, ao mesmo tempo apontando a possibilidade de uma perspectiva de realizá-la junto a adolescentes e jovens como experiência de pensamento. Como resultados, apontamos as potencialidades de se acolher a filosofia como pensamento crítico e problematizador, numa época de profundos desafios e transformações.

Forma sugerida de citar: PAIVA, Jair Miranda de & PIOL, Andréa Scopel (2015). O ensino de filosofia na educação básica brasileira: das origens históricas às perspectivas filosóficas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), pp. 227-250.

* Professor da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus de São Mateus, ES, Brasil. Graduado em Filosofia, Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Mestrado Acadêmico), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus de São Mateus, ES, Brasil.

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus de São Mateus, ES, Brasil. Graduada em Pedagogia. Docente da Educação Básica.

Palavras-chave

Ensino de filosofia. História. Pensamento. Experiência.

Resumen

En este artículo se pretende situar la enseñanza de la filosofía en el contexto de la educación brasileña, desde una perspectiva histórica y conceptual, tratando de cuestionar su presencia irregular en la educación nacional, mientras que señala la posibilidad de una perspectiva de llevarla a cabo en adolescentes y jóvenes como experimento mental. Como resultado de ello, destacamos la posibilidad de acoger la filosofía como pensamiento crítico y resolución de problemas en un momento de profundos desafíos y transformaciones.

Palabras clave

Enseñanza de la filosofía. Historia. Pensamiento. Experiencia.

Abstract

This article aims to place the teaching of philosophy in the context of Brazilian education, from a historical and conceptual perspective, seeking to question their irregular presence in national education, while pointing the possibility of a prospect of accomplishing it at adolescents and young people as thought experiment. As a result, we point out the potential to host philosophy as critical thinking and problem-solving at a time of profound challenges and transformations.

Keywords

Teaching Philosophy. History. Thought. Experience.

228



Introdução

A problemática do ensino de filosofia, bem como da filosofia na educação escolar, no Brasil, tem encontrado terreno fértil em nossos debates acadêmicos e, conseqüentemente, na produção editorial, nas últimas décadas (Cartolano, 1985; Neto, 1986; Severino, 1997; Kohan, Leal & Ribeiro, 2000; Alves, 2002; Kohan, 2002; Obiols, 2002; Gallo, Conelli, Danelon, 2003; Silveira & Goto, 2007; Ghedin, 2009; Gallo, 2012, entre outros). Desde os anos que antecederam o ocaso da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985), cresceu o apelo pelo seu retorno aos currículos, dada a alegada justificativa de sua importância na formação dos adolescentes e jovens (Neto, 1986). Dos debates internos aos Departamentos acadêmicos de Universidades, amplificados pela grande imprensa, pouco a pouco alguns Estados da federação reimplantaram a filosofia no ensino médio. No entanto, foi efêmera a presença da filosofia no Ensino Médio brasileiro, pois, ao mesmo tempo em que setores intelectuais se mobilizavam para que houvesse sua obrigatoriedade no currículo, o Presidente à época não sancionou a lei que permitiria seu retorno às salas de aula (Alves, 2002).

Dessa breve referência, podemos dar por estabelecido que o debate sobre a filosofia nos currículos escolares brasileiros, seu ensino, dificulda-

des e potencialidades pode caracterizar-se pelo que Alves (2002) denomina dialética da presença-ausência, pela qual ora a filosofia encontrava-se segura no currículo instituído, ora dele era rechaçada.

Este ensaio objetiva, desta feita, a partir de uma perspectiva histórico-conceitual, problematizar o ensino da disciplina filosofia, levantando questões sobre seu lugar no currículo da Educação Básica do Brasil, ao mesmo tempo em que aponta uma perspectiva de seu ensino como experiência de pensamento e criação de conceitos (Deleuze, 1992; Gallo, 2012). Entendemos como perspectiva histórico-conceitual uma pesquisa que, ao considerar referências históricas do problema, aponta, igualmente, expectativas que possam resultar em contribuição para o ensino de filosofia na escola, para sua efetiva inserção na educação.

Desta feita, nossa reflexão pretende, num primeiro momento, situar historicamente a filosofia no currículo escolar brasileiro, em especial no Ensino Médio e, num segundo movimento, apontar uma perspectiva que possa ressignificar sua presença nas salas de aula brasileiras. Como delineado, buscamos não a mera rememoração histórica, antes sua problematização, sua repercussão nas práticas atuais de ensinar-aprender filosofia; daí, a abordagem que denominamos histórico-conceitual.

Por que reputamos importante tal empreitada? Qual a atualidade de perguntarmos pela pertinência do ensino de filosofia, em especial para jovens do Ensino Médio (secundário)? Diversas justificativas poderiam ser elencadas, mas apontaremos apenas duas. Em primeiro lugar, não podemos fazer *tabula rasa* de nossa formação histórica, com seus percalços, idas e vindas, progressos e barbáries (Adorno, 2006) e a filosofia é um setor privilegiado no qual a cultura se pensa e se problematiza (Bosi, 1992; Severino, 1997). Ademais, sobretudo a partir dos inícios deste século, no qual enormes desafios se colocam diante de nossas sociedades, cada vez mais integradas, cada vez mais interdependentes e, no entanto, também cada vez mais marcadas por guerras, catástrofes ecológicas, fundamentalismos, desigualdade e miséria (Bauman, 1999; Santos, 2000), as discussões em torno do lugar da filosofia ganham força como um espaço de elaboração de crítica do presente (Foucault, 2005; Paiva, 2014). No dizer de Obiols (2002), os desafios da contemporaneidade exigem o ensino da filosofia:

[...] no início do século XXI, ante a complexidade dos problemas que enfrentam as sociedades contemporâneas pela concentração da riqueza e pela pavorosa exclusão social, o crescimento dos fundamentalistas, os encontros e desencontros entre as culturas, os dilemas éticos derivados do desenvolvimento científico-tecnológico, os problemas da democracia etc., impõe com urgência o ensino da filosofia como ensino de uma radical atitude crítica, se queremos que os seres humanos sejam donos de sua vida e capazes de pensar e de transformar o mundo em que lhes

toca viver. Todavia, com a mesma urgência devem ser colocadas as questões de como ensinar filosofia, que tipo de aprendizagem promover e outras perguntas conexas (Obiols, 2002: 21-22).

No Brasil, o ensino da Filosofia ganhou visibilidade com a promulgação da Lei nº 11.684, de 2008, que a tornou obrigatória nas três séries do Ensino Médio. Historicamente, é um avanço significativo, uma vez que por muito tempo a Filosofia esteve fora da maioria das instituições de ensino, pois deixou de ser obrigatória em 1961 (Lei n. 4.024/61) e foi excluída do currículo escolar oficial em 1971 (Lei n. 5.692/71), confirmando o descaso histórico para com essa disciplina nos currículos de ensino médio.

Não obstante, podemos afirmar que a presença obrigatória do ensino da filosofia nos currículos escolares constitui apenas primeira etapa de um processo mais amplo e que o maior desafio, doravante, “para além da conquista histórica de um lugar, consiste não apenas em consolidá-lo, mas em torná-lo interessante” (Grisotto & Gallo, 2013: 06), isto é, justificá-la como capaz de dialogar com os jovens sobre nossa época, no sentido de Obiols.

Tal desiderato posto à filosofia na escola não deixa de conter novos desafios, já que, desde Sócrates, se vê confrontada com o Estado, com os deuses da cidade, com o direcionamento dado à vida dos jovens (Cerletti, 2009). Nesse sentido, podemos dizer: de um lado, em que pese sua urgência na educação (Obiols, 2002), não há garantia de que a filosofia esteja à vontade no meio escolar, pois a educação formal, mais do que campo neutro de conhecimentos, é um campo político e se encontra no coração das disputas pela formação a ser dada aos novos, visto que pela educação “[...] o Estado cumpre sua função geral reguladora”, garantindo os laços sociais de sua reprodução (Cerletti, 2009, p. 69). De outro lado, a filosofia se vê confrontada com as novas exigências de competências e habilidades que formem o jovem para o mercado globalizado. Ora, nada mais estranho à filosofia que atribuir-lhe uma função: seja pedagógica, moral, política, seja para formar para o mercado de trabalho mutante e *líquido* (Bauman, 2010; Kohan, 2003). Assim, a filosofia, fiel a sua tradição, problematiza seu lugar, buscando torná-lo lugar de produção de um ensino ativo e criativo de filosofia (Gallo, 2012).

Conseqüentemente, como educadores preocupados com a formação de nossos adolescentes e jovens, não podemos nos omitir diante da possibilidade de propiciar espaços de pensamento, debate e criação àqueles que se encontram no período crítico de descobertas, crises e de busca de sentidos para a vida. Assim, não basta ser alocada no currículo, urge que a filosofia diga algo à vida de alunos e, por extensão, a seu tempo.

Trazer à pauta a discussão da filosofia e seu ensino enseja confrontar-nos com uma questão que, sem recusar questões metodológicas ou

técnicas, reconhece que “[...] a sustentação de todo ensino de filosofia é, mais do que didática ou pedagógica, basicamente filosófica (Cerletti, 2009: 14). Acresce-se a esse caráter ontológico-problemático da filosofia, ou seja, o de colocar-se continuamente a questão de sua própria definição e lugar, o fato de que, para nós, professores de filosofia (falamos a partir de nossa realidade, Brasil), tal desafio é enfrentado a cada início de período letivo, inclusive no ensino superior (salvo raras exceções): justificar o lugar da filosofia, responder para quê existe tal disciplina na ‘grade’ de estudos (Goto, 2007). Como veremos, tomamos como hipótese que tal ‘estranhamento’ dos alunos decorre de nossa tradição histórica de importação de ideias a origem da alienação diante da filosofia (Sodré, 1984; Gomes, 1994; Bosi, 1992; Romanelli, 2010; Palácios, 2004).

Destarte, na primeira seção deste artigo, buscaremos situar as origens históricas do ensino de filosofia em nossa tradição cultural, ainda que em breves traços para, num segundo momento, atualizarmos as perspectivas para um ensino crítico e criativo da filosofia que esteja à altura dos desafios dos tempos hodiernos.

Na história da educação e da cultura brasileira, a filosofia representou aquilo que Gomes (1994) denominou Razão Ornamental, ou seja, um pensamento estranho a sua própria situação existencial-histórica, pensamento esse marcado pela erudição, pela justificação ideológica da dependência cultural do colonizado, pela tergiversação ao choque de ideias.

No segundo momento do artigo, abordaremos uma possível superação da antinomia debatida desde Kant: se podemos aprender a filosofia ou se devemos, ao contrário, nos contentar a aprender a filosofar como tentativa (Kant, 1983). Concluiremos que, seja na produção acadêmica *stricto sensu*, seja na educação e no ensino escolar, a perspectiva que defendemos afirma: existe uma filosofia feita e ensinada ao mesmo tempo, no ato de ensinar o professor deve dialogar com os alunos e com a tradição filosófica, pois “[...] a filosofia não é produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo” (Gallo & Kohan, p. 182).

A Filosofia e seu ensino: breve consideração histórica

A história dos estudos da Filosofia no Brasil remonta ao Período Colonial, no qual esteve presente nos seminários e nos *colégios preparatórios* em caráter propedêutico ao ensino superior, criados para sistematizar os estudos prévios para ingressar na universidade. Tais colégios recebiam alunos de 14 ou 15 anos para dar-lhes uma educação preparatória duran-

te três ou quatro anos. Estes estabelecimentos, com o tempo, constituíram as escolas secundárias (Obiols, 2002: 29; Saviani, 2010).

Cartolano (1985) e Alves (2002) destacam que os cursos organizados pelos jesuítas estruturavam-se em quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de artes (também chamado de ciências naturais ou filosofia) e o curso de teologia. A organização dos estudos era sistematizada pelo sistema de estudo dos Jesuítas, a *Ratio Studiorum*, na qual o ensino era organizado em dois graus: os *studia inferiora*, correspondente ao ensino secundário, e o *studia superiora*, correspondente aos estudos universitários. Conforme esse modelo jesuítico, estudava-se filosofia no *studia superiora*, que correspondia aos cursos de filosofia e teologia.

Destacamos, no período jesuítico, o contexto sócio-econômico no qual se insere tal empreitada cultural, época marcada pelo grande latifúndio exportador, pela sociedade escravocrata e família patriarcal, cujo enriquecimento era o principal objetivo. Dessa forma, a organização social da Colônia, por um lado, e a importação cultural, por outro, em que se sobressaiu a Contrarreforma como reação às novas ideias reformistas e reafirmação da fé católica, definiram a obra cultural, catequética e educativa da Companhia de Jesus (Romanelli, 2010): um ensino alheio à realidade da Colônia, preocupado com a formação, nas letras e na retórica clássicas, de ‘espíritos ociosos’ (a elite cultural que foi se formando). Tal educação resultou numa cultura da pujança de estilo, sem relação com a sociedade: educação academicista, visando formar os novos dirigentes da empresa colonial. Segundo Romanelli (2010: 36), essa educação dos jesuítas, “transformada em educação de classe, [que] distinguia a aristocracia rural brasileira, [...] atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido [...] qualquer modificação estrutural”.

Na segunda metade do século XVIII, ao mesmo tempo em que expulsou os jesuítas das colônias portuguesas (1759), o Marquês de Pombal empreende uma Reforma Educacional à luz dos princípios filosóficos da Ilustração. O Primeiro Ministro de Portugal se preocupou em modernizar a administração pública e ampliar os lucros retirados da exploração colonial em terras brasileiras. Assim, tirou o comando da educação das mãos dos jesuítas e passou para as mãos do Estado sob o ideário iluminista, de base laica e liberal. Dessa forma, os colégios jesuítas foram extintos e as colônias tiveram que adaptar-se às novas orientações. O ensino escolar muda de perspectiva sem, no entanto, vir a tornar-se o que o ideário burguês e ilustrado planejava: um sistema de ensino estatal e laico (Manacorda, 2010).

Após a deposição do Marquês de Pombal, fundou-se em Pernambuco, em 1800, o Seminário de Olinda, organizado sob a liderança do

bispo Azeredo Coutinho com base no pensamento burguês e concepções iluministas, uma tentativa de construir, no Brasil Colônia, uma proposta alternativa àquela dos jesuítas. O curso de filosofia, com dois anos de duração, após o de retórica, privilegiava os estudos de filosofia natural sobre os de filosofia racional e moral. Segundo o polêmico Bispo e homem de negócios, devia-se privilegiar a formação de um novo intelectual versado em ciências naturais, visando conhecer os recursos naturais da Colônia para explorá-los melhor (Alves, 2003: 68).

No séc. XIX, no entanto, se formam no Brasil novos estratos sociais, com uma camada urbana intermediária significativa (pequenos comerciantes, profissões ligadas à burocracia, ao jornalismo e à política, entre outros), que pressionarão por novas instituições escolares e culturais, que terão proeminência a partir da vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil (1808), quando se iniciam diversos cursos que serão o embrião de ensino superior brasileiro (Romanelli, 2010; Saviani, 2010).

No entanto, permanece o mesmo ideário colonial: tendo como fim a ascensão social, as classes médias se ligarão por dependência às classes superiores, cabendo à escola o papel de servir de veículo de ascensão social (Romanelli, 2010: 37-39).

Em resumo, depreendemos que, do Período Colonial até o fim do Período Imperial, em 1889, marcado pela Proclamação da República, a filosofia esteve presente na educação escolar em caráter *propedêutico* ao ensino superior para os cursos de direito e de teologia:

Esse caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário, somado ao seu conteúdo humanístico, fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata, sobreviveu até há pouco e constitui o fator mesmo de atraso cultural de nossas escolas (Romanelli, 2010: 40).

A partir da Proclamação da República, em 1889, o ensino de filosofia encontra sua influência reduzida, diante das ideias positivistas, para as quais o conhecimento seguro, positivo, era constituído pela ciência experimental.

Conforme Cartolano (1985: 33-38), filosofia é retirada do currículo no período inicial da República, com a Reforma de Benjamin Constant (1890). O currículo enciclopédico do ensino secundário de então reúne línguas estrangeiras e disciplinas científicas, conforme a classificação das ciências de Comte: “português, latim, grego, francês, inglês ou alemão [...], matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional [...]” (Cartolano, 1985: 35). Nesse novo quadro, não há lugar para a filosofia.

Reformas posteriores se sucedem: com a de Epitácio Pessoa (1901), a filosofia retorna ao currículo para, posteriormente, com a Reforma de Rivadávia Correa (1911), ser novamente excluída. Num movimento pendular, na Reforma Carlos Maximiliano (1915), o ensino de filosofia se torna facultativo, voltando a ser obrigatório, em 1925, com a Reforma Rocha Vaz (Cartolano, 1985: 47-49, Alves, 2002: 29).

Na Era Vargas (1930 a 1945), período que cobre da Revolução de 30, o Estado Novo ditatorial até redemocratização da sociedade, com o fim da Grande Guerra, a urbanização e a necessidade da burguesia industrial geram necessidade de incremento de mão-de-obra qualificada para a indústria. Vargas, dessa feita, empreendeu reformas no ensino, as Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema. Na Reforma Francisco Campos, em 1932, a filosofia passou a compor o currículo de forma *obrigatória* apenas na 2ª série, na modalidade que preparava para os cursos de direito; no ciclo *complementar* era ministrada juntamente com a psicologia que preparavam para os cursos de medicina, odontologia, farmácia, engenharia, arquitetura. Na Reforma Gustavo Capanema, em 1942, “o ensino da filosofia ocupou um maior espaço nos currículos dos cursos clássicos e científico, sendo ministrada como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª séries daquele e na 3ª série deste último” (Cartolano, 1985, p. 58).

Contudo, essa situação foi se alterando e o número de aulas de filosofia no ensino secundário foi gradativamente se reduzindo a partir de portarias da Reforma Capanema. A princípio, as aulas de filosofia eram distribuídas em quatro por semana na 2ª série do clássico e no 3ª do científico, e duas no 3º do clássico. Com a Portaria de 10 de dezembro de 1945, o regime foi modificado para quatro aulas semanais na 3ª série do científico e três aulas nas séries do clássico. Pela Portaria n. 966, de 2 de outubro de 1951, as horas-aula semanais passaram a ser três, em ambas as séries desses cursos. Em 1954, a Portaria n. 54, reduziu para duas horas semanais nas séries do clássico e uma hora no científico (Cartolano, 1985).

Pudemos perceber que da, Proclamação da República ao golpe civil-militar de 1964, a filosofia teve “presença indefinida” no currículo, conforme define Alves (2002).

Na década de 1960 e 1970, a sociedade brasileira viveu um momento de efervescência no processo de industrialização do país. Enquanto, de um lado, elaborava a ideologia política do nacional-desenvolvimentismo, de outro, formulava a doutrina da interdependência, da desnacionalização da economia, buscando consolidar o poder de uma burguesia nacional (Saviani, 2008: 292). Essas duas tendências incompatíveis entravam em conflito com o modelo econômico vigente:

[...] a sociedade se polarizou entre aqueles que, à esquerda, buscavam ajustar o modelo econômico à ideologia política e os que, à direita, pro-

curavam adequar a ideologia política ao modelo econômico. No primeiro caso, tratava-se de nacionalizar a economia; no segundo, o que estava em causa era a desnacionalização da ideologia (Saviani, 2008: 292).

Nesse contexto, a filosofia vai se tornando cada vez mais rara no currículo das escolas de ensino secundário. Em 1961, a Lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) introduziu a descentralização do ensino e trouxe nefastas consequências para a filosofia na educação média, permitindo às escolas optarem entre os vários currículos; assim, a filosofia deixa de ser obrigatória e assume caráter optativo nos currículos, perdendo caráter de obrigatoriedade que possuía na Reforma Capanema.

O ensino médio [...] foi subdividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, ambos compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico. O ensino secundário tinha quatro opções de currículo no colegial, sendo que até cinco disciplinas obrigatórias [português, matemática, geografia, história e ciências] eram indicadas pelo Conselho Federal de Educação [...] cabendo aos Conselhos Estaduais, quando criados, indicar as disciplinas complementares e as optativas dos estabelecimentos. [...] a filosofia foi sugerida [...] como disciplina complementar do currículo, perdendo, assim, o seu caráter de obrigatória, como propunha a Reforma Capanema, para os cursos clássicos e científicos (Cartolando, 1985: 64).

Com o golpe civil-militar na madrugada de 1º de abril de 1964 contra o governo João Goulart, os militares se instalaram no poder, instituindo o regime militar como forma de governo, “alegando assegurar a ordem socioeconômica que se encontrava ameaçada por agentes comunistas”, inaugurando duas décadas de perseguição, morte, tortura, injustiça, supressão de direitos constitucionais, censura e repressão, o que justificou o interesse de excluir a filosofia das escolas, levado a efeito com a Lei 5.692/71, que reformou o ensino básico.

Nessa situação, a escola pública brasileira foi vinculada aos interesses e necessidades do mercado, cujos efeitos continuam afetando a sociedade até os dias atuais. Os currículos escolares foram reorganizados aos objetivos tecnicistas, sobretudo do ensino secundário, que “teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país” (Saviani, 2008: 295; Aranha, 2010).

A filosofia, disciplina voltada para a discussão de ideias, passou a ter menos importância e cogitada a ser retirada do currículo porque não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir no Brasil. Assim, criaram-se outras disciplinas no ensino secundário para justificar a ausência da filosofia. Com o Decreto de Lei de 869/69, regulamentado pelo Decreto 68.065/71, a filosofia foi substituída pelas dis-



ciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Ordem Social e Política Brasileira (OSPB), objetivando inculcar valores da moral católica, culto à pátria, às tradições, obediência às leis, dedicação à família, fidelidade ao trabalho (Gelamo, 2010: 338). Cabe ressaltar que Educação Moral e Cívica constituiu-se como disciplina obrigatória, enquanto filosofia era optativa no currículo. Dessa forma, o *núcleo comum obrigatório*, definido pelo Conselho Federal de Educação, não contemplou a filosofia; e na *parte diversificada*, estruturada pelos Estados e regiões, a filosofia não foi integrada como ponto de vista legal. Assim, Alves (2002) caracteriza-a como “ausência definida”.

Na década de 1980, com a redemocratização política e fim do período ditatorial, houve várias discussões em torno da importância da Filosofia no processo formativo dos estudantes e movimentos reivindicando o retorno da filosofia nos currículos escolares do ensino secundário em forma de lei. Após muitas iniciativas contra a política educacional dos governos militares houve posturas mais flexíveis a favor de sua adoção nos currículos escolares.

Mais tarde, a promulgação da Lei Federal n. 7.044/82 introduz modificações na Lei 5.692/71, reformulando o Núcleo Comum do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, propiciando condições para a volta da filosofia aos currículos. Dessa forma, o Conselho Federal de Educação, com base no Parecer 785/86, aprovou a Resolução 06/86 que, em seu art. 4 recomendou “no currículo do 2º Grau, a inclusão da filosofia”. Assim sendo, volta em caráter optativo na *parte diversificada* do currículo. A partir de então a filosofia foi reintroduzida nos sistemas de vários Estados como disciplina optativa. O movimento continuou objetivando torná-la obrigatória nos currículos.

Compreendemos que não foi uma conquista completa. A despeito do avanço de voltar em caráter optativo, isso não garante que seria incluída, de fato, nas escolas. Nesse sentido, a presença disciplinar da filosofia ficou a critério de cada Estado da Federação brasileira com o caráter facultativo, assim, vários Estados passaram a adotar a filosofia como disciplina na rede pública por meio de leis estaduais.

Iniciou-se o período de redemocratização da sociedade com o fim dos governos que marcaram os estertores do período ditatorial, Ernesto Geisel (1974 a 1979) e João Baptista Figueiredo (1979 a 1985). A Filosofia busca um novo espaço na luta pela redemocratização. No entanto, conforme Alves (2002), a reintrodução dessa disciplina fez parte de uma estratégia do Estado de Segurança Nacional (ESN) para recompor a hegemonia, afirmando a presença controlada e mínima da filosofia para assegurar a legitimidade.

Após a promulgação da Constituição de 1988, foi apresentado um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PL 1.258/88) à Câmara Federal, fruto de intensa mobilização social encontrando, no entanto, no governo Collor de Mello, um processo de reação política. Após o “impeachment” do Presidente, o novo Ministro da Educação se pronuncia a favor do Projeto em tramitação, que é encaminhado ao Senado Federal, onde recebe o nome de Projeto de Lei da Câmara (PLC) n. 101/93. O Senador Cid Sabóia teve seu Parecer de nº 250 aprovado na Comissão de Educação do Senado em novembro de 1994, apresentando um substitutivo que manteve as linhas diretrizes do PLC n. 101/93 originário da Câmara, e encaminhando-o ao Plenário do Senado (Otranto, 1996).

No governo Fernando Henrique emperra-se novamente a tramitação do Substitutivo Cid Sabóia, alegando inconstitucionalidades, através do Parecer do Senador Darcy Ribeiro, que apresenta uma nova proposta de LDB à Presidência da Comissão de Educação do Senado, desconsiderando o trâmite do Projeto Substitutivo Cid Sabóia na Câmara dos Deputados e, como consequência, desconsiderando a mobilização social que lhe deu origem. De acordo com os interesses hegemônicos, a Câmara Federal cria um projeto alternativo - o Projeto Substitutivo Darcy Ribeiro que, em dezembro de 1996, alcançou aprovação no Plenário da Câmara no governo de Cardoso, cuja política educacional foi marcada por interesses privatistas e sob o ideário neoliberal (Alves, 2002). De acordo com os moldes almejados, é sancionada pelo Presidente da República, conseguindo aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 20 de dezembro de 1996, sob o n. 9.394 (Otranto, 1996).

A Lei nº 9.394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinava em seu art. 36, § 1º, inciso III que, ao final do ensino médio, o educando demonstrasse “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Sem dúvida, foi um avanço significativo para o ensino de filosofia depois de muito tempo ausente, a despeito de não ter garantida sua presença disciplinar nos currículos de ensino médio. Entretanto, o Projeto original de LDB da Câmara, lei n. 1.258/88, dizia em sua redação: “[...] serão incluídas a filosofia e a sociologia como *disciplinas obrigatórias*” (Alves, 2002: 68).

Em cumprimento à Lei 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1998) caracterizaram os conhecimentos de filosofia como temas transversais:

As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como

componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998).

Nessa perspectiva, defendia-se o ensino transversal da filosofia, o que poderia implicar na diminuição de sua especificidade e desinteresse de futuros docentes, de acordo com Fávero (2004: 261):

Em uma escola ainda fortemente disciplinar, relegar a filosofia à transversalidade tenderia não apenas a diluir a especificidade da filosofia em meio aos estudos 'que realmente contam no currículo' como também aprofundar a situação de precariedade que se imputa aos professores de filosofia no país, na medida em que poderia servir para reforçar a dispensa de contratação, por parte dos Estados, de profissionais especializados para a função.

238



Em âmbito nacional, um projeto de lei n. 3.178, de 1997, visou a reformulação do art. 36 da lei n. 9.394/96, propondo a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio. Este alcançou sua aprovação na Câmara dos Deputados em 1999, assim, encaminhando ao Senado Federal como projeto de lei da Câmara n. 9, de 2000, e alcançado aprovado em setembro de 2001, faltando apenas ser sancionado pelo Poder executivo. Entretanto, em 08 de outubro de 2001, foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso sob a justificativa de insuficiência de professores formados para fazer frente às novas exigências da disciplina e incremento orçamentário impossível a ser arcados pelos estados e municípios (Alves, 2002; Fávero, 2004). Todavia, os que defendiam a presença da filosofia nos currículos de ensino médio continuaram trabalhando.

Deve-se notar que, em 1999, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação (Brasil, 1999) apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), cuja base curricular é organizada por áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esta última contemplava também a Filosofia.

Em 2003, já no Governo Lula da Silva (2002-2010), a discussão acerca da importância dessa disciplina na escola básica volta à cena. A Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados realizou uma audiência a favor da volta da filosofia e da sociologia aos currículos do ensino médio. Tramitava, também, na Câmara dos Deputados Projeto de lei com as mesmas características do anteriormente vetado em 2001, justificando a necessidade da presença da Filosofia e da Sociologia no Currículo do Ensino Médio e, conseqüentemente, no processo formativo dos estudantes.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), acerca dos conhecimentos de filosofia, menciona a reinterpretação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino.

Considerando a reflexão acerca da Filosofia no Ensino Médio, cabe mencionar uma dificuldade peculiar: trata-se da reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada como componente curricular dessa última etapa da educação básica quer em materiais adequados, quer em procedimentos pedagógicos, quer por um histórico geral e suficientemente aceito. Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei no 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial (Brasil, 2006: 16).

Reitera, ainda, na parte introdutória do documento, sobre o tratamento da filosofia para o Ensino Médio:

A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, mesmo sem o status de obrigatoriedade, a Filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de preocupações filosóficas de variado teor (Brasil, 2006: 15).

Finalmente, a promulgação da Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008, altera o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e prescreve no inciso IV que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” (Brasil, 2008, grifo nosso). Dessa forma, a Filosofia torna-se disciplina obrigatória em todo o território brasileiro. Foi um avanço muito significativo, a despeito de barreiras para sua legitimação nas três séries do Ensino Médio.

O processo histórico de presença e de ausência da Filosofia no currículo do Ensino Médio foi marcado por elipses, recuos e tergiversações em que, conforme Alves (2002), tivemos cinco situações diferentes da filosofia na história do ensino escolar brasileiro, a saber: “presença garantida” durante a época imperial (em que pese as características apontadas VER SE ISSO FICOU CLARO); “presença indefinida” da Proclamação da República ao golpe militar da década de 1960; “ausência indefinida” no período da ditadura militar; “presença controlada” durante a redemocratização dos anos de 1980 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; e “presença inócua” a partir da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Poderíamos acrescentar o sexto momento, que denominaríamos, retornando à história, “presença garantida”, com a

promulgação da Lei 11.684/2008, que torna Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio.

Diante do exposto, podemos perceber a problemática em torno da presença e da ausência da filosofia nos currículos de Ensino Médio frente às reformas políticas educacionais, desde a República até os dias atuais. Enfim, foi possível conquistar a obrigatoriedade da filosofia nos currículos na legislação educacional. Acrescentamos: falta justificá-la nos bancos escolares e, para além deles, nos espaços sociais, nos meios alternativos, na mídia do século XXI, nos presídios, nos cafés e salões, enfim, onde se puserem seres humanos a buscarem o sentido de suas vidas. Que bem poderia começar a ser na escola.

Vejamos, na segunda seção desta reflexão, uma possibilidade de articular o ensino de filosofia como experiência de pensamento, conforme delineado na introdução.

240



A filosofia e seu ensino como experiência de pensamento

A relação entre Filosofia e seu ensino deu-se de uma forma conflituosa no Brasil. Ora, a postura desse ensino desprezou sua prática ao longo da história.

De acordo com Palácios (2004), o ensino de filosofia depara-se com problemas oriundos da maneira como ela foi concebida e conduzida no Brasil, sobretudo, a partir do século XX, com a consolidação da tradição filosófica do *método estruturalista*, levado a cabo pela missão francesa no Departamento de Filosofia da USP, na década de 1930, afastando o desenvolvimento de uma cultura filosófica no Brasil.

Esse ensino acadêmico se preocupou em formar historiadores da filosofia, ou seja, “um bom comentador, não filósofos”. Assim, o método não estimulou a produção de um pensamento original, privilegiou-se o que veio de fora e, dessa maneira, dificultou a reflexão autenticamente filosófica. O importante era “ler um filósofo para comentá-lo” e não refletir ou pensar filosoficamente.

Para tanto, repensar esse processo e gerar novas bases de reflexão se torna, para o professor de filosofia, um desafio urgente e necessário. Significa superar a tradição que nos vem desde a época colonial e impulsionar um pensamento crítico capaz de despertar a reflexão. Compreendemos que o objetivo do professor de Filosofia não é colocar os alunos apenas em contato com a leitura de clássicos da Filosofia, apoiados na história linear, desprovida de conhecimentos filosóficos problematizantes presentes nas sociedades contemporâneas.

Filósofos e pesquisadores da contemporaneidade, Gallo & Kohan (2000) nos lembram que, se não se pode desprezar a história da filosofia, também não se pode sacralizá-la:

A experiência de pensamento filosófica traz em si a marca da necessária remissão à História da Filosofia. Não se pensa filosoficamente sem o recurso a uma história de mais de dois mil e quinhentos anos. Se a criação conceitual deve ser feita sobre o vivido, ela não pode deixar de lado as reflexões já produzidas sobre ele. Mas a remissão à História da Filosofia não pode significar um retorno ao mesmo: essa remissão deve ser essencialmente crítica e criativa, e é aqui que a Filosofia se faz multiplicidade. Retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro. O diálogo com a História da Filosofia é uma fonte de desvio, de pensar o novo, repensando o já dado e pensado (Gallo & Kohan, 2000: 194).

Nessa perspectiva, não se trata de fazer Filosofia desvinculada de sua história, nem tampouco utilizar-se simplesmente da História da Filosofia imposta à prática pedagógica. Faz-se necessário considerá-la para desenvolver experiência de pensamento para problematizar o existente.

Ao professor de Filosofia cabe considerar sua historiografia, ou seja, compreender suas raízes históricas e relacioná-las aos problemas da humanidade presente (Obiols, 2002; Foucault, 2005; Paiva, 2014).

Após fundamentarmos a importância da filosofia na educação básica e seu percurso irregular em nossa história da educação, o ensino da Filosofia deve pôr-se como desafio criar com as jovens autênticas experiências de pensamento, em que alunos e professores de filosofia do Ensino Médio se engajem na busca socrática da vida examinada para ser bem vivida.

De que se trata ao ensinar filosofia ou filosofar? Como despertar o interesse dos alunos? Existe possibilidade de relacionar as grandes questões da filosofia frente aos fenômenos que despontam nas sociedades contemporâneas, conforme Obiols (2002)?

Tais questões constituem condições e possibilidades para pensar o ensino de filosofia. Por outro lado, é pertinente investigar, também, o que os professores estão fazendo ante a disciplina de filosofia. Estabelecem relação com o saber? As escolas promovem experiência de pensamento ou meramente continuam a selva do mercado de trabalho das ‘competências’ e ‘habilidades’?

Certamente, pensar as condições entre a relação de quem ensina e de quem aprende filosofia é imprescindível à ação educativa e, especificamente, aos docentes de filosofia da educação básica. Não é nada mais que “uma exigência para o educador interessado em propiciar espaços de pensamento potentes, livres e abertos à transformação de si e dos outros” (Kohan, 2009: 10).

Recorremos a Kohan (2009) para compreendermos o que está em jogo ao ensinar e aprender filosofia. “Há uma circularidade entre o pensar, por um lado, e o ensinar e aprender, por outro lado. É um círculo da liber-



dade ou do controle e a disciplina, do cuidado ou da ausência, da vida ou da morte, da emancipação ou do embrutecimento” (Kohan 2009: 11).

A tensão entre esses polos é condição e possibilidade da filosofia. Há uma relação de forças de pensamento entre aqueles que aprendem e ensinam filosofia. Nesse sentido,

[...] pôr em prática a filosofia com pretensões educativas, isto é, o encontro sob o nome de filosofia entre dois pensamentos - um de quem ocupa a posição de ensinante e outro do habita o espaço de aprendiz - é um encontro necessariamente paradoxal, impossível, quando merece esse nome filosofia. [...] Essa condição, longe de ser um impedimento ou um desestímulo para sua prática, é sua potência e uma fonte de inspiração permanente para pensar o sentido da presença da filosofia na prática educacional. Quando não percebemos essa posição paradoxal ou impossível da filosofia, damos por fato que ela deve e pode ser ensinada, estamos deixando algo próprio de sua condição e, com isso, uma força para a própria tarefa. Ou, então, corremos o risco de abandonar, sem pensar, a filosofia (Kohan, 2009: 9).

O que está em jogo é uma relação paradoxal e necessária entre ensinante e aprendiz. Trata-se de afirmar uma política de pensamento sob o nome de filosofia, porque ensinar e aprender filosofia envolve a questão do valor, de sentido para fazê-lo em meio às forças, tensões, desafios e possibilidades de pensamento.

A filosofia não ocupa um lugar específico de um saber ao ser ensinada. Na concepção de Kohan (2009), não se trata de uma questão de disciplina ou de conteúdos, mas o de uma relação com o saber: não ensinamos um conteúdo ao ensinar filosofia, antes propiciamos uma abertura ao saber.

Assim, o ensino dessa disciplina deverá promover o pensamento filosófico para que os adolescentes e jovens produzam com autonomia. É preciso fazer das aulas de filosofia um lugar de experiência filosófica, permitindo um movimento de provocação ao pensamento dos estudantes.

Para caracterizar a aprendizagem filosófica acerca de “aprender filosofia” e “aprender a filosofar” discorreremos sobre temas que nos remetem a Kant (1983) e Hegel (1998), cujos pontos de vistas apresentam posições contrárias.

Para Kant, conforme Obiols (2002: 75 -76), não se pode aprender filosofia como se aprende a filosofar, porque não há um saber filosófico aceito como, por exemplo, há um saber matemático. No entanto, aprender a filosofar é desenvolver os talentos filosóficos pelo exercício e uso da própria razão.

Paradoxalmente, Hegel afirma a possibilidade de aprender filosofia e recorre ao conteúdo filosófico nesse processo:

[...] Quando se conhece o conteúdo da filosofia, não apenas se aprende a filosofar, senão que já se filosofa realmente. [...] Para se familiarizar com uma filosofia plena de conteúdo não é outro que não a *aprendizagem*. A filosofia deve ser *ensinada e aprendida*, na medida de qualquer outra ciência (Hegel, 1991: 139, apud Obiols, 2002: 78, grifos do autor).

Constata-se uma tensão entre ensinar filosofia e dedicar-se ao filosofar. Nesse aspecto, o pensador argentino, a partir de uma análise baseada nas concepções dos filósofos Kant e Hegel, conclui que não se pode fazer-se filósofo sem um diálogo com a tradição. Tal é o método crítico, na melhor tradição kantiana: exercitar seu talento filosófico no confronto com os filósofos do passado, sem recair na mera repetição escolástica. Mas, do mesmo modo, evitando o espontaneísmo e o diletantismo de pensar por si mesmo, sem referência aos conceitos legados pela tradição e suas diversas leituras (e releituras). Nesse sentido, afirma Obiols (2002: 81), não há dicotomia entre filosofia (aspecto histórico) e filosofar (aspecto crítico).

Compreendemos que ao ensinar filosofia, então, refere-se a um modo de vida marcado pelo cuidado de si e o valor de uma relação com o saber. O lugar que Sócrates “define para a filosofia é, significativamente, o de uma relação com o saber e seu duplo, a ignorância. [...] A filosofia é, para Sócrates algo assim como uma condição para poder desdobrar certo caminho no saber” (Kohan, 2009: 24). Não se nega, na filosofia, a ignorância, antes essa é impulso, movimento ao saber, sempre recomeçado. O contrário disso é: os que ignoram sua ignorância se fixam no saber, dogmatizando-se numa forma que, ao fim, se endurece (Kohan, 2009: 25).

Kohan (2009), em suas análises a partir da *Apologia de Sócrates*, esclarece que o filosofar aparece como um mandato que dita uma maneira de viver. Trata-se de um estilo de vida em que o filosofar consiste em examinar a si mesmo e aos outros.

Consiste numa relação do saber com a ignorância, do ensinante e do aprendiz, de forma que “sua vida não pode ser vivida sem que os outros sejam afetados por ela de determinada maneira, e sua relação com a ignorância não pode ser mantida sem que os outros ponham em questão a sua relação com o saber” (Kohan, 2009: 30).

Nesse pensamento, um professor de filosofia nas salas de aula deverá propiciar aos alunos uma relação com o saber, requer “haver-se com o pensamento dos outros e intervir sobre ele”. Se Sócrates tivesse ficado filosofando consigo mesmo, não teria gerado inquietude na *pólis*. Dessa maneira:

Um professor de filosofia não pode deixar de olhar para Sócrates: porque ele afirma que fazer filosofia não estar dissociado de ensiná-la e, de forma envolvente, mas não circular, ensinar filosofia exige também fazê-la, praticá-la, vivê-la. [...] Viver a filosofia exige fazer com que os outros sejam partícipes dela (Kohan, 2009: 31).

Retomando a referência à nossa tradição universitária de aprendizagem da filosofia, Palácios (2004: 49) esclarece que só é possível aprender a filosofar adentrando-se num problema e refletindo sobre ele, como os gregos fizeram ao inventar a filosofia. Evidencia a possibilidade de fazer filosofia e propõe três momentos do filosofar: avaliar, criticar e propor por si mesmo.

Do mesmo modo, Gomes (1994), propõe que nós, filósofos brasileiros, inventemos nossos problemas filosóficos, como os gregos criaram os seus. Do contrário, continuaremos a manter a Razão ornamental, sucumbindo às três “derrotas do pensamento”: o ecletismo, o positivismo, o tomismo, bem como atrelados ao pensamento-cópia, cultivando o pensamento-entre-nós, sem crítica, sem pensar original (Gomes, 1994: 80, 81).

Do ponto de vista da filosofia na escola, os estudantes devem ter liberdade para pensar, reconhecer os problemas e tentar resolvê-los, posicionando-se e pensando em soluções filosóficas. Criar seus problemas, segundo Deleuze-Guattari (1992).

Outra tensão que podemos perceber ante aos sistemas educacionais e, especificadamente, às práticas escolares é uma tendência ao princípio da ação explicativa frente ao processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa problematização, Rancière (2013), a partir da interpretação das ideias de Jacotot, faz uma crítica à lógica do sistema explicador como forma de embrutecimento, afirmando a incapacidade de um professor explicador emancipar:

O princípio da explicação é o princípio do embrutecimento. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade. [...] Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreender por si só (Rancière, 2013: 23-24).

Para Jacotot-Rancière (2013), a lógica da escola moderna, das escolas burguesas estabelecidas conforme os valores da igualdade, liberdade e fraternidade, negam-nos em sua organização pedagógica, pois põe no início a desigualdade das inteligências: o mestre sabe, o aluno, não, logo, o mestre é um explicador a um aluno, que nunca concluirá o ciclo da incapacidade inicial, o que leva, nas palavras do prof. Joseph Jacotot, ao embrutecimento. Ao contrário, se se quer emancipar, deve-se tomar como ponto de partida a igualdade das inteligências. Deve o mestre emancipar-se a si para emancipar os outros. E um mestre emancipado sabe que, em que pese diferentes vontades e distintos graus de atenção em se dedicar a um tema, problema ou arte, há uma inteligência universal, que pode, cada um, aplicá-la à vontade. Mestre ignorante, mestre emancipador.

Contextualizando as ideias acerca do ensino de filosofia é pertinente concebê-lo como um lugar de relação com o saber e não como propriamente um saber pronto e acabado. Como um saber ignorante, com a potência de reconhecimento da igualdade das inteligências para, assim, possibilitar que outros se emancipem. Ensinar e aprender filosofia possibilita afetar o modo de vida daqueles que a compartilham. Emancipar-se para emancipar.

Considerações inconclusivas

O ensino da filosofia no Brasil, no decorrer de sua história, esteve ligado, de um lado, ao cultivo estéril, verbal, por parte de uma elite desinteressada, porque desocupada (Romanelli, 2010) e, por outro lado, à *sacralização* da tradição francesa e à reprodução de uma ordem política, educacional e social injusta e excludente.

Contudo, a escola média entrou em crise na segunda metade do século XX e com a abrangência da escola de massas gerou grandes problematizações para a educação em muitos países. A integração da formação humana diante da Babel da informação atual, as perspectivas para o trabalho, as diferentes classes sociais, a cultura juvenil, a cibercultura e a cultura escolar são temas que desafiam os sistemas educacionais em grandes proporções.

Nesse contexto, a filosofia pode contribuir para ampliar a compreensão dos jovens, com sua tradição de propor problemas, contextualizá-los, buscar solucioná-lo conceitualmente, em que pese o período em que perdeu sua especificidade e ganhou caráter instrumental, quando não ficou ausente dos currículos escolares.

Dessa forma, os problemas a respeito do ensino de filosofia na escola média são críticos. De fato, o ensino brasileiro carrega as marcas culturais européias: da educação jesuítica imposta no bojo da Contrarreforma, à importação e dependência cultural e social (Sodré, 1984; Romanelli, 2010). De um pensamento alheio à realidade social a um pensamento especialista e doxográfico, sem adentrar-se na realidade existencial e nos problemas nossos (Gomes, 1994; Palácios, 2004a Palácios, 2004b). Urge, pelo ensino, possibilitar que jovens e adolescentes possam contribuir com uma pequena nota no concerto de um pensamento que comece por “descobrir o que nos importa”, que comece por providenciar “seus temas, sua linguagem, decorrência de encontrar-se em sua posição” (Gomes, 1994: 66, 23)

Por isso, não basta apenas a presença da filosofia nas escolas de ensino médio. Sua importância e inclusão foram reconhecidas. Trata-se,



agora, de como concebê-la e abrir possibilidades de pensar e viver uma nova ordem voltada para a formação humana dos adolescentes e dos jovens estudantes da educação básica. Para tal, não tem sentido ensinar filosofia sem estabelecer um diálogo reflexivo com a vida e a formação desses sujeitos, sem propiciar espaços abertos à criação, reconhecendo que “os sentidos mais plenos deste ensino não estão dados pela transmissão de um suposto saber acabado, fechado, completo, portanto externo ao sujeito que o aprende” (Kohan, 2003: 35), mas pela emancipação de um pensar que se problematiza, que se abre ao exame socrático e interpela a outros, na *Pólis*, a se examinarem a si mesmos.

Dessa maneira, as considerações feitas à filosofia neste artigo têm a pretensão de contribuir com as discussões acerca do ensino de filosofia nas escolas. Permite-nos indagar o que precisamos, então, para fazer com que a filosofia avance no campo educacional. Por mais que os limites e os desafios sejam grandes, constatamos que há possibilidades e formas de desenvolver experiência de pensamento no campo da filosofia. É pertinente inserir as discussões no tempo atual e analisar o caráter formativo do ensino de filosofia e seu papel pedagógico junto às escolas, cujo processo educativo deverá contribuir para a ética e a cidadania, uma vez que o ensino de filosofia requer um compromisso com a transformação do pensamento, um espaço para pensar frente ao cotidiano e à vida, em especial, em sua vida política, da *Pólis*. É o que Sócrates sugere.

Para tanto, é necessário e urgente desenvolver uma educação democrática, justa e igualitária, baseadas em princípios éticos, no diálogo e na alteridade, que privilegie a diferença, a diversidade, a valorização dos fenômenos socioculturais, a linguagem, a literatura, as artes e as ciências. Uma educação humana que enfatiza as subjetividades dos sujeitos históricos e promova práticas significativas para a aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, para a transformação da sociedade.

Evidentemente, há necessidade de questionar sobre a verticalidade das políticas educacionais implantadas no Brasil, no sentido de contribuir para uma educação que realmente se quer democrática. Pensar sobre esse ensino que se encontra nas instituições escolares em meio a tantas possibilidades é algo desafiador e importante para construir caminhos.

Por fim, tais reflexões não visam desanimar os professores de filosofia, mas pretendem contribuir com os limites dessa atividade e as possibilidades que a reflexão filosófica nos oferece. Superar as determinações que nos limitam e assumir o território da atividade filosófica é um grande desafio. Entendemos, com Kohan (2009), Cerletti (2009) e Gallo (2012), como já delineado, que é necessário situar o ensino de filosofia na própria terra da filosofia, como uma questão estritamente filosófica.

Bibliografia

- ADORNO, Theodor W.
2006 *Educação e emancipação*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra.
- ALVES, Dalton J.
2002 *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições da LDB*. Campinas, SP: Autores associados.
- ALVES, Gilberto Luiz
2003 O Seminário de Olinda. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. p. 61-78.
- BAUMAN, Zigmunt.
1999 *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUMAN, Zigmunt.
2013 *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BRASIL
1998 Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/CNE.
- BRASIL
2008 Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 jun. 2008. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 14 jul. 2014.
- BRASIL
1999 *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte I – Bases Legais*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- 1999b *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte IV. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- BRASIL
2006 *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.3.
- BOSI, Alfredo
Dialética da colonização. 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- CARTOLANO, Maria T. Penteado
Filosofia no ensino de segundo grau. São Paulo: Cortez Autores Associados.
- CERLETTI, Alejandro
2009 *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- DELEUZE-GUATTARI, Gilles-Félix
1992 *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz.
- FÁVERO, Altair Alberto et al
2004 O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Caderno Cedes*, Campinas, v.24, n.64, p.257-284, set./dez.2004.
- FOUCAULT, Michel
2005 O que são as luzes? In: *Ditos e Escritos*. Vol. II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabrielli; DANELON, Márcio (Orgs.)
2003 *Filosofia do ensino de filosofia*. Vol. VII. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GALLO, Silvio
2012 *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus.



- GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar
2000 Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In: KOHAN, Walter O. (Org.) *Filosofia no Ensino Médio*. Vol. VI. Rio de Janeiro: Vozes.
- GHEDIN, Evandro
2009 *Ensino de Filosofia no ensino médio*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- GELAMO, Rodrigo P.
2010 O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v.24, n.48, p.331-350, jul/dez. 2010.
- GOTO, Roberto; SILVEIRA, René J. T. (Orgs.).
2007 *Filosofia no Ensino Médio*. Temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola.
- GRISOTTO, Américo & GALLO, Silvio.
2013 A filosofia como disciplina escolar. *Revista do NESEF. Filosofia e Ensino*. Curitiba, vol. 2, n. 2, p. 5 -19, fev./mai. 2013.
- HEGEL, G. W. F
1998 *Escritos pedagógicos*. México-Madrid-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Traducción e introducción Arsênio Ginzo.
- KANT, I.
1999 *Sobre a pedagogia*. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP. Tradução Francisco C. Fontanella.
- KANT, I.
1983 *Crítica da Razão Pura*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores). Tradução Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger.
- KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (Orgs.)
2000 *Filosofia na escola pública*. Rio de Janeiro: Vozes. [Filosofia na Escola, vol. V].
- KOHAN, Walter Omar
2002 *Ensino de Filosofia. Perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- KOHAN, Walter Omar
2003 O ensino da filosofia frente à educação como formação. In: GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabrielli; DANELON, Márcio (Orgs.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Vol. VII. Petrópolis, RJ: Vozes.
- KOHAN, Walter Omar
2009 *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Coleção Ensino de filosofia. Belo Horizonte: Autêntica.
- MANACORDA, Mario Alighiero
2010 *História da educação*. Da antiguidade aos nossos dias. 13.ed. São Paulo: Cortez Editora.
- NETO, Henrique Nielsen (Org.)
1986 *O Ensino da Filosofia no 2º grau*. São Paulo: Sofia Editora SEAF.
- OBIOLS, Guillermo
2002 *Uma Introdução ao Ensino da Filosofia*. Trad. Sílvia Gallo. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí.
- OTRANTO, Célia R.
1996 A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. *Revista Universidade Rural*. [S.l.], v.18, n. 1-2, Dez. 1996. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho3.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

- PAIVA, Jair Miranda de
2014 Esboço para uma ontologia da educação como ontologia do presente. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp. 77-100. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.
- PALÁCIOS, Gonçalo Armijos
2004a *Alheio Olhar*. Coleção Filosofia. Goiânia: Editora da UFG. [Série Ensaio, v.2].
- PALÁCIOS, Gonçalo Armijos
2004a *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiânia: Editora da UFG. [Coleção Filosofia. Série Ensaio, v.1]
- RANCIÈRE, Jacques
2013 *O mestre ignorante*: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira
2013 *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SANTOS, Milton
2000 *Por uma outra globalização*. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record.
- SAVIANI, Demerval
2008 O legado educacional do regime militar. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jul. 2014.
- SAVIANI, Demerval
2010 *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3.ed. ver. Campinas: Autores Associados.
- SEVERINO, Antônio Joaquim
1997 *A filosofia contemporânea no Brasil*. Conhecimento, política e educação. Petrópolis: Vozes.
- SODRÉ, Nelson Werneck
1984 *Síntese de História da Cultura Brasileira*. 12.ed. São Paulo: Difel.



Fecha de recepción del documento: 5 de marzo de 2015
Fecha de aprobación del documento: 18 de septiembre de 2015

Estrategias para la enseñanza
de otras disciplinas

*Strategies for teaching
other disciplines*

NARRATIVAS DIGITALES COMO DIDÁCTICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LOS PROCESOS DE ASIMILACIÓN Y RETENCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Digital narratives as teaching and learning strategies in the process of adoption and retention of knowledge

ANDRÉS HERMANN ACOSTA*

andres.hermann@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación / Azogues-Ecuador

Resumen

En la actual sociedad red, el uso de las tecnologías se han insertado en gran parte de las actividades sociales y la educación no ha quedado exenta de esta vinculación. El aporte de este artículo se enfoca en reflexionar como las narrativas digitales podrían posibilitar la configuración de didácticas de enseñanza que faciliten la transferencia del conocimiento y establecer estrategias de aprendizaje que permitan mejores desempeños en la asimilación y retención de los motivos educativos.

Palabras claves

Narrativas digitales, aprendizaje significativo, aprendizaje experiencial, anclajes, retención y asimilación del conocimiento.

Abstract

In today's society network, using technologies have been inserted in many of the social activities and education has not been exempt from this link. The contribution of this article focuses on digital narratives reflect as may enable the configuration of didactic education to facilitate knowledge transfer and establish learning strategies that enable best performance in the assimilation and retention of educational reasons.

Keywords

Digital stories, meaningful learning, experiential learning, anchors, retention and assimilation of knowledge.

Forma sugerida de citar: Hermann Acosta, Andrés (2015). Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), pp. 253-270.

* Licenciado en Comunicación Social, UPSQ-Ecuador. Especialista: Postgrado en Entornos Virtuales de Aprendizaje, CAEU-Virtualeduca, Argentina. Máster en Educación, Mención en Gestión Educativa, UPSQ, Ecuador. Máster en Comunicación y Educación en la Sociedad Red, UNED, Madrid-España. Doctorando en Tecnología Educativa y Gestión del Conocimiento UIB-España y Doctorando en Educación por la UNED de Madrid-España. Catedrático en el área de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en varias universidades de su país y el extranjero.

Introducción

El presente artículo abordará el análisis de cómo las narrativas digitales a partir de los lenguajes visuales, auditivos y sensoriales aportan al ámbito educativo, desde la perspectiva de generar un mejor proceso de asimilación y retención del conocimiento en el acto educativo.

Con lo antes expuesto, se establece como objetivo del artículo: argumentar cómo las narrativas digitales posibilitan la configuración de didácticas de enseñanza y estrategias que promueven el aprendizaje en el contexto de la sociedad red, o momento histórico que hace uso de las tecnologías en los procesos socio-educativos.

El problema que se identifica en el presente análisis, es que a pesar de que en la actual sociedad se incorpora el uso de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación, los docentes no manejan de manera óptima estas herramientas y los estudiantes no logran utilizar estos medios para la construcción de conocimientos y aprendizajes significativos.

En lo que respecta al corpus metodológico, el presente artículo utilizará como método de trabajo la investigación bibliográfica a partir del análisis de documentos especializados, mientras que el marco teórico se sustentará en primer lugar en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, que explica que el uso de organizadores gráficos garantiza la organización y estructuración del conocimiento.

El segundo ámbito de análisis se centrará en la explicación de los nuevos lenguajes que abordan las narrativas digitales a partir de las definiciones de lo multimedial, hipertextual, hipermedial y transmediático.

El último ámbito de análisis, se relacionará en la explicación de cómo las narrativas digitales y las NTIC se encuentran disponibles en los espacios educativos no formales y abiertos, como una contra-propuesta de generar una ruptura al modelo educativo cerrado e institucionalizado o que viene de los espacios educativos formales y escolarizados, para inaugurar la reflexión de que la nueva educación se encuentra en espacios descentralizados como es el caso de la red internet y las comunidades de aprendizaje en línea.

Aproximación conceptual de las narrativas digitales en los procesos de organización, retención y asimilación del conocimiento

Un programa de aprendizaje significativo y consistente y un dominio de corpus de conocimientos jerárquicamente organizados.

(David Ausubel)

Uno de los aportes más relevantes que ha brindado la corriente cognitivista de la educación, ha sido definir que el objeto de estudio de la educación se refiere al análisis de los procesos de asimilación y retención del aprendizaje. La tesis que sostiene al cognitivismo, como dispositivo conceptual de la educación, refiere que la incorporación de los nuevos motivos educativos se da a partir de tres condiciones: a) conocimientos previos, b) experiencia y c) nuevos conocimientos, insumos que deberán ser apoyados por los anclajes y puentes cognitivos, como elementos que favorecen el acto educativo a partir de la internalización de los nuevos datos e información en las estructuras cognitivas del sujeto (Ausubel, 2002).

Los recuerdos semánticos tienden a ser importantes a largo plazo porque, normalmente, el estudiante desea que formen parte de un corpus de conocimientos existentes y creciente, también porque el proceso mismo del aprendizaje significativo es necesariamente complejo y, en consecuencia, su realización requiere de un periodo de tiempo prolongado (Ausubel, 2002: 15).

Otro de los aportes significativos del aprendizaje en el campo de la educación de la segunda mitad del siglo XX y que sigue vigente en el actual siglo XXI, es que la educación no sólo deberá entenderse como un acto de consumir ideas, sino que su aporte se orienta en la promoción de actuaciones educativas que posibilitan a los estudiantes articular sus conocimientos previos y experiencia con los nuevos conocimientos en contextos socio-educativos reales.

El debate actual de la educación ha tomado fuerza en la visión de dar paso de un enfoque enciclopedista, que entiende que los motivos educativos se reducen en asimilar contenidos y en donde el profesor es el único portador del conocimiento y el estudiante es un receptor de los datos e información, hacia una visión de la educación que entiende que los educandos son co-responsables en la construcción de sus aprendizajes.

Como parte de la idea de dar el salto de una educación enciclopedista hacia una educación dialógica, David Ausubel propone incorporar la “experiencia” como un factor clave en la consecución de motivos educativos, ya que estas operaciones posibilitan dar el paso de la simple asimilación de nuevos conocimientos a la transferencia de aprendizajes que se han de articular en las situaciones de la vida del aprendiente.

Otro de los aportes fundamentales que rescata el aprendizaje significativo en el logro de motivos educativos, es la idea de generar condiciones para la organización del conocimiento, aspecto que se puede dar a partir del uso de esquemas mentales o iconográficos, como estrategias que pueden servir como anclajes y puentes cognitivos¹ entre los conocimientos previos y los nuevos.

El uso de estas herramientas tecnológicas con criterios pedagógicos y metodológicos posibilitan configurar nuevas didácticas de enseñanza que facilitan medios y recursos a partir de lenguajes audio-visuales,

generando así anclajes de retención y asimilación del aprendizaje en las estructuras cognitivas del educando.

El aporte que pretende brindar este artículo, se sustenta en la idea de entender que el acto educativo va más allá que la definición de intencionalidades formativas y declaración de los recursos, medios y didácticas, hacia la visión de establecer a la educación como la actividad que promueve el desarrollo del pensamiento a partir de la concreción de los motivos educativos que incidan en el sistema social.

Si la estructura cognitiva es clara y estable y está adecuadamente organizada aparecen significados precisos e inequívocos que tienden a retener su fuerza de disociabilidad o su disponibilidad. Si, por otro lado, la estructura cognitiva es inestable, ambigua y con una organización nula o caótica, tiende a inhibir el aprendizaje y la retención de carácter significativo (Ausubel, 2002: 39).

Antes de establecer la conjetura de que las narrativas digitales permiten favorecer el acto educativo, se dará sustento epistemológico de cómo el uso de tecnologías opera en el pensamiento del ser humano a partir de la teoría del “aprendizaje significativo” de David Ausubel y en un siguiente momento con la explicación del análisis del “aprendizaje experiencial” de David Kolb.

En el ámbito concreto, las metodologías que pueden favorecer el acto educativo a través de esquemas o figuras mentales son los mapas, infografías, organizadores gráficos, estos esquemas permiten enlazar la vieja información con la nueva, estimulando así la asimilación y retención del conocimiento, ya que desde la visión del funcionamiento de la estructuras cognitivas, las narrativas digitales integran lenguajes auditivos, visuales y sensoriales.

La conjetura que maneja este artículo, es que el uso de narrativas digitales permite activar los neurotransmisores y las zonas del cerebro como los lóbulos frontal, parietal, temporal y occipital, encargados de la incorporación de nuevo material que se presenta a partir de imágenes, sonidos y experiencias senso-motoras.

La estructura cognitiva de la persona concreta que aprende, contiene ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se puede relacionar. “La interacción entre significados potencialmente nuevos e ideas pertinentes en la estructura cognitiva del estudiante da lugar a significados reales o psicológicos” (Ausubel, 2002: 25).

Las narrativas digitales como estrategias que favorecen el acto educativo

Con hipertexto me refiero a una escritura no secuencial, a un texto que se bifurca, que permita que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva.

(George Landow)

Entre uno de los debates más relevantes que se ha planteado con la eclosión de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es si la modalidad de estudios en línea posee características diferentes a los procesos de asimilación y retención del conocimiento con respecto a la modalidad de estudios presencial.

Tomando como base lo antes expuesto, se hace necesario reflexionar el tema de las mediaciones educativas, con la idea de definir cómo operan aspectos como la interacción, comunicación y transferencia del acto educativo, que en el caso de la educación presencial se da a partir del intercambio de ideas, sentidos y experiencias, mientras que en la educación no presencial en línea, se da a partir de aspectos preferentemente como la comunicación asincrónica² y el desarrollo de un pensamiento colectivo en la red internet.

Otro de los aspectos claves para entender cómo se dan las mediaciones en la educación no presencial que hace uso de las NTIC, está en la definición de lo que se entiende como narrativas digitales como aquellos discursos y lenguajes que hacen uso de imágenes, sonidos y textos bifurcados.

Con la idea de realizar una primera aproximación conceptual de lo que se entiende como narrativas digitales, definimos a esta última categoría como un sistema de lenguajes que integra texto, imagen, animación, video, sonido y que posibilitan la interacción, navegación, comunicación y creación de los datos e información de manera interactiva y colectiva (Belloch, s/f).

El uso de los diferentes códigos o medios en los que se presenta la información viene determinado por la utilidad y funcionalidad de los mismos dentro del programa. Y, la inclusión de diferentes medios de comunicación –auditivo, visual– facilita el aprendizaje, adaptándose en mayor medida a los sujetos, a sus características y capacidades (pueden potenciar: memoria visual, comprensión visual, memoria auditiva, comprensión oral (Belloch, s/f: 2).

Como se puede evidenciar en la anterior cita, el uso de las tecnologías a partir de las narrativas digitales, no sólo está contribuyendo al uso artefactual, sino que a partir de su arquitectura posibilitan la asimilación y retención de información, que en palabras de Belloch (s/f) se da a partir de las denominadas comprensiones visuales y auditivas.

En este punto del análisis, es necesario establecer las diferencias entre los distintos tipos de narrativas digitales, con la idea de que los actores educativos puedan tener una línea base de cómo estos tipos de lenguajes podrían contribuir a sus actividades formativas, como es el caso la didáctica para la enseñanza para facilitar los procesos de asimilación y retención del aprendizaje.

- **Narrativas multimediales:** integran el uso de lenguajes sonoros y visuales en los procesos educacionales.
- **Narrativas hipertextuales:** vincula el uso de textos bifurcados que posibilitan diferentes navegaciones en la decodificación de los relatos o mensajes.
- **Narrativas hipermediales:** incorpora el uso de lenguajes sonoros, visuales y de textos bifurcados.
- **Narrativas transmediáticas:** se entiende como la narración de una historia que puede ser leída o interpretada en diferentes plataformas o canales mediáticos.

Tipos de narrativas digitales

258



Figura 1

Explicación de los diferentes tipos de narrativas digitales desde la reflexión y aporte de este artículo



Fuente: Investigador (A. Hermann 2015).

El aporte que pueden brindar las narrativas digitales al acto educativo está relacionado con los sistemas de interacción, navegación y co-creación entre los usuarios, ya que estos discursos por su arquitectura y dinámica del paradigma de la web 2.0, web 3.0 y web semántica han planteado el paso de una comunicación unidireccional (uno a todos), hacia una comunicación multidireccional (todos a todos), como expresión del paso de un diálogo de estructura lineal a uno de estructura multiseccional.

Las narrativas digitales como didácticas en el proceso de enseñanza identifican tres tipos de navegaciones, las cuales se entienden como: a) navegación lineal que es una forma de informar o comunicar de manera secuencial a partir de un solo tramo de ideas, el segundo tipo es la b) navegación jerarquizada que se entiende como la organización de la

información de manera vertical y que prioriza la importancia de unos textos sobre otros; para finalizar se tiene c) la navegación reticular, que de alguna forma es la que explota las características y ventajas de las narrativas digitales, estos tipos de discursos posibilitan la libertad de decisión en la selección de la navegación de los motivos educativos (Belloch, s/f).

Los textos multisequenciales como dispositivos informacionales, permiten establecer mediaciones formativas a través de sus lenguajes abiertos, plurales, bifurcados y que se consolidan como sistemas de referencias que articulan y expanden el conocimiento. El valor de la comunicación como ámbito del conocimiento permite complementar a la pedagogía como epistemología de la educación y a la didáctica como elemento que no sólo está permitiendo pensar las nuevas dinámicas de intercambio de flujos informacionales multidireccionales; así también la idea referida por George Landow (2006), que entiende que las tecnologías digitales han logrado redefinir el rol de los lectores, los cuales han pasado de ser usuarios consumidores hacia usuarios productores de contenidos y significados en la red internet.

El hipertexto como elemento narrativo permite varias elecciones a los lectores en la forma como se leen y cuentan los relatos, aspecto que tiene origen en los textos físicos y analógicos a partir de sistemas de referencias, pies de página y notas explicativas; el hipertexto electrónico tiene un gran ventaja que se da a partir de las narrativas digitales que permiten al lector desarrollar un sistema de interrelaciones, que en términos educativos expande el conocimiento, lo enriquecen y permiten potenciar con el uso de los diferentes lenguajes como el sonoro, visual y sensorial (Landow, 2006).



Canales de recepción en la estructura cognitiva

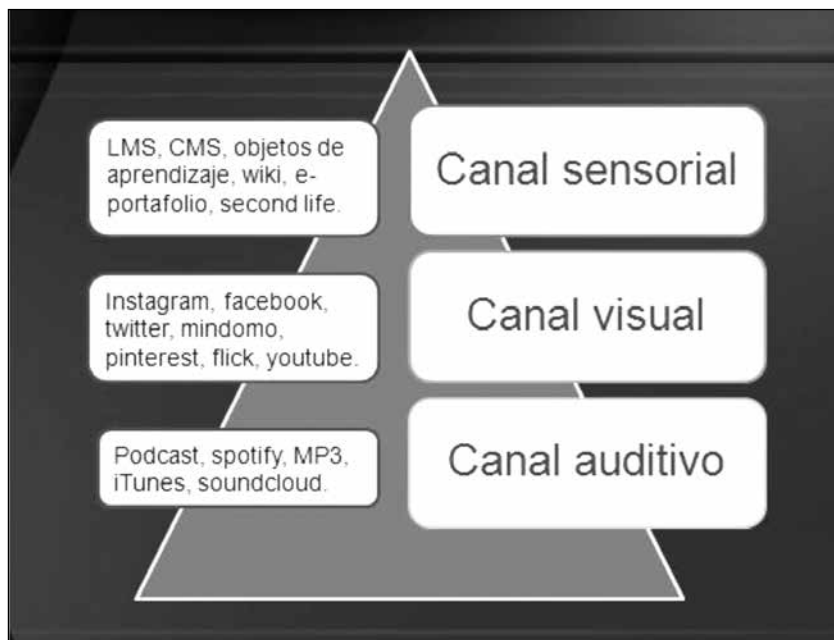
Para que el campo pedagógico y didáctico que haga uso de las tecnologías se pueda enriquecer en el desarrollo de aprendizajes significativos, se requiere establecer estrategias para llegar a la digitalización de la escuela, teniendo en cuenta, como dice Daniel Cassany (2012) que los actuales profesores como expertos rutinarios que no manejan las tecnologías vayan comprendiendo y empoderándose de determinadas competencias digitales como aquellos lenguajes que manejan los educandos como nativos digitales³.

Cassany en su texto “En línea: leer y escribir en la red”, devela que los nativos digitales no sólo manejan las tecnologías, sino que por sus procesos cotidianos con estas herramientas han desarrollado nuevas formas de relacionarse, comunicarse, leer, escribir y educarse, que además de hacerlo a partir de medios tradicionales lo están haciendo a partir del uso

de ordenadores, tecnologías móviles y elementos de la realidad virtual y aumentada.

Figura 2

Explicación de los diferentes canales de recepción en la estructura cognitiva y su relación con las diferentes herramientas tecnológicas, las mismas que permiten una mejor internalización de los datos e información en el cerebro del ser humano



(A. Hermann 2015).

Fundamentos epistemológicos de las narrativas digitales en los procesos de retención y asimilación del conocimiento

Un organizador previo es un recurso pedagógico que ayuda a implementar estos principios salvando la distancia entre lo que sabe el estudiante y lo que necesita saber para que aprenda nuevo material de una manera activa y eficaz.

(David Ausubel)

Entre los aportes conceptuales que expone el análisis del uso de las narrativas digitales en los procesos educativos, se relaciona el uso de estas herramientas modelos y teorías como el aprendizaje significativo de David Ausubel, el aprendizaje experiencial de David Kolb y algunos aportes de la educación no formal y el aprendizaje invisible.

En el caso del aprendizaje significativo ya se destacó en ideas anteriores, que los elementos más importantes que se debe tomar en cuenta al momento de diseñar y emprender experiencias formativas, debe contemplar la articulación de tres condiciones educativas que son: conocimientos previos, experiencia y conocimientos nuevos, pero además la teoría ausubeliana, refiere que a este bagaje previo se tendrá que conectar aspectos como los esquemas, anclajes y puentes cognitivos, como recursos que permiten la jerarquización del conocimiento y el paso de un pensamiento abstracto hacia uno de tipo concreto.

Los organizadores, como recursos didácticos, constituyen elementos importantes en la transferencia del conocimiento, ya que favorecen los procesos de abstracción, generalidad e inclusividad más elevados de las funciones cognitivas superiores, así también permiten garantizar que los conocimientos previos puedan relacionarse de manera ordenada con el nuevo material o información.



Esquema del aprendizaje significativo

El uso de criterios pedagógicos y didácticos de la tecnología a partir del uso de las narrativas digitales podría contribuir a consolidar el desarrollo de un pensamiento abstracto, articulado de manera equilibrada con la experiencia concreta, de esta forma se estaría abandonando la visión de una educación que se limita a la memorización de datos y retención de información y se estaría configurando un modelo educativo donde el estudiante es un actor en el hallazgo de nuevos conocimientos.

El aprendizaje basado en el descubrimiento supone un proceso bastante diferente de la del aprendizaje basado en la recepción. El estudiante debe reestructurar un conjunto dado de información, lo debe integrar con la estructura cognitiva ya existente y debe reorganizar o transformar esta combinación integrada de tal manera que acabe creando un producto final deseado o descubriendo unas relaciones ausentes entre unos medios y unos fines (Ausubel, 2002: 91).

Para poder comprender y diferenciar el aprendizaje basado en la recepción del aprendizaje por descubrimiento, (Ausubel, 2002) refiere que en el primer caso el concepto se adquiere a partir de la incorporación de los contenidos en la escuela, mientras que el segundo caso se da a partir del

aprendizaje basado en los problemas de la vida. Con respecto a la última idea se infiere que las tecnologías y narrativas digitales no sólo se encuentra en los espacios educativos formales, sino también en espacios abiertos e informales.

Figura 3

Explicación de los principios del aprendizaje significativo articulado con la teoría de la recepción trabajada por Ausubel, constructos conceptuales que expone que el uso de esquemas y la adecuada organización del conocimiento garantiza el logro de aprendizajes significativos



(A. Hermann 2015).

Con el propósito de articular la base conceptual del uso de las narrativas digitales en la educación, propondremos como nuevo constructo conceptual los aportes de David Kolb, autor que sostiene que el gran problema de la educación se ha concentrado en el trabajo en el campo cognitivo, lo cual ha generado dificultades, ya que gran parte de los educandos no han logrado desarrollar capacidades para poder aterrizar discursos y transferir sus conocimientos en hechos y situaciones concretas (Kolb, 2005).

Kolb, en su propuesta teórica del aprendizaje experiencial, identifica que en el acto educativo existen varios niveles en la obtención de conocimientos como son la percepción como actividad que asimila el nuevo material a partir del ejercicio de experiencia concreta y la conceptualización abstracta. Un segundo nivel en el logro de aprendizaje está el procesamiento, que se refiere al logro de conocimientos a partir de la experiencia activa y la observación reflexiva.

Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversación de hechos dispares en teorías coherentes y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo, otras son genios lógicos, pero encuentran posible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella (UBA, 2015: 4).

Las narrativas digitales a los procesos formativos tiene relación con el modelo del cuadrante propuesto por Kolb, ya que el uso de estas herramientas mucha de las veces parte desde una visión experiencial y no desde una comprensión teórica, tal como se muestra en los niveles del cuadrante de los estilos del aprendizaje:

- a) **Experiencia concreta:** nivel que trabaja el involucramiento del sujeto en las situaciones del aprendizaje.
- b) **Observación reflexiva:** incorpora la auto-comprensión de los fenómenos de estudio desde la subjetividad del educando.
- c) **Conceptualización:** sistema de relaciones que operan a nivel de la abstracción y teorización de las categorías de análisis.
- d) **Experiencia activa:** transferencia de las teorías y conceptos al campo práctico (UBA, 2015).



Cuadrante de los estilos de aprendizaje de David Kolb

Figura 4

Explicación de los estilos de aprendizaje, propuesto en el constructo conceptual del aprendizaje experiencial, trabajado por David Kolb.



Fuente: Investigador (A. Hermann 2015).

La base epistemológica de la educación basada en la experiencia se sostiene en los aportes de autores como John Dewey y Kurt Lewin, los mismos que concibieron que el acto educativo tenía que estar relacionado no sólo con la comprensión de cómo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en establecer cómo el ámbito educativo se tendrá que articular con los ámbitos psicológico y social y en esta ruta como la teoría se articula a la experiencia y viceversa (Kolb & Kolb, 2005).

“Aprendizaje efectivo requiere no sólo del conocimiento de hechos, pero la organización de estos hechos y las ideas en un marco conceptual y la capacidad de recuperar conocimiento para la aplicación y la transferencia de diferentes contextos” (Bransford citado por Kolb & Kolb, 2005: 208).

El aprendizaje experiencial permite relacionar el trabajo de las narrativas digitales en la educación, no sólo desde la visión de que el uso de estas herramientas parte desde la experiencia, sino también desde la identificación de los estilos del aprendizaje, ya que no todos los educados aprenden de la misma forma, unos requieren de estímulos que presenten material iconográfico, otros requieren de insumos sonoros y otros demandan el implicarse en el acto educativo.

264



Educación no formal y tecnologías como estrategia formativa en los espacios educativos abiertos

El proceso educativo puede ser informal (a través de los padres o cualquier adulto dispuesto a dar lecciones) o formal, es decir efectuado por una persona o grupo de personas socialmente designadas para ello.

(Savater citado por Soto y Espido)

El acto formativo no sólo se construye en el ámbito educativo formal, sino que en esta ruta del análisis también se toma en consideración la existencia de otros escenarios educativos como los no formales e informales. Si se tendría que realizar una aproximación y definición de lo que implica cada uno de los tipos de educación, se refiere a la educación formal como el proceso de enseñanza y aprendizaje que se da a partir de espacios educativos que están regulados por la política educativa y que tienen como intención la inserción de los educandos en la formación regular que conduce a la acreditación o reconocimiento de títulos a partir de espacios regulados por el Estado. “El sector A que comprende las instituciones y medios de formación y enseñanza ubicados en la estructura

educativa graduada, jerarquizada y oficializada. Esta sería el sistema educativo formal, aunque ha recibido otras denominaciones” (Soto & Espido, 1999: 312).

La educación formal tiene como propósito generar actuaciones curriculares organizadas que apunten al logro de motivos educativos legitimados en una institucionalidad avalada por la autoridad competente, lo cual se diferencia con la educación no formal, en el sentido de que si bien es cierto puede tener una estructura y organización de las enseñanzas en el proceso formativo, esta última apunta al logro y adquisición de competencias educativas que puedan tener como propósitos solventar las necesidades e intereses personales o profesionales.

“El sector B es el formado por el conjunto de instituciones y medios educativos intencionales y con objetivos definidos que no forman parte del sistema de enseñanza, graduado o formal. Es la educación no formal” (Soto & Espido, 1999: 312).

En esta ruta del análisis aparece una nueva variante o forma de lograr la adquisición de conocimientos y saberes que se denomina la educación informal, modalidad de estudio que se caracteriza en la incorporación de actuaciones formativas no intencionadas que pueden darse de manera involuntaria y natural en espacios de la cotidianidad. “El sector C es el constituido por el conjunto de procesos y factores que generan efectos educativos sin haber estado expresamente configurados a tal fin. Es la educación informal” (Soto & Espido, 1999: 313).

La educación, en el actual momento histórico, tiene la necesidad de expandirse a partir de otros espacios y medios alternativos o lo que se denomina educación extra-escolar, no con la idea de suplantar a la educación presencial que se genera en espacios físicos institucionalizados. Un antecedente importante de la vinculación de las tecnologías en el aula presencial como una propuesta alternativa a la educación es lo que sucedió en la década de los 70 del siglo XX, en donde medios como la televisión y la radio permitieron incidir en configurar modelos educativos extra-escolares, con la idea de llegar a segmentos de personas más amplios y dar respuesta al proceso de alfabetización tradicional.

“La utilización de los nuevos medios con una finalidad pedagógica y didáctica presenta unas características diferentes a otras formas de utilización (información, entretenimiento, comunicación, etc.)” (Rosales, 2009: 23).

En el actual contexto histórico denominado sociedad red, en donde los nuevos medios son parte sustantiva del desarrollo social, se ha generado un fenómeno denominado convergencia de medios, en donde las tecnologías analógicas como la televisión, radio, cine y prensa están dialogando con las tecnologías digitales y las narrativas transmediáticas que

están posibilitando un proceso de alfabetización a gran escala, potenciado así el acto educativo de manera colectiva y conectada (Jenkins, 2008).

Los conocimientos más importantes y útiles para la vida no necesariamente suceden en espacios educativos cerrados e institucionalizados, sino en medios abiertos, informales y descentralizados, como sucede en la red internet y escenarios como las redes sociales, grupos de intereses comunes y la web como gran espacio de conocimiento transterritorial. “Al parecer la mayor parte de los aprendizajes que adquirimos a lo largo de nuestras vidas en los ámbitos de los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes, son informales” (Rosales, 2009: 28).

La promoción de los aprendizajes basados en la experiencia y su integración con el currículo, la vinculación de la tecnología en los procesos formativos, responde a la idea de que los centros escolares no logran cubrir los intereses y necesidades de los educandos en la era digital. El planteamiento que refiere la integración de la experiencia activa y concreta en el campo educativo se articula a las visiones de Cristóbal Cobo y John Moravec (2011), en torno a la idea de concebir un esquema formativo pensado fuera del aula, que tome en cuenta al aprendizaje invisible como aquellos saberes y conocimientos que suceden en la vida y no necesariamente son abordados en la institucionalidad.

En la era digital, donde el uso de las tecnologías ha logrado permear en gran parte de las actividades sociales, las tecnologías y las narrativas digitales han permitido potenciar la praxis de una educación inclusiva, abierta, democrática, ya que los espacios descentralizados y distribuidos que encontramos en la virtualidad han logrado configurar un modelo educativo global, flexible e inclusivo.

“Este enfoque toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos meta-espacios interactivos” (Cobo & Moravec, 2011: 23).

La razón para proponer a las tecnologías y, en el caso particular, a las narrativas digitales como didácticas y estrategias formativas invisibles e informales, es que no arrastran una tradición de la educación tradicional a partir de sus condiciones de estandarización, uniformidad, parame-trización y homogenización del pensamiento de los actores educativos.

Ejemplos relevantes de educación invisible y abierta que están aportando a la adquisición de competencias digitales y a la retención y construcción del conocimiento de manera flexible son TED⁴, los MOOC o cursos masivos abiertos en línea y las redes sociales o escenarios donde los educandos pasan gran parte del tiempo comunicándose, socializando y adquiriendo conocimientos.

Tomando como base la idea de que en la actual momento histórico, gran parte del conocimiento se encuentra en espacios informales,

el teórico de la educación Roger Schank (2011), propone la necesidad de desinstitucionalizar la educación y migrar a lo que se entiende como el aprendizaje experiencial en entornos educativos abiertos, donde el fin de la educación no es sólo incorporar datos e información, sino trabajar en la asimilación y retención del conocimiento y aprendizaje a partir de metodologías como el diagnóstico y la resolución de problemas.

La educación hoy en día tiene una importante presencia en los espacios desinstitucionalizados, en especial que hace uso de las tecnologías digitales como las narrativas digitales que ya están incorporadas en la experiencia y praxis de los educandos como nativos digitales que son parte de la cultura de la pantalla, ya que éstos se comunican con lenguajes audiovisuales y aprenden en la red como nuevo ecosistema de enseñanza, aprendizaje (Richard Watson, 2011).

Conclusiones

Para lograr aprendizajes significativos se requieren tres condiciones que son: conocimientos previos, experiencia y conocimientos nuevos, estos elementos deberán dialogar e interactuar hasta constituirse en motivos educativos que puedan tener una utilidad en contextos educativos reales.

Para alcanzar adecuados resultados del aprendizaje se requiere de un buen sistema de organización y jerarquización del conocimiento. El material educativo que no tenga orden en las estructuras cognitivas no se puede garantizar que se internalice, retenga y asimile en las funciones cognitivas superiores.

Es importante que el educando cuente con esquemas, experiencias y representaciones que permitan generar procesos de anclaje y puentes cognitivos con el nuevo material o conocimiento que esté por desarrollarse o consolidarse en las estructuras cognitivas.

La adquisición de competencias tecnológicas permite incorporar narrativas digitales que son representadas por los discursos multimediales, hipertextuales, hipermediales y transmediáticos, insumos que operan como esquemas u organizadores, lo cual favorece al proceso de anclaje, asimilación y retención del nuevo conocimiento.

Las narrativas digitales están asociadas al desarrollo de tres tipos de lenguajes que son: auditivo, visual y sensorial, que cumplen las funciones que se incorporan en las zonas del cerebro como lóbulo frontal, temporal, occipital y parietal, lo que permite estimular y potenciar los procesos de internalización del conocimiento.

Las demandas de la educación en la actual sociedad red ha generado que la construcción del conocimiento no sólo se limite a desarro-

llarse en espacios educativos formales e institucionalizados, sino que se encuentra en espacios educativos no formales e informales como son el caso de las redes sociales y otros ambientes de aprendizaje abiertos y descentralizados que residen en la red internet.

Las narrativas digitales como didácticas de enseñanza y estrategias de aprendizaje logran sustentar su praxis pedagógica, epistemológica y metodológica con los principios del aprendizaje significativo, aprendizaje experiencial y principios de la tecnología educativa en ambientes de aprendizaje abiertos, flexibles y descentralizados.

El aporte del aprendizaje experiencial se sostiene en que los procesos de retención y asimilación del conocimiento no sólo se basan en la conceptualización abstracta, sino también en la experiencia activa y concreta, así como en el reconocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje que tienen los educandos.

Se reconoce que las instituciones educativas tradicionales de tipo presencial no pueden ofrecer una respuesta completa a todos los intereses y necesidades que tienen los educandos como nativos digitales que han crecido con el uso de la tecnología digital y hacen uso de estas herramientas no sólo para socializar y comunicarse, sino también para adquirir y construir nuevos conocimientos.

268



Notas

- 1 Se entiende a las categorías de análisis puentes cognitivos y anclajes como sistemas de relaciones abstractas que se encuentran en el cerebro del ser humano que relacionan los conocimientos previos con los nuevos datos e información que el educando ha de incorporar en las estructuras cognitivas como resultado del acto educativo.
- 2 Se entiende a la comunicación asincrónica como una forma de generar un mensaje que será decodificado por parte del receptor en tiempo diferido o tiempo después de que el emisor haya producido la información.
- 3 Se entiende como nativos digitales aquel grupo de personas que crecieron manejando diferentes tipos de tecnologías como la televisión, video-juegos, ordenadores y tecnologías móviles.
- 4 Son las siglas de la organización Tecnología, Entretenimiento y Diseño que tuvo como origen en el año de 1984 en los Estados Unidos. El propósito de esta institución es difundir el conocimiento de grandes exponentes en diferentes ámbitos del conocimiento como ciencia, tecnología, educación, arte, cultura, política, etc., a nivel mundial. El formato de difusión del conocimiento se realiza a partir de charlas a tiempo real y videos que se encuentran en su canal oficial en su sitio web: <http://www.ted.com/>

Bibliografía

- AUSUBEL, David
2002 *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- BELLOCH, Consuelo
s/f *Aplicaciones multimedia interactivas: clasificación*. Valencia: Universidad de Valencia.
- CASSANY, Daniel
2012 *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- COBO, Cristóbal & MORAVEC, John
2011 *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Colección Transmedia XXI.
- JENKINS, Henry
2008 *La cultura de convergencia de medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- KOLB, David & KOLB, Alice
2005 Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 193-212.
- LANDOW, George
2006 *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Estados Unidos: Paidós.
- MARTIG, Sergio & SEÑAS, Perla
2015 *Grafo integrador de un mapa conceptual hipermedial*. Obtenido de http://www.ufrgs.br/niee/eventos/SBC/2000/pdf/wie/art_completos/wie028.pdf
- ROSALES, Carlos
2009 Aprendizaje formal e informal con medios. *Revista de Medios y Educación*, 21-32.
- SCHANK, Roger
2011 Aprender de verdad; recordad de verdad. En: *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 183-189). Barcelona: Colección Transmedia XXI.
- SOTO, José, & ESPIDO, Eva
2015 La educación formal, no formal e informal en la función docente. Obtenido de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/5208/1/pg_313-328_inneduc9.pdf
- UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
s/f *Modelo de David Kolb, aprendizaje basado en experiencias*. Recuperado el 25 de Junio de 2015, de <http://administraciondepersonal3.sociales.uba.ar/files/2012/05/UBA-Explicaci%C3%B3n-Tor%C3%ADa-Kolb.pdf>
- WATSON, Richard
2011 *Mentes del futuro. ¿Está cambiando la era digital nuestras mentes?* Barcelona: Editorial Viceversa.



Fecha de recepción del documento: 5 de marzo de 2015
Fecha de aprobación del documento: 18 de septiembre de 2015

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA
DE LA ASIGNATURA TÉCNICAS DE ESTUDIO
EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

Instructional strategies for teaching techniques
Study Course at the National University
of Chimborazo

PATRICIA BRAVO MANCERO*

patybravom@hotmail.com

Universidad Nacional de Chimborazo /Riobamba - Ecuador

CARMEN SIAVIL VARGUILLAS CARMONA**

cvarguillas@gmail.com

Universidad Nacional de Chimborazo/ Riobamba - Ecuador
Universidad Pedagógica Experimental Libertador/ Caracas - Venezuela

Forma sugerida de citar: Bravo Mancero, Patricia, & Varguillas Carmona, Carmen Siavil (2015). Estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Estudio en la Universidad Nacional de Chimborazo. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), pp. 271-290.

* Psicóloga Educativa UCER, Diplomada en Proyectos FLACSO, Magíster en Docencia Universitaria ESPE.

Experiencia en educación regular y especial como maestra de aula; Vicerrectora del Instituto de Educación Especial Carlos Garbay; Directora encargada del Instituto de Investigaciones Científicas -UNACH; Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH desde hace seis años. Capacitadora del Ministerio de Educación en Introducción al Currículo de Educación Básica y actualmente calificada como facilitadora de los cursos de nivelación de la SENESCYT.

** Licenciada en Ciencias Políticas y Administrativa Universidad Central de Venezuela (Caracas-Venezuela). Magíster en Educación Mención Gerencia Educacional Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Aragua-Venezuela). Magíster en Desarrollo Curricular Universidad de Carabobo (Valencia-Venezuela). Doctora en Educación Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Aragua-Venezuela). Diplomado en Coach Ontológico Profesional (Venezuela). Docente de Pregrado y Postgrado. Autora y articulista en trabajos de investigación referidos al área de Investigación, Currículo y Formación Docente. Jefe de la Unidad de Currículo de la UPEL-IPREM. Facilitadora en los cursos de rediseño curricular de la UNACH. Actualmente Docente-Investigadora (Invitada) de la Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías.

Resumen

Este artículo examina las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) que dictaron la asignatura Técnicas de Estudio, durante el lapso académico 2014-I, en seis carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. La fundamentación teórica determina que los maestros, en función a sus concepciones y prácticas en el aula, sustentan la elección de las estrategias didácticas en cuatro modelos que representan su forma de concebir el proceso didáctico: tradicional-teórico; espontaneísta-reflexivo; tecnológico-pragmático; y alternativo- activo. Metodológicamente la muestra incluyó seis profesores. La información se recopiló a través de la técnica de observación. Los resultados determinan que las estrategias más utilizadas son trabajos grupales, proyectos, talleres, tutorías por pares y aunque con menos frecuencia, la exposición y la clase magistral.

Palabras claves

Estrategia didáctica, modelo didáctico, acción didáctica.

Abstract

This article examines the teaching strategies used by teachers of the National University of Chimborazo (UNACH) who delivered the Study Skills course during the academic period 2014-I, in six races at the Faculty of Education Sciences, Humanities and Technologies. The theoretical foundation determines that teachers, according to their ideas and practices in the classroom, support the choice of teaching strategies in four models that represent their way of conceiving the learning process: traditional-theoretical; espontaneísta- reflective; technological-pragmatic; and the Alternative asset. Methodologically the sample included 6 teachers. The information was collected through the observation technique. The results determine the strategies used are group work, projects, workshops, peer tutoring and less frequently, exhibition and lecture.

Keywords

Teaching strategy, teaching model, teaching action.

272



Introducción

La didáctica tiene como objetivo la instrucción y preparación a través de métodos eficaces y adecuados en la formación integral del educando, para lo cual se preocupa de estudiar el trabajo docente, congruente con el método de aprendizaje; pero la didáctica no es sólo la aplicación de la normativa pedagógica, entendida como el proceso de regulación en la formación intelectual, sino es una metodología de la instrucción, pero en su más estricta aceptación es también una tecnología de la enseñanza. En este sentido, debe ser considerada como un campo de estudio desde un enfoque científico y social.

El estudio de la didáctica como teoría y práctica de la enseñanza, se justifica en gran parte por los cuestionamientos que se le hacen al ser, hacer y evaluar del docente en el aula y, más aún, a los resultados de su trabajo, específicamente porque las políticas educativas, fines de la educación, desafíos del contexto y los modernos planteamientos curriculares no logran materializarse en el aula de clase con el éxito esperado.

Es así como en el área de la Didáctica Universitaria, se cuestiona una restringida y simple concepción del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su acción de enseñante a la transmisión del saber, con carácter libresco y como un trabajo aislado, sin vínculos con otras áreas o asignaturas, como si formar profesionales no fuese una labor compleja, complementaria y de equipo.

El cambio más relevante que se espera dentro de la Educación Superior, es el relativo a la forma de enseñar, de organizar la docencia y las actividades educativas universitarias, pues no parece muy lógico que en el mundo de las comunicaciones satelitales, donde la telefonía móvil ha llegado a todos los rincones y el acceso a la tecnología de punta no resulta ya un problema, que la enseñanza y formación en la misma sí lo sea.

En una universidad donde las clases siguen siendo mayoritariamente “clases magistrales”, de pizarra, donde el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación- TIC no se encuentran altamente implantadas, donde el tipo de evaluación se reduce prácticamente al resultado obtenido en una prueba-examen al final del curso académico, y donde la estructura piramidal de la universidad sigue vigente, es necesario e imprescindible examinar, analizar y cuestionar el modo de enseñar.

El modelo educativo tradicional ha colapsado y este hecho exige un cambio de enfoque en la educación superior, para pasar de la Universidad “del enseñar” a la Universidad “del aprender”, de la formación por objetivos a la formación por logros del aprendizaje, de los métodos centrados en el profesor a los métodos centrados en el estudiante, de la evaluación por resultados a la evaluación por procesos (Bravo y Palacios, 2003).

Para indagar sobre esta realidad en el aula, se presenta el artículo denominado: “Estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Estudio en la Universidad Nacional de Chimborazo” cuyo análisis reviste importancia en cuanto a conocer sobre ese ser, hacer y evaluar del docente en el aula. Este tópico ha sido objeto de diversos estudios y discusiones en el plano educativo en todos los niveles. La pregunta que orienta el estudio es: ¿Qué estrategias didácticas utilizan los docentes de la asignatura de Técnicas de Estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo?, cuyo objetivo es examinar las estrategias didácticas que utilizan los docentes, durante el lapso académico 2014-I. Para dar respuesta a la misma se focalizó como objeto de estudio las estrategias didácticas manejadas por los docentes de la asignatura Técnicas de Estudio dictada en las carreras Educación Básica, Informática, Idiomas, Psicología Educativa, Ciencias y Mecánica Automotriz de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías.

Frente a las transformaciones sociales que exigen a la universidad respuestas pertinentes en correspondencia al vertiginoso desarrollo del

conocimiento y a la masiva utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, esta exploración cobra relevancia social, pues coadyuva a que los docentes se adapten a prácticas didácticas adecuadas a las nuevas formas de enseñar en educación superior, relacionándolas de manera directa con la comunidad en la que desarrollan su función. De esta manera, docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías y de las carreras investigadas así como la UNACH en general se beneficiarán de los resultados de la investigación.

El análisis se inicia describiendo el objeto de estudio, esto es las estrategias didácticas y a continuación se aborda la teoría que la sustenta, en la que se expone una visión general de la didáctica universitaria, introducción necesaria para comprender las diversas interacciones que se producen en el aula; luego se revisa el concepto de modelo didáctico, los tipos y características, explicación que permite esbozar las representaciones mentales que configuran la actuación docente; además se define la acción didáctica, sus principios y elementos, importantes para identificar el proceso didáctico y sus relaciones; finalmente se conceptualiza la estrategia didáctica, se establecen los criterios para su uso y se expone la clasificación en función de los elementos del proceso didáctico.

En el siguiente apartado se aborda la metodología utilizada para la ejecución de la investigación, la misma que corresponde a un estudio de campo de tipo descriptivo. La muestra estuvo compuesta por seis docentes que dictaron la asignatura Técnicas de Estudio en las carreras antes señaladas en el espacio temporal indicado. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de observación, de tipo estructurada. Como instrumento de registro se diseñó una guía de observación en la que se incluyeron dimensiones e indicadores para investigar sobre las estrategias didácticas utilizadas por los docentes.

Los resultados obtenidos demuestran que los docentes trabajan con estrategias didácticas tales como trabajos grupales, proyectos, talleres, tutorías por pares y, dependiendo del tema, la investigación en el aula. Dichas estrategias guardan relación con el Modelo Didáctico Alternativo.

La preocupación central que motivó el desarrollo de este estudio radica en el análisis de por qué, a pesar de los múltiples esfuerzos que se hacen para desarrollar herramientas de estudio efectivas en poblaciones de alumnos de distintos niveles, éstos fracasan con frecuencia. Se parte de la premisa de que esto ocurre así, porque en dichos esfuerzos se observa un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo y, sobre todo, *en su forma de enseñarlos*. Como resultado, la mayor parte de los cursos de “hábitos de estudio”, “círculos de lectura” o “talleres de creatividad”, han logrado aprendizajes restringidos, poco perdurables y difícilmente transferibles a las situaciones de estudio cotidianas.

Didáctica Universitaria

La Didáctica Universitaria al ocuparse de los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere ser comprendida como un evento de carácter comunicativo cuya finalidad es la formación y el compromiso de los actores involucrados para la transformación de la enseñanza-aprendizaje en un proceso transformador e innovador (Medina y Salvador, 2010: 28).

Esta concepción la ubica como una disciplina amplia e integradora ya que considera las diversas interacciones que se producen en el aula, esto es las que se dan entre docente-estudiantes, el modo en que se desarrollan, el lenguaje que utilizan, los intereses y necesidades, la asignatura, en definitiva las prácticas concretas que se producen en el aula.

El proceso didáctico se desarrolla en base a diferentes representaciones mentales que orientan y anticipan la práctica-educativa del docente. Los esquemas que permiten a los docentes conocer y actuar con creatividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje toman el nombre de modelos didácticos.

275



Modelos didácticos

Jiménez y Cols. (1989), citados por Medina y Salvador (2010: 61) manifiestan que los modelos didácticos se caracterizan por su capacidad de pertinencia y anticipación para conseguir un enfoque formativo que responda a las demandas actuales de la educación.

Un modelo es una reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los educadores hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir. Su doble vertiente: anticipador y previo a la práctica educativa, le da un carácter de preacción interpretativa y estimadora de la pertinencia de las acciones formativas; a la vez que su visión de postacción nos facilita, una vez realizada la práctica, adoptar la representación mental más valiosa y apropiada para mejorar tanto el conocimiento práctico como la teorización de la tarea didáctica (Medina y Salvador, 2010: 61).

Así, los modelos didácticos o de enseñanza representan la multiplicidad de acciones, técnicas y medios que los docentes pueden utilizar, se anticipan a las teorías y paradigmas y por lo tanto significan un cambio esencial en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. La noción de modelo didáctico se convierte a su vez en un instrumento intelectual necesario para abordar la problemática de la enseñanza en el

aula, permitiendo establecer la relación entre el análisis teórico y la intervención práctica; enlace que con alta frecuencia se desconoce en la oferta educativa de los docentes, especialmente a nivel universitario, ya que se considera que lo más importante es el dominio del contenido analítico de la asignatura por parte del maestro.

La representación mental de la acción educativa del profesor está recogida en los paradigmas (Khun, 1975 en Ramón, 2004: 46), manifiesta que el paradigma es una matriz interdisciplinaria que abarca los conocimientos, creencias y teorías aceptados por una comunidad científica. Dichos paradigmas llevan consigo un “compromiso ontológico” que no es otra cosa que la representación mediante la cual se explica un dominio científico. De ahí que el paradigma es una abstracción mientras que el modelo es un esquema que establece la mediación entre teoría y práctica. A partir de los principales paradigmas se configuran diversos modelos didácticos. Si bien, existen algunas propuestas de clasificaciones, Para entender el sentido de la presente investigación, se toma la realizada por autores como: Fernández, J.; Elórtgui, N.; Rodríguez, J.F.; Moreno, T., (1997) citados por Mayorga y Madrid (2010: 95) quienes analizan cinco dimensiones: para qué enseñar, qué enseñar, ideas e intereses de los alumnos, cómo enseñar y evaluación, características que se recogen en cuatro modelos didácticos, denominados: tradicional, tecnológico, espontaneísta y alternativo. A continuación se exponen sus principales características:

Modelo didáctico tradicional o transmisivo: El profesor y los contenidos son el centro de la actividad. Se enseña para proporcionar a los alumnos información de carácter conceptual la misma que está presente en la disciplina de estudio. No se consideran las ideas e intereses de los estudiantes, lo que produce una relación docente-estudiante vertical, de autoridad y tensión. La metodología que se asume está centrada en la transmisión de conceptos. La explicación es la principal forma de producir conocimientos y el texto es el recurso didáctico fundamental. La evaluación se realiza mediante exámenes y se orienta al resultado antes que al proceso se lo realiza a través de exámenes (Mayorga y Madrid, 2010: 95, 99, 100, 101).

Modelo didáctico-tecnológico: En este modelo, el aspecto más importante es alcanzar los objetivos propuestos. El docente considera que su papel es brindar a los estudiantes una formación que responda a las demandas actuales de la sociedad. El proceso de enseñanza se desarrolla en base a una programación detallada. Importa que los alumnos adquieran conocimientos pero también que desarrollen destrezas. La metodología que se utiliza está directamente relacionada con la disciplina y/o asignatura por consiguiente se emplean actividades que consideran la exposición y la práctica. La evaluación se orienta a la medición de los aprendizajes. Se preocupa por el producto, pero también mide algunos

procesos y se la ejecuta a través de la resolución de ejercicios (Mayorga y Madrid, 2010: 95, 99, 100, 101).

Modelo didáctico espontaneísta-activista: El propósito de la enseñanza es educar al estudiante en relación a la realidad que le rodea, por lo que la educación adquiere una función política e ideológica. Se asume la importancia de los contenidos en función a los intereses y experiencias de los alumnos. Se enseñan contenidos pero también actitudes como la curiosidad, cooperación, trabajo colaborativo, etc. Se da importancia al desarrollo de la condición de observador del alumno, a que indague y descubra información, ya que los contenidos están presentes en el medio en el que se desenvuelve. El discente es el centro del proceso pues cumple diferentes actividades), mientras que el docente asume un rol no directivo si no de coordinador y líder de la clase. La evaluación toma en cuenta destrezas y actitudes y se la ejecuta al proceso, aunque no de forma sistemática. La técnica utilizada para su aplicación es la observación directa y el análisis de trabajos de alumnos/as mediante ejercicios (Mayorga y Madrid, 2010: 95, 99, 100, 101).

Modelos didácticos alternativos o integradores: Se pretende que el estudiante, además de adquirir conocimientos, destrezas y valores, desarrolle la capacidad para entender la realidad en la que se desenvuelve, como un complejo sistema de interacciones, es por eso que el conocimiento está compuesto por diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). En este modelo se toman en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos/as, tanto en relación con el conocimiento propuesto como para la construcción de ese conocimiento. Metodología basada en la idea de “investigación (escolar) del alumno/a”. Metodológicamente se trabaja en base a “problemas”, y se plantea una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos, lo que, a su vez, propicia la construcción del conocimiento manejado en relación con dichos problemas (Mayorga y Madrid, 2010: 96, 99, 100, 101, 102).

Acción didáctica

Medina y Salvador (2010: 170) consideran que para estudiar la acción didáctica es preciso analizar algunos términos que describen la articulación del proceso. Dos criterios utiliza el autor para exponer dichos conceptos. El primero tiene que ver con los términos que se refieren al proceso didáctico y sus relaciones mientras que en el segundo entran los que señalan sus elementos. En lo que se refiere a las relaciones, presenta conceptos como mediación, comunicación e interacción. La mediación establece los roles e interacciones del docente con dos elementos esenciales: el conte-

nido, denominado objeto del conocimiento y el estudiante llamado también sujeto de aprendizaje. Cabe señalar que esta posición, la importancia de la adecuada mediación no se reduce a la transmisión de información, sino al desarrollo integral del estudiante.

En cuanto al segundo aspecto Elementos, Método es el camino o vía que conduce a un fin (enseñanza-aprendizaje). Estrategia es la secuencia de actividades que el docente decide como una pauta de interacción. Y Actividad es el conjunto de tareas o serie de pasos que deben realizarse en un tiempo y en una situación (Rodríguez, 1994: 168).

Principios metódicos de la acción didáctica

278



La elección del método es la decisión más importante tanto en el diseño como en el desarrollo del proceso didáctico. Considerando que el método es el concepto que abarca los otros conceptos antes descritos. Medina y Salvador (2010: 174) indican que la función de la metodología didáctica es legitimar el método. De ahí que el método tiene una doble justificación: psicológica, porque considera en primer lugar al estudiante que aprende, y lógica porque no pierde de vista el contenido que se aprende.

En palabras de Titone (1970: 477): “[...] la elaboración de un método didáctico... exige una visión de los fines... una adecuada elección de los medios proporcionados a tales fines... (el contenido se presenta como el primero y el más adecuado de los medios) y, así mismo una plástica adecuación a la psicología del discente”.

Esto quiere decir además que la elección de la metodología exige la relación y armonía entre los diferentes elementos del proceso didáctico ya que cada uno tiene que ver con los otros. Otro aspecto a considerar es la necesidad de adecuar el método a las características de los elementos del proceso didáctico. De esta manera la metodología didáctica debe responder a los siguientes planteamientos:

Adecuación a la finalidad

Significa que el método es el camino que conduce a un fin, por tanto, “la elaboración del método didáctico exige una clara visión de los fines educativos” (Titone 1970, en Medina y Salvador, 2010: 174). La finalidad última es el desarrollo integral de la persona. Un método no es viable si se opone a alguno de los valores. Si los objetivos se definen como capacidades que se quieren desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el principio de “adecuación del método a la finalidad del proceso didáctico” se conecta con el de adecuación al alumno o es una descripción del mismo principio.

Adecuación al alumno

Cabe señalar que la acción didáctica debe adaptarse a la situación real del alumno, sus intereses, capacidades, necesidades, edad, sexo, estilos de aprendizaje, motivación o status social por lo tanto, este principio se fundamenta en el enfoque cuya finalidad es promover la individualización de la enseñanza (Medina y Salvador, 2010: 176).

Adecuación al contenido

El método debe tener en cuenta la estructura disciplinar, es decir, la concepción epistemológica de la disciplina, área o asignatura. Pero también se pueden establecer conexiones entre disciplinas de manera que lo que se ha aprendido en una disciplina, puede transferirse al aprendizaje de otras (Medina y Salvador, 2010: 177, 178).

279



Adecuación al contexto

Se trata de tener en cuenta las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje y por ello es necesario conocer el entorno del alumnado. El aprendizaje se concibe como una interacción entre el sujeto y su medio vital. Este principio se fundamenta en fomentar la socialización, para lo cual es necesario conocer las características del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, seleccionar los contenidos en función del contexto, seleccionar los estímulos ambientales adecuados a la situación E-A y compensar las deficiencias originadas por el entorno socio-familiar (Medina y Salvador, 2010: 178, 179).

Estrategias didácticas

De los principios analizados se establece que las estrategias didácticas son estructuras de actividad que concretan los objetivos y contenidos. Como han señalado de manera acertada Coll y Bolea (1990) en Díaz y Hernández (1999: 19):

Todo acto educativo se caracteriza por tener intención. Esto significa que en una situación didáctica, uno o varios agentes educativos (profesores, textos, etcétera) desarrollan una serie de acciones o prácticas encaminadas a influir o desarrollar un conjunto de aprendizajes en los alumnos, con una cierta orientación y con uno o más objetivos.

Una estrategia también se puede considerar como un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que se emplea de forma intencio-

nal como instrumento flexible para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje de forma significativas y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz y Hernández, 1999: 19).

Tipos y características de las estrategias didácticas

Existe una gran cantidad de estrategias didácticas, así como también diferentes formas de clasificarlas. Se presentan distinciones en tres diferentes ejes de observación: la *participación*, que corresponde al número de personas que se involucran en el proceso de aprendizaje y que va del autoaprendizaje al aprendizaje colaborativo; el *alcance* donde se toma en cuenta el tiempo que se invierte en el proceso didáctico, en esta clasificación se definen las técnicas que se utilizan para la revisión de un contenido específico, o bien, estrategias que pueden adoptarse a lo largo de un curso o de todo un plan curricular; y estrategias didácticas en función de *los elementos básicos del proceso didáctico*: docente, alumno, contenido y contexto. Ahora bien, dadas las relaciones estrechas entre estos elementos, una misma estrategia puede referirse a varios o a todos ellos (ITESM, 2005: 11). Otra clasificación es la que centra su análisis en los elementos del proceso didáctico: docente, estudiante y contenido. En el presente estudio se asume ésta clasificación, por considerar que ofrece una visión más completa de la acción educativa.

280



Clasificación de las estrategias didácticas en función de los elementos del proceso didáctico

Estrategias referidas al docente: Modelo centrado en la enseñanza (Modelo didáctico tradicional)

El docente es un agente que interviene de manera directa en cada una de las fases o momentos del proceso didáctico, durante los cuales asume funciones, roles y posiciones, adoptando estrategias e interviniendo con ellas en el proceso de enseñanza. Medina y Salvador (2010: 180), señalan que las estrategias que tienen que ver con el docente también se conocen como estrategias centradas en la enseñanza y se pueden agrupar en categorías, de acuerdo con la función que desempeñan en el proceso didáctico.

Se basan en la transmisión de conocimientos del docente al estudiante, parten de conocimientos generales que se desarrollan hasta alcanzar lo específico; el docente es el agente predominante en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Mayorga y Madrid, 2010: 103).

Para su aplicación cumplen con algunos objetivos como transmitir información y procurar la retención y comprensión de la misma por el grupo; presentar verbalmente una información; promover procesos de integración y globalización de conocimientos; utilizar para transmitir nuevos conocimientos; mantener la motivación de los estudiantes y tener un buen dominio de los conocimientos fundamentales (Mayorga y Madrid, 2010: 104).

Existen factores que en determinados momentos pueden limitar la aplicación de estrategias interactivas y de larga duración en el aula. En dichas situaciones el docente es el protagonista, y como experto organiza el proceso didáctico, definiendo contenidos, estrategias y formas de evaluación. La clase expositiva es la principal estrategia que emplea. La exposición es positiva cuando el docente como experto en la asignatura, amplía la información sobre un tema, no obstante pierde su valor educativo cuando se hace uso exclusivo de la estrategia, limitando el trabajo académico de los estudiantes, ya que de forma mecánica se recurre a elementos comprobados, tesis definidas y procedimientos estandarizados (Parra, 2003: 12).

Los docentes de la asignatura Técnicas de Estudio pueden utilizar la exposición para ampliar y/o profundizar la explicación sobre los procesos cognitivos, que por su misma naturaleza revisten complejidad y requieren que el profesor cree diversos escenarios para dialogar con los estudiantes sobre la teoría, contrastar criterios, fenómenos, describir casos, ejemplificar situaciones. Estos diálogos/explicaciones se pueden presentar de algunas formas: pensar juntos, el docente recoge los criterios y comentarios de los estudiantes y los conecta con el contenido científico; narrar el contenido, el profesor introduce a la explicación historias que permiten integrar experiencias a la teoría; lo dicen ellos, se refiere a que luego de la explicación del docente, los estudiantes deben explicar, describir e interpretar con sus palabras, lo expuesto por el profesor (Parra, 2003: 15).

Aunque la enseñanza expositiva puede ayudar a los estudiantes a comprender algunas nociones científicas, a definir o explicar varias teorías, a argumentar, a contrastar teorías o situaciones, a integrar o relacionar metacognitivamente diferentes explicaciones, (Parra et. al.), son estrategias en las que el docente tiene el protagonismo y por lo tanto su eficacia es dudosa cuando se trata de estimular la autonomía del estudiante.

ESTRATEGIAS REFERIDAS AL CONTENIDO:

MODELOS DIDÁCTICOS TECNOLÓGICO Y ESPONTANEÍSTA

El centro del proceso didáctico en este enfoque son los contenidos y la forma en la que se representan, esto se refiere a las estructuras conceptua-



les que dan sentido a un conocimiento. La idea que mueve la utilización de éstas estrategias es que los estudiantes a partir de un esquema básico de conceptos, puedan alimentar e integrar nueva información, modelos y teorías. Así, las estructuras conceptuales actúan con criterio integrador de otras estructuras (Parra, 2003: 20).

Las estrategias, al organizar la información que aprenderá el estudiante, permiten mejorar su significatividad lógica y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Estas estrategias pueden emplearse en distintos contenidos de la asignatura Técnicas de Estudio. Se pueden aplicar a temas como hábitos de estudio, factores, condiciones ambientales y personales que influyen en el estudio, técnicas de lectura, memoria, atención, entre otros. La información se presenta a través de esquemas conceptuales como mapas o redes semánticas, mentefactos y para representación lingüística, resúmenes, cuadros sinópticos (Mayorga y Madrid, 2010: 103).

Para su aplicación, el docente presenta un cuerpo teórico, a partir del cual abre interrogaciones o problemas que el alumnado debe resolver haciendo aplicaciones, explicaciones, deducciones. Tienen como objetivo que se las utilice cuando se pretende que el alumnado, ante la información recibida, sea capaz de aplicarla o producir una nueva. Entre las principales ventajas de las estrategias didácticas centradas en los contenidos están las siguientes: ayudan a fomentar la creatividad y el sentido crítico, son útiles para el aprendizaje de habilidades. Algunas de las estrategias que pertenecen a este grupo son: Métodos demostrativos, Enseñanzas programadas, Método de preguntas, Métodos de casos, Aprendizaje cooperativo (Mayorga y Madrid, 2010: 103).

*ESTRATEGIAS REFERIDAS AL ESTUDIANTE: MODELO DIDÁCTICO
CENTRADO EN EL APRENDIZAJE (MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO)*

La individualización de la enseñanza para responder a las características individuales de los estudiantes, requiere el uso de estrategias adecuadas a sus necesidades e intereses y que además sirvan para potenciar su participación dentro del aprendizaje (Medina y Salvador, 2010: 186).

Las estrategias cognitivas son las más apropiadas para cumplir esta función ya que acentúan el papel autónomo y activo del alumnado. Para su aplicación se parte de una situación-problema que se convierte en el núcleo motivacional y temático sobre la que convergen las distintas aportaciones del alumnado. El alumno, más que aplicar o transformar las informaciones dadas por el docente, busca su propia información, analiza situaciones, extrae conclusiones o resuelve por sí mismo el problema con mayor o menor apoyo del docente (Medina y Salvador, 2010: 186).

Los objetivos que se persiguen con su implementación son facilitar la participación de los alumnos/as. Fomentar la responsabilidad, capacidad creativa y sentido crítico. Desarrollar la reflexión conjunta. Aplicaciones pedagógicas. Muy recomendable en la formación de personas adultas. Útiles en la modificación de actitudes. Favorecen el desarrollo de habilidades complejas de tomas de decisiones, trabajo en grupo. Desarrollan las capacidades cognitivas de análisis y evaluación (Mayorga y Madrid, 2010: 104).

Entre las más importantes estrategias se encuentran el Método de preguntas, Método de proyectos, la Simulación o Juego de roles y el Método de problemas.

Con estas estrategias se pueden trabajar todos los contenidos de la asignatura de Técnicas de Estudio. A continuación se presenta una explicación de sus aplicaciones:

El Método de preguntas es una estrategia que conserva los principios de la investigación pero en el desarrollo de los contenidos y de las actividades de la asignatura se enfoca con criterios más formativos. A través de su utilización, los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico, la confrontación, aprenden a explicar, predecir e interpretar, a identificar causas y efectos, además formulan problemas y plantean alternativas de solución ya que desde la lógica de la indagación, las preguntas se convierten en objetivos y éstos a su vez en acciones. El docente es quien facilita la discusión de los estudiantes a partir de los temas planteados por ellos; crea un clima de respeto por las opiniones diferentes y plantea un abanico de opiniones divergentes frente a un problema, por ejemplo, en relación a dificultades de memoria al momento de rendir una prueba, ayuda a que los estudiantes planteen alternativas para mejorar su desarrollo (Parra, 2003: 42).

Respecto al Método de Proyectos cabe indicar que se orienta a relacionar teoría y práctica en la solución de un problema de la realidad o a proponer soluciones en la comunidad en la que se desenvuelven los estudiantes. Los alumnos participan en la planificación de una investigación que tiene sentido para ellos y hacen uso de distintas técnicas para recolectar información e intervenir en la realidad. Esto les ayuda a ser flexibles, a reconocer al otro y a comprender las limitaciones del entorno social en el que viven. En este método, la responsabilidad del aprendizaje pasa de las manos del docente a las del alumno. Así los discentes se convierten en descubridores, integradores y presentadores de ideas; definen sus tareas y trabajan en ellas asignándose responsabilidades y flexibilizando el tiempo en el que deben cumplir con las metas propuestas. También aprenden a trabajar en equipo e interdisciplinariamente. Tomando en cuenta los contenidos de la asignatura, por ejemplo se pueden generar proyectos



para desarrollar habilidades de lectura en los estudiantes de diferentes niveles educativos (Parra, 2003: 45).

La Simulación o juego de roles es una estrategia en la que los estudiantes asumen la representación de un papel o rol diferente al suyo, para analizar y confrontar los problemas que se encuentran en el desarrollo de los hábitos de estudio, por ejemplo. Entre las principales ventajas están la posibilidad de examinar problemas complejos, de identificar alternativas de solución, de aprender haciendo, de contrastar la realidad con la teoría. Las limitaciones más frecuentes son el tiempo que demanda su aplicación, la falta de planificación de la ejecución, la escasa madurez de los participantes (Parra, 2003: 47).

El método de problemas en cambio sitúa al estudiante frente a una situación problemática o de conflicto y le induce a encontrar una solución satisfactoria. Desarrolla el razonamiento y el análisis crítico. Durante el desarrollo, el docente debe cumplir los siguientes roles: planificar y preparar el ambiente adecuado; estimular para que los estudiantes realicen nuevas investigaciones y propiciar discusiones para mantener motivados a los alumnos. La principal limitación estaría en la falta de interés investigativo del estudiante (Parra, 2003: 52).

284



Metodología

El estudio consistió en un trabajo de campo de tipo descriptivo. Como técnica de recopilación de la información se utilizó la observación directa, estructurada. Se diseñó como instrumento de registro una guía de observación, cuyo objetivo fue recopilar información sobre las estrategias didácticas utilizadas por los docentes y la forma en que conciben el proceso didáctico. Esta guía de observación estuvo constituida por las dimensiones: contenidos, objetivos, ideas e intereses de los alumnos, estrategias didácticas y evaluación; cada una con sus respectivos indicadores. El instrumento contenía tres (3) opciones de respuesta a saber: “SÍ”, “AV” (a veces) y “NO” (Ver Tabla 2.- Guía de Observación). La confiabilidad del instrumento y de lo observado se garantizó al realizar cinco (5) sesiones de observación a los docentes en diferentes momentos.

La muestra estuvo constituida por los seis (6) docentes que dictaron la asignatura Técnicas de Estudio durante el lapso académico 2014-I en las carreras Educación Básica, Informática, Idiomas, Psicología Educativa, Ciencias y Mecánica Automotriz de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Análisis e interpretación de los resultados

En la primera fase del estudio acerca de las Estrategias Didácticas se aplicó un cuestionario de datos informativos para obtener información básica acerca de los docentes participantes en la investigación. En la segunda fase del estudio se realizó la observación por cinco ocasiones a las clases de los profesores.

a) Resultados de los datos informativos

Para ofrecer una visión completa del reto que representa para los docentes universitarios la función de la enseñanza, fue necesario indagar, además del enfoque teórico respecto al proceso didáctico que llevan, datos informativos que permitan conectar esta posición con las categorías edad, sexo y nivel de formación profesional, así como relacionarlos con la observación directa, o sea *in situ*, de la acción didáctica docente.

Con el objetivo de ilustrar los resultados investigativos obtenidos en la caracterización preliminar, se determinó que se cuenta con un grupo de seis profesores cuyas edades oscilan entre los 34 y 68 años, predominando los que están entre 34 y 49 años y que corresponden al 66,6%, mientras el otro 33,3% se ubica entre 53 y 68 años. El promedio de edad de los docentes es de 47 años. Esta diferencia de edades se la puede entender si se analiza que la planta de maestros de la Facultad de Ciencias de la Educación se ha ido renovando en los últimos años, debido principalmente a la jubilación de los profesores.

Tabla 1
Datos informativos – Docentes

N=6		Datos Generales						
Ref.	Docentes	Edad		Sexo			Formac. Prof.	
		#	%	H	M	T	TN	CN
Educ. Basic.	Educación Básica	38	16,6		1	1		1
Info. Educ.	Informática Educativa	34	16,6	1		1	1	
Idiom.	Idiomas	49	16,6	1		1		1
Ps. Educt.	Psicología Educativa	37	16,6	1		1		1
Ciencias	Ciencias Exactas	53	16,6	1		1		1
Meca. Auto.	Mecánica Automotriz	68	16,6	1		1		1
TOTAL		X= 47	100%	5	1	6	1	5

Fuente: Docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación
Elaboración: Patricia Bravo y Carmen Varguillas



En relación a la variable *sexo*, cinco de los seis investigados son hombres, es decir el 83,3% y el 16,6% es mujer, o sea uno. Desde el tema de género, estos datos invitan a hacer una reflexión acerca de la manera en que se teje, en el ámbito general del trabajo y específico de la educación superior nacional, la dimensión social del género. Si bien el enfoque tiene como objetivo que en todos los espacios de nuestra sociedad se garantice el acceso de las mujeres, esto significa que las diferencias y desigualdades en la situación de hombres y mujeres deben ser siempre consideradas cuando se analizan: los derechos y principios en el trabajo, la necesidad de crear más empleos, la extensión de la protección social y el diálogo social.

Respecto al *nivel de formación profesional*, cinco docentes poseen un título de cuarto nivel, este dato representa el 83,3% del total investigado, mientras que el 16,3% tiene un título de tercer nivel, es decir un docente. El estudio de los casos permite valorar el nivel de formación de los docentes de la UNACH, pues posee una planta profesional que en alto porcentaje cuenta con formación a nivel de maestría, lo cual sin lugar a dudas eleva y favorece el proceso de enseñanza de los estudiantes, ya que para alcanzar los objetivos de calidad en la educación superior que la Universidad se plantea y que la sociedad exige, resulta imprescindible que los docentes estén inmersos en un proceso de formación permanente con el objetivo de lograr un cambio de visión y rol del profesorado.

b) Resultados de la observación

En las observaciones realizadas a las clases de cada uno de los docentes se obtuvieron los siguientes resultados en las dimensiones investigadas: Contenidos, Objetivos, Ideas e Intereses de los alumnos/as, Estrategias Didácticas y Evaluación.

- **Contenidos:** la generalidad de los docentes se inclinan hacia el Modelo Didáctico Alternativo, pues enfatizan en la importancia del enriquecimiento de los conocimientos del estudiante para adaptarse y actuar en la sociedad.
- **Objetivos:** con alta frecuencia los docentes propician la adquisición de conocimientos en sus estudiantes, desarrollando en ellos una visión más compleja y crítica de la realidad, por eso en cuanto a los objetivos, se orientan hacia el Modelo Didáctico Alternativo.
- **Ideas e intereses de los alumnos/as:** nuevamente se da una fuerte tendencia hacia el Modelo Alternativo ya que los docentes de las seis escuelas con alta frecuencia relacionan el conocimiento

- propuesto con las ideas e intereses de los estudiantes, considerados como puntos de vista, aportes a los temas, motivación, etc.
- **Estrategias Didácticas:** si bien, las estrategias didácticas utilizadas por los docentes corresponden en gran medida al Modelo Alternativo, es decir los docentes utilizan en sus clases el método de preguntas, el método de proyectos, la simulación o juego de roles y el método de problemas, también, y aunque con menos frecuencia, utilizan el método expositivo, en algunas ocasiones solicitan a los estudiantes la elaboración de organizadores gráficos para sistematizar la información presentada. La orientación, ejecución y control de estas tareas se diferencia fundamentalmente atendiendo al tema tratado y se revisan individualmente. El trabajo en equipos y la cooperación son más frecuentes que las actividades individuales.
 - **Evaluación:** finalmente, frente al tema de la evaluación, los docentes realizan una estimación del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y consideran necesario que los alumnos también valoren su desempeño dentro del aula. Para evaluar utilizan criterios como: tareas, ensayos, exposiciones de los alumnos, observaciones diversas, trabajos en equipo y de vez en cuando el examen, específicamente manifiestan que lo utilizan al finalizar el semestre y/o período académico para completar la apreciación sobre el rendimiento del alumno/a. Otra forma, cada vez menos utilizada pero vigente aún, es la estimación del aprendizaje de los estudiantes a través de las llamadas “lecciones orales y escritas”.



Conclusiones

La actuación profesional de los docentes de la asignatura de Técnicas de Estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH, guarda relación con el Modelo Didáctico Alternativo, también conocido como Método Activo. En este sentido poseen una visión relativa, evolutiva e integradora del conocimiento. Consideran que el conocimiento académico, integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social, ambiental y conocimiento). Los profesores valoran las ideas o concepciones de los alumnos (no sólo sus intereses) porque reflexionan que éstas constituyen una base ineludible dentro del proceso de construcción del conocimiento. Para la construcción de dicho conocimiento parten del planteamiento de problemas, lo cual favorece el desarrollo de capacidades cognitivas de análisis y evaluación.

Las estrategias didácticas más utilizadas son: el método de preguntas, el método de proyectos, la simulación o juego de roles y el método de problemas, también, aunque en menor medida, se continúa utilizando la exposición que es una estrategia que forman parte de la enseñanza tradicional.

Cabe señalar que todos los docentes sujetos de estudio han avanzado hacia una comprensión, interpretación y práctica diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje, alejándose cada vez más del modelo tradicional.

Tabla 2
Guía de observación

Dimensiones Observadas	Guía de observación	Valoración		
		SI	AV	NO
Contenidos	Modelo Didáctico Tradicional: 1. los contenidos son el elemento central del proceso de enseñanza			
	Modelo Didáctico Tecnológico: 2. Las habilidades, destrezas y capacidades tienen más peso que los contenidos			
	Modelo Didáctico Espontaneísta: 3. Los contenidos son descubiertos por los estudiantes			
	Modelo Didáctico Alternativo: 4. El docente integra en el conocimiento académico, diversos referentes			
Objetivos	Modelo Didáctico Tradicional: 1. Proporciona información fundamental de la realidad presente			
	Modelo Didáctico Tecnológico: 2. Ofrece información actualizada y eficiente			
	Modelo Didáctico Espontaneísta: 3. Educa al estudiante para que se involucre en la realidad de su entorno			
	Modelo Didáctico Alternativo: 4. Propicia el enriquecimiento del conocimiento con una visión más compleja y crítica de la realidad			
Ideas e intereses de los alumnos	Modelo Didáctico Tradicional y Tecnológico: 1. Toma en cuenta las ideas y los intereses de los estudiantes			
	Modelo Didáctico Alternativo: 2. Relaciona el conocimiento propuesto con las ideas e intereses de los estudiantes			

Dimensiones Observadas	Guía de observación	Valoración		
		SI	AV	NO
Estrategias didácticas	Modelo Didáctico Tradicional: 1. Utiliza la exposición como principal metodología de enseñanza			
	Modelo Didáctico Tecnológico: 2. Utiliza estrategias didácticas como: el aprendizaje autónomo, cooperativo, colaborativo, y el aprendizaje orientado al desarrollo de la creatividad			
	Modelo Didáctico Espontaneísta: 3. Utiliza estrategias didácticas como: descubrimiento espontáneo, actividades múltiples, trabajos en grupos abiertos y flexibles			
	Modelo Didáctico Alternativo: 4. Utiliza estrategias metodológicas como: resolución de problemas, método de proyectos, simulación y juego, juego de roles			
Evaluación	Modelo Didáctico Tradicional: 1. Evalúa mediante el examen			
	Modelo Didáctico Tecnológico: 2. Evalúa aplicando test y ejercicios específicos			
	Modelo Didáctico Espontaneísta: 3. Evalúa a través de la observación directa y el análisis de trabajos de los alumnos			
	Modelo Didáctico Alternativo: 4. Evalúa utilizando instrumentos como: tareas, ensayos, exposiciones de los alumnos, observaciones diversas, trabajos en equipo			



Elaboración: Patricia Bravo y Carmen Varguillas

Bibliografía

- BRAVO, Julio & PALACIOS, Freddy
 2003 *Didáctica de la Matemática*. Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo.
- DÍAZ, Frida & HERNÁNDEZ, Gerardo
 1999 *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- ITESM
 2005 Vicerrectoría Académica, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *Las estrategias didácticas en el rediseño*. <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias>. 25 de mayo de 2015.

- FERNÁNDEZ, José, ELÓRTEGUI, Nicolás, RODRÍGUEZ, José & MORENO, Teodomiro
1997 ¿Qué idea se tiene de la ciencia desde los modelos didácticos? *Alambique*.
<http://www.grupoblascabrera.org/didactica/pdf/Idea%20ciencia%20modelos%20didacticos.pdf>. 20 de mayo de 2015.
- PARRA, Doris
2003 *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Ministerio de la Protección Social. Antioquia. Colombia: SENA Regional Antioquia.
- KHUN, Thomas
1975 La estructura de las revoluciones científicas. En: *La Epistemología de Khun, Lakatos y Feyerabend: Un análisis comparado*. México: Fondo Cultura. <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Ram%C3%B3n-Jos%C3%A9-Mar%C3%ADa-La-epistemolog%C3%ADa-de-Khun-Lakatos-y-Feyerabend.pdf>. 21 de mayo 2015.
- MAYORGA, María & MADRID, Dolores
2010 Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de educación superior. En: *Tendencias Pedagógicas* N° 15. Vol. 1. Málaga. Universidad.
- MEDINA, Antonio & SALVADOR, Francisco
2010 *Didáctica General*. Segunda Edición. Madrid: Pearson Educación.
- RAMÓN, María
2004 *La Epistemología de Khun, Lakatos y Feyerabend: Un análisis comparado*. <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Ram%C3%B3n-Jos%C3%A9-Mar%C3%ADa-La-epistemolog%C3%ADa-de-Khun-Lakatos-y-Feyerabend.pdf>. 21 de mayo 2015.
- RODRÍGUEZ, José
1994 Los componentes del currículo. En: O. Saénz Barrio, *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- TITONE, Renzo
1970 *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.



Fecha de recepción del documento: 07 de julio de 2015
Fecha de aprobación del documento: 18 de septiembre de 2015

METODOLOGÍA ACTIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO

Active methodology in the construction of mathematical knowledge

LUIS ALBERTO PUGA PEÑA*

luis.puga@ute.edu.ec

Universidad Tecnológica Equinoccial / Quito, Ecuador

LILIAN MERCEDES JARAMILLO NARANJO**

lilian.jaramillo@ute.edu.ec

Universidad Tecnológica Equinoccial / Quito, Ecuador

Resumen

La educación actual necesita potenciar procesos de construcción del conocimiento, de manera que se consiga seres críticos, solidarios, reflexivos y autónomos, para esto se requiere proponer metodologías activas fundamentadas en aportes de pedagogos constructivistas. Erróneamente se piensa que construir el conocimiento es tan solo transmitir ideas fraccionadas desarticulando procesos pedagógicos importantes, el artículo propone desarrollar una metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. Para ello se ha propuesto una metodología activa que inicia con la narración de historias o cuentos motivadores para formular el problema; luego en forma interactiva los estudiantes en compañía del docente identifican y resuelven datos y fórmulas importantes, complementado con la enseñanza de valores humanos cristianos.

Esta metodología fortalece su formación integral y la transferencia del conocimiento a ser aplicado a nuevas situaciones significativas, a la vez que motiva a los estudiantes a despertar su ingenio y creatividad en la solución de problemas matemáticos.

El objetivo final es transformar una enseñanza tradicional en una enseñanza activa, participativa e interdisciplinaria.

Para desarrollar el método propuesto se ha tomado como ejemplo a las "ecuaciones algebraicas"

Palabras claves

Metodología activa, construcción, conocimiento, ecuaciones algebraicas.

Forma sugerida de citar: Puga Peña, Luis Alberto, & Jaramillo Naranjo, Lilian Mercedes (2015). Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), p. 291-314.

* Licenciado en Ciencia de la Educación, Profesor de Enseñanza Media en la Especialización de Matemática y Física, Magister en Docencia Matemática, Docente de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

** Licenciada en Ciencias de la Educación, Dra. en Ciencias de la Educación, MSc. en Educación y Desarrollo Social, Mgs. en Tecnologías para la Gestión y Práctica Docente. Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

Abstract

The present education needs to maximize knowledge construction processes, in order to get critics, loved, caring and thoughtful human beings. It is required to propose active methodologies grounded in constructivist contributions of teachers and philosophical thinkers. Mistakenly thought to build knowledge is only transmitting divided ideas, dismantling important pedagogical processes, the article proposes developing active methodology in the construction of mathematical knowledge. For this we have proposed an active methodology that begins with storytelling and motivational stories to formulate the problem; then interactively students in the company of teachers identify and solve critical data and formulas supplemented with Christian teaching of human values.

This methodology strengthens its comprehensive training and knowledge transfer to be applied to new significant situations, while motivating students to awaken their ingenuity and creativity in solving mathematical problems. The ultimate goal is to transform a traditional teaching in an active, participatory and interdisciplinary teaching.

To develop the proposed method is taken as an example to the “algebraic equations”.

292



Introducción

Las metodologías activas permiten a los estudiantes construir conocimiento y aplicarlo integralmente en varios ámbitos de la vida (Labrador y Andreu, 2008: 16). El objetivo de esta investigación es desarrollar una propuesta metodológica alternativa que contribuya a la construcción del conocimiento matemático, propiciando la inclusión de nuevas técnicas que faciliten un aprendizaje activo en la resolución de problemas contextualizados.

Este artículo propone la aplicación de una metodología activa para fortalecer la construcción del conocimiento matemático, buscando involucrar la participación permanente de los estudiantes, para fortalecer así el aprendizaje significativo. Así mismo, aporta significativamente a cumplir los propósitos del aprendizaje basado en problemas, es decir, ayudar a los estudiantes a desarrollar conocimientos flexibles que pueden ser aplicados a muchas situaciones a diferencia del conocimiento inerte (Woolfolk, 2010: 318).

Cada vez adquiere más importancia la discusión sobre la relación existente entre el aprendizaje de la matemática y el método que se utiliza. Desde la antigüedad hasta nuestros días el problema del aprendizaje de esta asignatura no se ha superado, esto lo demuestra las estadísticas actuales:

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) luego de evaluar los conocimientos de 45 000 estudiantes en Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales... La Matemática sigue siendo el dolor de cabeza para los menores. Por ejemplo, en el 4° de educación general básica el 25% no alcanzó niveles elementales en esta materia; en 7° año, el 30% presenta esta tendencia. Mientras que en 3° año de bachillerato, el 31% de evaluados no domina los números (Informe INEVAL, 2015).

La problemática fundamental de este artículo es la utilización de una inadecuada metodología en la construcción del conocimiento, actualmente en muchos de los casos, la actividad educativa consiste en transmitir los conocimientos al alumno, que los aprende y queda marcado por ellos. La mayor parte de los individuos son puros consumidores de conocimientos y solo algunos los fabrican o producen (Delval, 1997: 2).

Los estudiantes de nivel medio, de acuerdo a Picado (2006: 34) aprenden principalmente el tecnicismo de los conocimientos más no aprenden a aprender, lo cual impide el desarrollo de competencias para desempeñarse en el ámbito universitario y en el convivir diario. El excesivo tecnicismo en el proceso de enseñanza aprendizaje de matemáticas, especialmente a través del uso de fórmulas específicas no contextualizadas, limita la construcción del conocimiento Rey Pasto & Babini (1951: 171).

Muchas de las ocasiones, esto se debe a que los docentes desconocen o no aplican metodologías activas que permitan influir positivamente en la calidad educativa e incentivar en los estudiantes la construcción del conocimiento con reflexión, análisis y creatividad. Esto sin lugar a duda genera un problema de gradual importancia, puesto que la construcción del conocimiento en todas las áreas, especialmente en matemática, incentiva el desarrollo del pensamiento lógico y crítico para interpretar y resolver problemas para la vida (MINEDUC, 2010: 54). Así también, proporciona experiencias de aprendizaje que permiten al estudiante utilizar eficazmente lo que ha aprendido cuando afronte una nueva realidad (Mayer, 2004: 67).

La metodología activa aquí propuesta, pretende iniciar la construcción del conocimiento matemático con base a la formulación de un problema, procurando que surja de una situación cotidiana y real, creada mediante la narración de una historia o un cuento. Posterior a ello se utiliza a la lectura comprensiva como una motivación de lo planteado en la narración, de tal manera que los estudiantes encuentren los datos y determinen la incógnita, para que luego utilizando el álgebra lo modelicen.

Este artículo se ha dividido en tres partes, en la primera se expone la fundamentación filosófica del conocimiento matemático y la historia de esta ciencia, de tal manera que se pueda contextualizar las metodologías activas en esta área. Posterior a ello se realiza una reflexión sobre los métodos activos en la construcción del conocimiento matemático y se concluye con un ejemplo práctico en ecuaciones algebraicas.

Las consideraciones que aquí se plantean, responden a una percepción personal de la experiencia docente e investigativa de los autores y, por tanto, no compromete otras posturas relacionadas a este tema. Esta propuesta busca contribuir al logro de uno de los objetivos fundamentales de la Reforma Curricular Ecuatoriana, la cual es, el desarrollo del



pensamiento crítico desde el contexto del estudiante para reflejarlo en los procesos de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2010: 34). Asimismo, se pretende potenciar las formas de razonamiento y pensamiento abstracto al hacer énfasis en elementos pedagógicos para la resolución de problemas, desde la construcción del pensamiento matemático.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, a continuación se explicará los temas mencionados.

Fundamentación filosófica del conocimiento matemático

294



El matemático francés Jean Diudonné lanzó el grito de “abajo Euclides”, que propuso ofrecer a los estudiantes una enseñanza basada en el carácter deductivo de la matemática y que partiera de unos axiomas básicos en contraposición a la enseñanza falsamente axiomática de la geometría en aquellos momentos. La heurística moderna, inaugurada por Polya con la publicación de su obra *How to solve it* (Polya, 1945), trata de comprender el método que conduce a la solución de problemas, en particular las operaciones típicamente útiles en este proceso matemático (Citado por García, 2003: 59).

Asimismo, Descartes estableció cuatro principios: en primer lugar, la aceptación como cierto solamente de aquello que aparezca en la mente como cierto y verdadero; en segundo lugar, que este proceso ofrezca ideas básicas, claras y distintas, en tercer lugar, que a partir de estas ideas y a través de la deducción lógica es posible obtener el conocimiento verdadero, y, finalmente, la verificación, que valora la verdad de las proposiciones (Ruiz, 2003: 240).

Esto significa que la propuesta de una metodología activa en la construcción del conocimiento, se fortalece cuando se indica que para cambiar de paradigmas tradicionales, es necesario que se incorpore enseñanzas participativas, desde el inicio del aprendizaje, planteando problemas contextualizados e identificando procesos. Se culmina el ciclo con la redacción de datos en la resolución de problemas, en donde se involucran nuevas áreas del conocimiento a través de la interdisciplinariedad. La misma que es considerada como un proceso dinámico que busca proyectarse, a través de la integración de varias disciplinas, para la búsqueda de soluciones a problemas reales (Tamayo y Tamayo, 2003: 20).

De igual manera debemos hacer hincapié que el conocimiento matemático está mediado por una reflexión educativa a partir de los estudios en Historia de las Matemáticas. En efecto diversos estudios muestran que:

Las matemáticas son una construcción humana, y como tal, están ligadas al ámbito social y cultural que las produce. Con esta postura filosófica, se pretende contribuir al derrumbe de la concepción tradicional, según la cual se considera a las matemáticas como una disciplina completamente abstracta y formal, desligada del hombre y de su entorno. Se intenta mostrar por el contrario, que las matemáticas son el producto de una actividad viva de razonamiento, en la que han intervenido históricamente, de una u otra forma, diversos aspectos del contexto sociocultural (Dummentt, 1978: 34).

El conocimiento matemático utiliza al profesor para la planeación de secuencias didácticas de estudio, diseñadas especialmente para desarrollar las habilidades y necesidades cognitivas de sus estudiantes y que pueden ser modificadas de acuerdo con el progreso y dificultades que vaya observando en ellos. Para esto, otra tarea importante del profesor es escuchar los razonamientos de sus estudiantes mediante una dinámica especial de clase en la que interactúe con ellos. Esta comunicación también requiere que el profesor utilice este conocimiento especializado para responder de manera eficaz a sus estudiantes (Mochón et al., 2010: 90).

En la investigación realizada por Powell y Hanna (2006: 67) se completan las definiciones anteriormente mencionadas, puesto que los autores exploran cómo desarrollan los maestros su conocimiento matemático para la enseñanza en el ámbito discursivo de su práctica docente. En sus reflexiones, los autores proponen una perspectiva teórica más elaborada que se basa en la idea de que el conocimiento matemático para la enseñanza y el conocimiento pedagógico se intersectan y articulan en la práctica, de tal manera que resultan inseparables e indistinguibles (Citado en Mochón et al., 2010: 123). Además, extienden la noción del componente epistemológico del conocimiento del profesor a una idea extra, que es la de inferir el conocimiento matemático existente de los estudiantes y la evolución de éste.

Para sustentar lo anteriormente mencionado, es importante abordar la conceptualización de los métodos activos en la construcción del conocimiento.

¿Por qué enseñar matemática con nuevos métodos activos para conseguir la construcción del conocimiento matemático?

En los estudios relacionados con la historia y enseñanza de las matemáticas se analizan aspectos, conceptos o métodos históricos que pueden incidir, directa o indirectamente, en las reflexiones sobre la enseñanza o el aprendizaje de la matemática. Las formas directas de intervención son aquellas posibilidades de aprovechar un estudio histórico en el ám-



bito de una propuesta educativa. Están relacionadas fundamentalmente con estrategias didácticas de intervención. Las formas indirectas de incidencia, son aquellas que circulan en el ámbito escolar a veces de manera inconsciente, tales como las concepciones acerca de la matemática y su enseñanza (Anaconda, 2003: 34).

Con estos argumentos teóricos prácticos, se visualiza la necesidad de incorporar nuevas metodologías que permitan al estudiante aprender a aprender, concepto de mucha relevancia en las épocas actuales. Se añade también que los aprendizajes actuales deben responder a una cultura moderna, en el sentido de que vamos incorporando en los procesos de aprendizaje técnicas motivadoras en función de las necesidades de la sociedad con el fin de que lleven a los estudiantes a integrarse con:

296



Una sociedad del conocimiento que reclama que cada persona sea capaz de localizar, comprender, analizar, relacionar... los diferentes datos a los que tenemos acceso para convertirlos así en conocimiento y poder aplicarlos en las diferentes situaciones, o para comprender las diferentes realidades que nos rodean (López, 2011: 56).

Por ello, la matemática fortalecida con varias habilidades del pensamiento permitirá a los estudiantes entender que todas las habilidades desarrolladas les llevarán a comprender que las áreas integradas ayudan a solucionar problemas propuestos.

Díaz, Barriga y Hernández (2010: 87) mencionan que enseñar no solo implica proporcionar información, sino también ayudar a aprender y a desarrollarse como personas, y para ello el docente debe conocer bien a sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los motivan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema.

Con el fin de potencializar el conocimiento matemático, a continuación se expresará los métodos activos.

Metodologías activas

A lo largo de la historia ha existido diferentes críticas al sistema educativo de cada época, así Sócrates criticó la educación tradicional griega, Cicerón lo hizo con la educación romana, Erasmo se enfrentó a la educación medieval. En el siglo XVII se modifica la educación del siglo anterior, se hace más amplia, se da paso a nuevos métodos de enseñanza, se aplica el método inductivo en todas las áreas de estudio, esta situación paulatina-

mente rinden sus frutos en el siglo siguiente. En el siglo XVIII Pestalozzi se convirtió en un educador por excelencia, defensor del aprendizaje a través de la práctica y observación, pilares importantes en el nacimiento de una metodología activa. Fue a finales del siglo XIX y a inicios del siglo XX cuando se inició un importante movimiento de renovación educativa y pedagógica conocido como Educación nueva:

Una corriente que buscaba cambiar el rumbo de la educación tradicional para darle un sentido activo al introducir nuevos estilos de enseñanza. El alumno se convierte en el centro del proceso educativo, se rechaza el aprendizaje memorístico y se fomenta el espíritu crítico a través del método científico. Los nuevos métodos en el siglo XX se caracterizan por una enseñanza cada vez menos expositiva y dogmática: las cosas en lugar de las palabras; el estudio por la observación personal en lugar del conocimiento por el maestro; la construcción real acompañada de la explicación teórica, etc. (Gima, 2008: 5).

Es así que desde la época citada hasta nuestros días se da lugar a la práctica de metodologías activas, entendiéndolas como aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje. Al respecto se manifiesta que:

La metodología activa para la construcción del conocimiento busca formar en el estudiante habilidades tales como autonomía, desarrollo del trabajo en pequeños equipos multidisciplinares, actitud participativa, habilidades de comunicación y cooperación, resolución de problemas, creatividad, tomando en cuenta estos aspectos, los métodos que se ajustan bien a esta realidad son el aprendizaje mediante resolución de problemas, y el aprendizaje cooperativo, como lo propone (Aiche, 2011: 108).

Aprendizaje mediante la resolución de problemas

Uno de los métodos activos que contribuyen en la construcción del conocimiento es el aprendizaje mediante la resolución de problemas, esta denominación proviene de la expresión inglesa “problem-based learning”, que es considerada como aquel proceso pedagógico que concibe el aprendizaje como una carrera de obstáculos contruidos por quien enseña (situaciones problémicas) y que el estudiante debe superar a lo largo de una o varias etapas de aprendizaje. El cumplimiento de estas fases se caracterizará por la evidente adquisición de competencias; este método se ha venido imponiendo desde 1970 en la educación superior (Pochet, 1995: 95).

Otras razones para la adopción del método activo resolución de problemas han sido:

- El desarrollo exponencial del saber humano en estas últimas décadas y la imposibilidad, o la no pertinencia, de querer y poder enseñarlo todo.
- El alto grado de pérdida y el olvido de muchos de estos conocimientos por parte de los estudiantes, de un año al otro, e inclusive entre la época de los estudios en la universidad y la vida profesional.
- El carácter excesivamente teórico o poco contextualizado de los contenidos frente a las necesidades y las realidades de los asuntos en la vida diaria profesional.
- El papel pasivo del estudiante en relación con la reiterada actitud transmisionista del docente frente a un número cada vez mayor de estudiantes.
- El bajo nivel en cuanto al desarrollo de una actividad cognitiva y metodológica, en relación con las competencias necesarias para el trabajo de campo y sus múltiples tareas (Meneses, 2013: 134).

298



Algo importante en esta metodología es tener en claro ¿Qué es una situación problemática?, al respecto Meirieu, P. (1988), citado por Meneses Urbina, D., (2013) propone que el problema es “el obstáculo cognitivo al cual el aprendiz se enfrenta”. Generalmente y para efectos académicos, el problema está definido a partir de un contenido enunciado por el profesor, en función de ciertos objetivos y las competencias que se desea desarrollar (p.123).

Para que se aplique correctamente el método de resolución de problemas, la pedagogía moderna propone, de manera consensuada, las siguientes etapas (cfr. Bugerere, 2002, citado por Meneses, D., 2013).

- **Etapa 1. Comprensión del problema.** A partir de una situación problemática, los estudiantes, en compañía de sus orientadores, deben, ante todo, proponerse aclarar los términos y los conceptos, así como abordar con precisión y alto grado de definición el enunciado de estos.
- **Etapa 2. Hipótesis, metodologías y planificación.** Una vez el problema ha sido definido, se proponen las hipótesis de solución que son respuestas preliminares o posibles del problema. Igualmente, se proponen los procedimientos y las acciones para la resolución del problema, y se elabora el plan o el programa para el logro de este propósito.
- **Etapa 3. Ejecución y procedimientos.** Es la fase donde se integran los conocimientos y se puede entrever, con anticipación, la solución del problema central. En esta etapa es importante llegar a diagnósticos y pronósticos realistas y, ojalá, prospectivos.
- **Etapa 4. Evaluación de resultados.** Debe realizarse en relación directa con las preguntas problemáticas y las hipótesis planteadas (p. 128 -129).

Además, en toda unidad pedagógica que se ponga en marcha para el aprendizaje por resolución de problemas lo más probable es que el tiempo de trabajo individual se alterne con el de trabajo en grupo. Una descripción de esta situación la suministra Marcel Lebrun, en términos genéricos:

Después de que el docente haya presentado el problema, así como las actividades y los medios para desarrollarlas (actividad 1), los estudiantes se reúnen en grupos con el fin de descomponer el asunto en todas sus partes, acudiendo al desencadenamiento mental (brainstorming) o lluvia de ideas alrededor del problema, emitiendo toda clase de hipótesis y preguntas, pero compartiendo este trabajo entre todos. Enseguida, conviene abordar el asunto de manera individual (etapa 2), de tal manera que se puedan seguir las pistas que dejó la etapa 1. Luego, se reúnen todos otra vez (etapa 3) con el fin de compartir los resultados de sus trabajos. Finalmente, el trabajo individual reforzará lo hecho en grupo y viceversa (etapa 4) (Lebrun, 2002: 56).

Según el mencionado autor cuando el docente aplica la metodología en base a la resolución de problemas el estudiante aprende superando el obstáculo, dentro de un contexto realista del problema, lo cual no solo lo motiva e impulsa, sino que también incrementa sus potencialidades de aprendizaje. De igual manera como es conocido resolver un problema implica miradas múltiples y aproximaciones de tipo interdisciplinar y transdisciplinar para establecer lazos y vínculos entre los saberes que concurren en su resolución.

Asimismo, un elemento importante a tener en cuenta es no ver la resolución de problemas como un resultado. Los métodos activos tienen que dirigirse hacia el aprovechamiento del potencial que brinda este proceso, para que en su curso se pueda incidir en determinados valores sin marginar el desarrollo del pensamiento lógico del resolutor, es decir el educando (Sigarreta, 2003: 17).

De los anteriores planteamientos se deduce que el aprendizaje cooperativo constituye un tipo de método activo, que se explica a continuación.

El aprendizaje cooperativo

Es uno de los métodos activos más importantes en la construcción de conocimiento y en la consecución de un aprendizaje significativo, al respecto el Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular manifiesta:

El aprendizaje cooperativo es aquel en el que el sujeto construye su propio conocimiento mediante un complejo proceso interactivo de aprendizaje (los protagonistas actúan simultáneamente y recíprocamente

en un contexto determinado, en torno a una tarea o a un contorno de aprendizaje (PROSIEC, 2007: 230).

Conforme a lo citado se concluye que el ser humano no aprende en solitario, sino que, por el contrario, la actividad constructivista del sujeto está medida por la influencia de los otros, y por ello el aprendizaje es en realidad una actividad de reconstrucción de los saberes de una cultura.

Para Etienne Bourgeois, el aprendizaje cooperativo es una actividad en la cual:

Se trata de hacer trabajar a los estudiantes en grupos suficientemente compactos, para que cada uno tenga la posibilidad de participar en una tarea colectiva que ha sido claramente asignada. Además, los estudiantes son motivados a realizar la tarea sin la supervisión directa e inmediata del profesor (Bourgeois, 1997: 225).

La concepción del autor se contraponen a la de la pedagogía tradicional que ignora al grupo y se organiza para neutralizarlo tanto como se pueda. Incluso, los salones de clase y la arquitectura de los establecimientos educativos están hechos para gravitar alrededor del maestro, lo que impide las interacciones del grupo (Meneses, 2013: 134).

Conforme a lo citado se puede concluir que el aprendizaje cooperativo es una alternativa necesaria para resolver las exigencias de la sociedad actual, entre las cosas más importantes además de apuntalar en la construcción del conocimiento, el método del aprendizaje cooperativo:

Cualifica la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje escolar, dado que además de incrementar su actividad-comunicación, la diversifica, haciendo “uso” tanto del cerebro izquierdo como del derecho. Plantea una dirección no frontal, mediatizada, del proceso de enseñanza escolar, que favorece el desarrollo de las potencialidades del sujeto que aprende, en particular su autonomía personal y social. Establece un tipo de relación de cooperación entre los alumnos, que estimula su desarrollo cognitivo y socio-afectivo, lo que resulta imprescindible para el aprendizaje de actitudes y valores socialmente valiosas (Ferreiro, 2007: 7).

Una vez que en líneas anteriores se nota la importancia de la aplicación del método del aprendizaje cooperativo en la formación de la persona y en la construcción de los conocimientos, con la finalidad de que se aplique adecuadamente la metodología del aprendizaje cooperativo se toma en cuenta las siguientes componentes:

Componentes del aprendizaje cooperativo: entre las más importantes el Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular PROSIEC, determina las siguientes:

Interdependencia positiva. Esta existe cuando se percibe un vínculo con los compañeros del grupo de tal forma que no se puede lograr el mejoramiento sin todos los miembros del grupo (y viceversa), y que se debe coordinar esfuerzos para que todos los compañeros puedan completar sus tareas. De esta manera todos los estudiantes comparten sus recursos, se proporcionan apoyo mutuo y celebran juntos sus triunfos.

La interacción cara a cara, es muy importante porque existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que solo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación a los materiales y actividades.

Valoración personal-responsabilidad personal. El propósito de los grupos de aprendizaje es fortalecer académica y afectivamente a sus integrantes: Se requiere de la existencia de una evaluación del avance personal, la cual va hacia el individuo y su grupo. De esta manera, el grupo puede conocer quien necesita más apoyo para completar las actividades y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás.

Habilidades personales y manejo de pequeños grupos. Los estudiantes deben desarrollar las habilidades sociales que se requieren para lograr una colaboración de alto nivel y estar motivados. En particular se debe aprender a: Conocerse y confiar unos en otros, comunicarse de manera precisa y sin ambigüedades, aceptarse y apoyarse unos a otros, resolver conflictos constructivamente.

Procesamiento en grupo. Los miembros del grupo necesitan reflexionar y discutir entre sí cual es el nivel del logro de sus metas y mantenimiento de relaciones de trabajo efectivo (2007: 229-230).

De acuerdo con lo que señala la cita anterior el método del aprendizaje cooperativo no solo ayuda a crecer en el ámbito social, cultivando actitudes de liderazgo y de solidaridad, sino también a que el estudiante construya su propio conocimiento. Una cuestión importante que no se debe descuidar es el papel que debe cumplir el docente, al respecto el Grupo de Investigación en Metodologías Activas de la Universidad Politécnica de Valencia en el documento Metodologías Activas:

La función del profesor es encontrar un equilibrio entre su exposición en clase y las actividades en equipo. Planifica la interacción e interviene orientando y ayudando a resolver conflictos. Evalúa la capacidad de los alumnos, sus progresos y la experiencia en sí misma; lo que le servirá para mejorar las propuestas futuras.

El profesor debe observar, escuchar e intervenir en cada uno de los equipos cuando sea apropiado. Puede seguir los siguientes pasos:

- Plantea una ruta por la clase para observar a cada equipo.
- Utilizar un registro formal de observación de comportamientos y acciones específicas de los estudiantes.

A la hora de diseñar una tarea para el trabajo de los equipos, los pasos a seguir pueden ser los siguientes:

- Analizar lo que los estudiantes ya saben, lo que pueden hacer y sus necesidades.
- Hacer preguntas abiertas, cortas y simples o con múltiples respuestas
- Todas las actividades deben estar encaminadas a imitar los tipos de colaboración existente en el ejercicio profesional (Gima, 2008: 49).

Además, es indispensable conformar adecuadamente los grupos de trabajo tomando en cuenta, que estos deber ser heterogéneos, estar conformados por un número impar de miembros (3 o 5). Todos los miembros tiene trabajos y responsabilidades específicas (organizador, motivador, secretario, expositor, coordinador). Los grupos deben conservar los mismos integrantes por lo menos durante un mes (PROSIEC, 2007: 231).

Una vez analizadas las metodologías activas que fortalecen la construcción del conocimiento matemático, a continuación se explicarán sus principales definiciones y alcances, para así poder reflejar estos conceptos en un ejemplo práctico.

302



Construcción del conocimiento

El conocimiento constituye un aspecto esencial para la vida del hombre por tanto es natural que estos dediquen una buena parte de su actividad a adquirir nuevos conocimientos, para ello en todas las sociedades los adultos ponen un gran énfasis en conseguir que los niños adquieran los conocimientos que se consideran indispensables para la vida social y para la supervivencia, transmitiéndoles las adquisiciones que esa sociedad ha ido acumulando a lo largo del tiempo y que constituyen lo que solemos denominar la cultura.

Lamentablemente la mayor parte de la gente no produce conocimientos; sólo aprovecha y usa los conocimientos disponibles que otros tienen.

Está claro que el conocimiento es un producto de la actividad social que se produce, se mantiene y se difunde en los intercambios con los otros (Delval, 1997: 1).

Esto nos indica que los conocimientos son producidos o contruidos por las personas, que estos, están en la mente de cada individuo y que se generan en los intercambios con los otros, se comunican a los otros y se perfeccionan en el comercio con los demás, en el proceso de compartirlos y contrastarlos con lo que piensan o saben hacer los demás. Los indivi-

dos pueden producir conocimientos que antes no existían, dando lugar al progreso cultural, pero la mayoría de los conocimientos los recibimos de los otros o los adquirimos a través de nuestra actividad en los intercambios sociales (Delval, 1997: 1).

En base a la teoría de la construcción del conocimiento expuesta, ahora es pertinente explicar la construcción del conocimiento matemático:

Construcción del conocimiento matemático

Las matemáticas se han construido como respuesta a preguntas que han sido traducidas en otros tantos problemas. Uno de los objetivos esenciales de la matemática es precisamente que lo que se enseña esté cargado de significado, y que éste tenga sentido para el estudiante, un problema esencial es “enseñar” la matemática sin un proceso constructivo, al respecto (Cobo, 2014: 72) manifiesta “mostrando a los estudiantes las matemáticas acabadas, hechas, cerradas y sin, o con poca, posibilidad de construirlas no es la mejor manera de avanzar ni en la motivación, ni en la actitud, ni en el progreso de los conocimientos matemáticos de los estudiantes”.

Lo ideal para adquirir un buen aprendizaje de esta asignatura es construirla con los estudiantes, en este proceso según lo que plantea la Guía de Aprendizaje Construcción del Conocimiento Matemático en la Escuela: (Universidad Pedagógica Nacional de México, 2002: 22).

Los estudiantes parten de experiencias concretas. Paulatinamente, y a medida que hacen abstracciones, pueden prescindir de los objetos físicos. El diálogo, la interacción y la confrontación de puntos de vista ayudan al aprendizaje y a la construcción del conocimiento; es así, tal proceso es reforzado por la interacción con los compañeros y con el maestro. El éxito en el aprendizaje de la matemática en buena medida depende del diseño de actividades que promuevan la construcción de conceptos a partir de experiencias concretas en la interacción con los otros (Universidad Pedagógica Nacional de México, 2002: 22).

Según Edilma Palomares de Feuillet (2007), estas son algunas condiciones que se debe tomar en cuenta para la construcción del conocimiento matemático:

1. El lenguaje
2. Los axiomas
3. La aplicación
4. La traducción, y,
5. La noción de orden





1. **El lenguaje:** Es fundamental para el aprendizaje de la matemática, debe combinarse y diferenciarse del lenguaje corriente con su sentido habitual, las del lenguaje utilizadas con un significado diferente y las pertenecientes propiamente a la matemática, En muchas ocasiones la dificultad matemática de un problema está escondida en la forma de presentación de su enunciado. Los docentes debemos estar muy atentos en realizar las precisiones y las diferenciaciones de las expresiones del lenguaje matemático, requisito indispensable para que el estudiante tenga las bases para el desarrollo del razonamiento matemático.

2. **Los axiomas:** La construcción del conocimiento matemático implica siempre la utilización de leyes y de ciertas formas lógicas, sin éstas es imposible que se puedan encadenar los elementos del lenguaje. Además, “los estudiantes presentan dificultades en la completación de razonamientos, en la escogencia o selección de una alternativa entre varias, debido a que no existe claridad en los axiomas básicos” (Palomares, 2007: 121).

3. **La aplicación:** “El saber aplicar es una de las condiciones más difíciles a la cual tienen que enfrentarse los estudiantes”. Con frecuencia se cree que una vez que se llega a la fórmula general, los estudiantes están en capacidad de resolver los casos particulares. Sin embargo, los estudiantes conociendo las reglas generales muchas veces no son capaces de aplicarlas correctamente. Una forma adecuada de asegurar la aplicación es iniciar por la deducción de la fórmula, utilizarla reemplazando valores simples para asegurar una adquisición lo más perfecta posible y finalmente con una complicación progresiva de los valores numéricos o literales para llegar a los casos más generales (Palomares, 2007: 123).

4. **La traducción:** “El problema de la traducción es importante, tanto en lo que se refiere a la matemática como al conjunto de la evolución intelectual”. Traducir correctamente es a menudo plantear bien el problema y esto es posible sólo a partir del momento en que domina el problema, es decir, cuando se es capaz de resolverlo. En la construcción del conocimiento matemático se presenta frecuentemente la necesidad de traducir especialmente del lenguaje común al algebraico así como al simbólico, Por ejemplo el triángulo ABC es equilátero, se puede traducir por el triángulo que tiene sus tres lados iguales o el triángulo con $AB=BC=CD$. El docente de matemática deberá tomar conciencia de esta condición esencial del razonamiento que equivale a la abstracción progresiva que a su vez, se apoya en el grado inmediatamente inferior y ésta en lo concreto (Palomares, 2007: 123).

5. **La noción de orden:** Consiste esencialmente en el conocimiento perfecto de ciertas secuencias matemáticas que partiendo de una proposición A llega a una proposición B. El orden es una condición necesaria pero no suficiente en la construcción del conocimiento matemático.

Las condiciones presentadas para que se pueda construir el conocimiento matemático, deben permitir reflexionar al docente en el trabajo con nuestros estudiantes, para que ellos, a través de un proceso de construcción de los conceptos matemáticos “lleguen a explorar ese mundo de la matemática, estimulando la imaginación creadora, teniendo en cuenta el gusto y la alegría que manifiestan durante el desarrollo del trabajo, tomando una actitud abierta y receptiva ante las respuestas que den” (Palomares, 2007: 125).

Tomando como soporte científico lo manifestado anteriormente, presentamos la propuesta de metodología activa en la construcción del conocimiento.

Metodología propuesta

305



Iniciamos citando lo expresado por Giménez “Es importante saber si los estudiantes construyen o no, pero también lo es saber: cómo construyen, qué papel otorgamos a cada uno de los protagonistas, y cómo reflexionamos sobre las construcciones (2000: 6).

La metodología activa que proponemos aplicar en la construcción del conocimiento matemático, integra lineamientos de los principales métodos activos, (el de resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo) o incluye a ambos, lo que interesa realmente es que cumpla con la función importante de ser un método participativo, motivante, dinámico en la construcción del conocimiento.

Fases en la aplicación de la metodología propuesta

Fase 1. Elaboración del problema o (situación problémica). El docente elabora la situación problémica, en función de las competencias que se buscan desarrollar a través de los procesos de aprendizaje, procurando que surja de una situación cotidiana y real, creada mediante la narración de una historia o un cuento,

Ejemplo: Para el desarrollo del ejemplo tomamos en cuenta el tema de las ecuaciones algebraicas, en especial la ecuación algebraica de sexto grado, se desarrolla el problema con el nombre de la horca:

La horca

El rey de un país decidió construir una horca para ejecutar en ella a ladrones y malhechores.

—¿De qué alto debo hacer la horca? —preguntó al astrólogo.

Este temía el castigo porque la ira del rey se encendía con facilidad, así que miró la bola mágica y dijo:

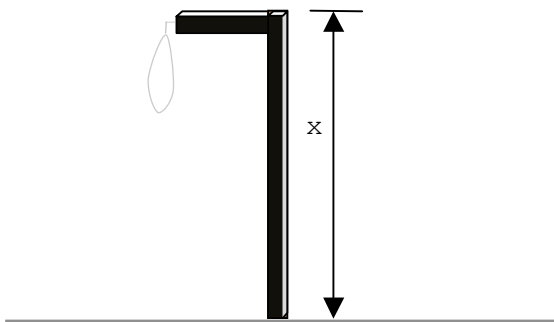
—Si su majestad desea tener éxito en la corrección de los delinquentes, la horca debe tener una altura especial. Si a la sexta potencia de su altura, medida en metros, se sumara su cuarta potencia con sus cuatro cuadrados, y aun cuatro metros más, se debería obtener cero.

El rey se puso a pensar: ¿qué cantidad de metros es esa? ¡Ayúdale a averiguarlo, por favor!

Fase 2. Modelización, procedimientos y acciones: Los estudiantes, en compañía de su docente, mediante una lectura comprensiva de lo planteado en la narración, deberán encontrar los datos y la incógnita. Luego, utilizando el álgebra modelizan la situación, de igual manera se plantean los procedimientos y acciones para la resolución del problema, y se elabora el plan para lograr este propósito.

Ejemplo: Tomando como base, el problema de la horca, conjuntamente con los estudiantes procedemos a modelizar, para ello nos ayudamos de un esquema gráfico;

Llama x a la altura de la horca:



Formaliza las condiciones establecidas por el astrólogo:

$$x^6 + x^4 + 4x^2 + 4 = 0.$$

Fase 3. Ejecución (Construcción del conocimiento). A continuación y siguiendo una metodología dinámica y activa, apoyándose en el modelo y la teoría constructivista como algo necesario, se integran los conocimientos y se da solución al problema central. En esta etapa es necesario e importante lograr diagnósticos y pronósticos objetivos (realistas) y, ojalá, prospectivos.

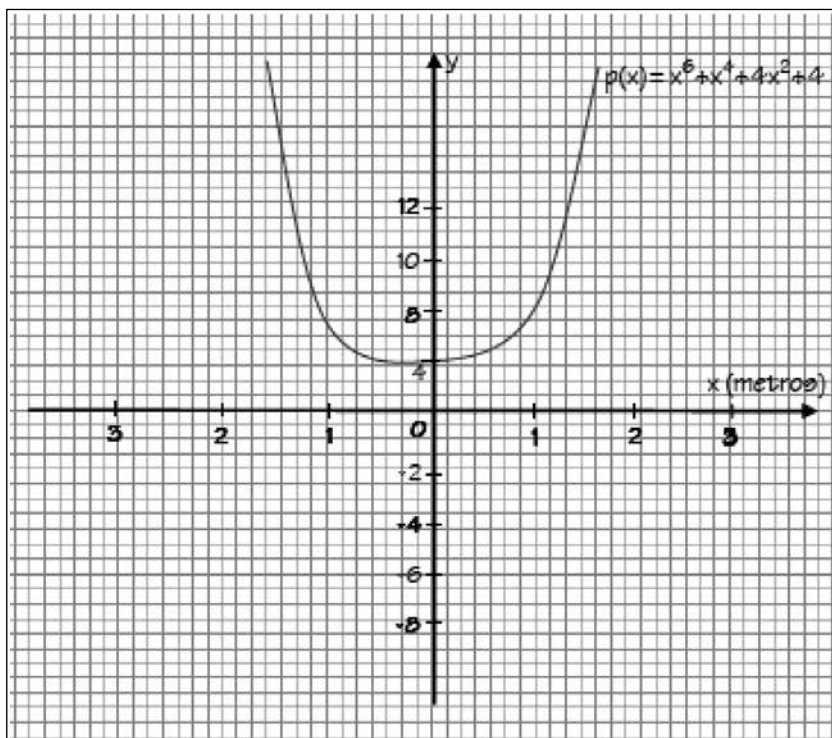
Ejemplo: Una vez que se ha modelizado el problema, resolvemos detallando paso a paso e indicando los procesos algebraicos correspondiente:

¡Obtuviste una ecuación algebraica de sexto grado! ¿Cómo encontrar el valor de la incógnita, escondida en ella? ¡Inténtalo por el método de intervalos encajados!

Llama $p(x)$ a tu polinomio. La ecuación adquiere esta forma:

$$p(x) = x^6 + x^4 + 4x^2 + 4 = 0.$$

¡Realiza un gráfico aproximado del polinomio $p(x)$! Si utilizas como ayuda un graficador de ecuaciones, obtendrás lo siguiente:



307



¡La curva no corta el eje x ! ¡Significa que la ecuación de la horca no tiene raíces reales! Es decir, la horca, requerida por el rey, no se la puede construir. ¡Es inútil tratar de aplicar el método de Weierstrass en casos como este!, ¿no crees?

Si deseas verificar el teorema fundamental del álgebra, encuentra las seis raíces complejas de la ecuación de la horca. ¿Cuál crees que sea el método más conveniente? ¡Intenta por descomposición en factores! Para ello agrupa los dos primeros y los dos últimos términos:

$$(x^6 + x^4) + (4x^2 + 4) = 0.$$

Extrae factor común en forma de monomio de los dos grupos. Te resultará:

$$x^4(x^2 + 1) + 4(x^2 + 1) = 0.$$

Obtuviste una expresión de la cual puedes extraer factor común polinómico:

$$(x^2 + 1)(x^4 + 4) = 0.$$

Para encontrar las raíces de la ecuación, aplica el teorema:

Teorema

$$\text{Si } a \cdot b = 0 \Rightarrow a = 0 \vee b = 0.$$

Obtendrás:

$$x^2 + 1 = 0 \quad \text{o} \quad x^4 + 4 = 0. \quad (*)$$

Has logrado tu objetivo: el polinomio de la horca quedó factorado. Ahora, en lugar de resolver una ecuación de sexto grado, únicamente tienes que resolver una ecuación cuadrática y una cuártica, lo cual es mucho más sencillo. ¡Manos a la obra!

Empieza por la primera ecuación:

$$x^2 + 1 = 0.$$

Pasa el número 1 al lado derecho. Te resultará:

$$x^2 = -1.$$

Si sacas la raíz cuadrada de los dos lados de la ecuación, obtendrás:

$$x = \pm \sqrt{-1}.$$

Es decir,

$$x_1 = i \text{ met ros,}$$

$$x_2 = -i \text{ met ros.}$$

Encontraste dos de las seis raíces de la ecuación de la horca. Ahora analiza la segunda ecuación de la fórmula (*):

$$x^4 + 4 = 0.$$

¡Encuentra sus raíces factorando este polinomio de cuarto grado! Para ello suma y resta una misma cantidad. Esta debe ser el doble producto de las raíces cuadradas de los dos términos, es decir: $4x^2$.

$$x^4 + 4 = x^4 + 4x^2 + 4 - 4x^2$$

Agrupar los tres primeros términos:

$$(x^4 + 4x^2 + 4) - 4x^2 = 0.$$

Explicita el trinomio cuadrado perfecto:

$$(x^2 + 2)^2 - 4x^2 = 0.$$

Obtuviste una diferencia de cuadrados perfectos. ¡Factórala! Se producirá:

$$[(x^2 + 2) + 2x][(x^2 + 2) - 2x] = 0.$$

Eliminando paréntesis y ordenando en forma descendente los términos de cada factor, te resultará:

$$[x^2 + 2x + 2][x^2 - 2x + 2] = 0.$$

¡En hora buena! Has logrado el objetivo de factorar la expresión. Ahora, en lugar de resolver una ecuación cuártica, debes resolver dos ecuaciones cuadráticas. ¡Adelante!

Cada ecuación cuadrática posee dos raíces. ¡Encuétralas! Para ello aplica el teorema:

Teorema

$$\text{Si } a \cdot b = 0 \Rightarrow a = 0 \vee b = 0.$$

En tu caso esto significa que

$$x^2 + 2x + 2 = 0 \quad \text{o} \quad x^2 - 2x + 2 = 0. \quad (**)$$

Descompón en factores la primera ecuación cuadrática. ¡Aplica el método de completación de cuadrados! Obtendrás:

$$x^2 + 2x + 1 - 1 + 2 = 0.$$

Reagrupando y sumando, se producirá:

$$(x^2 + 2x + 1) + 1 = 0.$$

Explicita el cuadrado:

$$(x + 1)^2 + 1 = 0.$$

Pasa el término independiente al otro lado, cambiando de signo:

$$(x + 1)^2 = -1.$$

Extrae la raíz cuadrada. Este será el resultado:

$$x + 1 = \sqrt{-1} = \begin{cases} i, \\ -i. \end{cases}$$

Pasando el número 1 al lado derecho, encontrarás nuevas dos raíces complejas de la ecuación de la horca:

$$x_3 = (-1 + i) \text{ metros},$$

$$x_4 = (-1 - i) \text{ metros}.$$

Factora la segunda ecuación cuadrática de la fórmula (**). Utiliza el método anterior:

$$x^2 - 2x + 1 - 1 + 2 = 0.$$

Reagrupando y sumando, se producirá:

$$(x^2 - 2x + 1) + 1 = 0.$$

Explicita el cuadrado:

$$(x - 1)^2 + 1 = 0.$$

Pasa el término independiente al otro lado, cambiando de signo:

$$(x - 1)^2 = -1.$$

Extrae la raíz cuadrada. Este será el resultado:

$$x - 1 = \sqrt{-1} = \begin{cases} i \\ -i \end{cases}$$

Pasando el número (-1) al lado derecho, encontrarás las dos últimas raíces complejas de la ecuación de la horca:

$$x_5 = (1 + i) \text{ met ros,}$$

$$x_6 = (1 - i) \text{ met ros.}$$

Sintetiza todo lo encontrado:

las raíces de la ecuación de la horca son seis:

$$x_1 = i \text{ met ros,}$$

$$x_2 = -i \text{ met ros,}$$

$$x_3 = (-1 + i) \text{ met ros,}$$

$$x_4 = (-1 - i) \text{ met ros,}$$

$$x_5 = (1 + i) \text{ met ros,}$$

$$x_6 = (1 - i) \text{ met ros.}$$

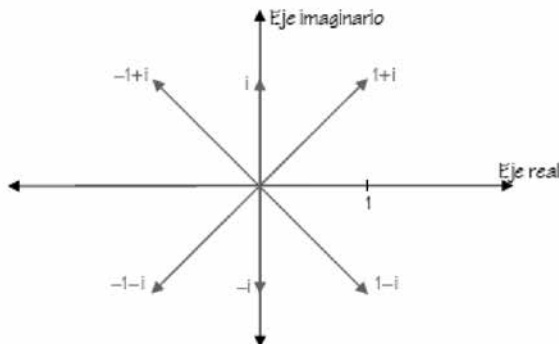
311



¡Ninguna ofrece una solución al problema planteado por el rey! Sin embargo, con las seis raíces encontradas has verificado que el teorema fundamental del álgebra se cumple a la perfección en el caso de la ecuación de la horca:

$$x^6 + x^4 + 4x^2 + 4 = (x - i)(x + i)(x + 1 - i)(x + 1 + i)(x - 1 - i)(x - 1 + i).$$

Representa geoméricamente sus seis raíces complejas en el plano complejo:



Como ves, el teorema fundamental del álgebra te da la información completa sobre las posibilidades reales de resolver el problema; y también te indica cuando no hay ninguna.

Fase 4. Evaluación de resultados y práctica de valores. Debe realizarse en relación con la pregunta principal del problema así como en base a la modelización realizada. El docente tiene la posibilidad de evaluar en el proceso de la construcción del conocimiento en las diferentes fases. Situación importante en esta fase es la terminación de la historia que se inició en la fase uno, y la enseñanza de un valor humano-cristiano.

Ejemplo: Tomando en cuenta el problema de la horca.

—¡No existe ningún número que cumpla la condición de la bola mágica! —exclamó el rey.— ¡No puedo construir la horca!

Reflexionó sobre el asunto y decidió, en vez de castigar a los malecheros, ayudar a que todos los habitantes de su reino puedan vivir una vida creativa y alegre.

312



Conclusiones

En este artículo se ha analizado los lineamientos teóricos relacionados a la metodología activa y sus implicaciones en la construcción del conocimiento matemático. Se han sugerido dos metodologías activas con importantes resultados en la construcción del conocimiento en general, estas son: el aprendizaje para la resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo.

Estos métodos estimulan la inteligencia natural de los estudiantes, lo cual les permitirá aplicar el conocimiento en otras situaciones similares de su propia vida, además que abre un espacio para la creatividad innata del estudiante. Permite también cultivar la destreza de escribir a través de las narrativas literarias, aspecto que convierte un tema matemático formal en una experiencia dinámica y fascinante. De la misma forma este artículo propone que los problemas en la matemática deben ser planteados con sencillez, y a la vez con profundidad de manera que nos permitan entender que las ideas matemáticas no han surgido fuera de la vida sino dentro de ella.

El método activo propuesto, será de gran ayuda para los docentes, ya que con su aplicación es posible conseguir una verdadera construcción del conocimiento, además de desarrollar la inteligencia, comprensión y creatividad de los estudiantes.

Aplicando la metodología activa los estudiantes no solo construirán el conocimiento matemático nuevo, sino que serán capaces de vincular ese conocimiento a un lenguaje matemático que le dé significado.

Bibliografía

- AICHE, Messaoud
2011 *Enseigner le projet d'architecture*. Londres: Universitaires Europeennes.
- ANACONA, Maribel
2003 La historia de las matemáticas en la educación matemática. *Revista Ema* 8(1).
- BOURGEOIS, Etienne
1997 *Interacciones sociales y aprendizaje*. Niza: Anderreg 3.
- DELVAL, Juan
1997 *¿Cómo se construye el conocimiento?* España: Universidad Autónoma de Madrid.
- DÍAZ BARRIGA, F., & HERNÁNDEZ, G.
2010 *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una Interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- DUMMENTT, Michael
1978 *La Filosofía del a Matemática de Wittgenstein*. Universidad de Murcia.
- FERREIRO, Ramón
2007 Aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html>, consultado el 8 de noviembre de 2015.
- GARCÍA, José
2003 *Didáctica de las Ciencias. Resolución de problemas y desarrollo de la creatividad*. Colombia: Magisterio.
- GIMA (Grupo de Innovación en Metodologías Activas)
2008 *Metodologías activas*. España : Editorial Universidad Politécnica de Valencia (UPV) <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/rtee/didmat.htm>
- GIMÉNEZ, Joaquín
2002 ¿Construir o no construir? Esa no es la cuestión. *UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 25, 5-7.
- LABRADOR, J., & ANDREU, María de los Ángeles
2008 *Libro Metodologías Activas*. España: Editorial Universidad Politécnica de Valencia.
- LEBRUN, Marcel
2002 *Teorías y métodos pedagógicos para enseñar y aprender: el papel de las TIC en la educación*. Bruselas: De Boeck.
- LÓPEZ-JURADO, Marta
2011 *Educación para el siglo XXI*. España: RGM, S.A.- Urduliz
- MAYER, Richard
2004 *Psicología de la Educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. España: Pearson.
- MENESES, David
2013 *Los métodos pedagógicos activos en la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura*. Colombia.
- MERIEUX, Philippe
1988 *Aprender sí, ¿pero cómo?*. París: ESF.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC)
2010 Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica. Ecuador.
- PALOMARES DE FEUILLET, Edilma
2007 *Construcción de conocimientos matemáticos*. Colombia, Pasto: Universidad de Nariño, Programa de Matemática y Estadística.



- PICADO, Flor María
2006 *Didáctica General. Una prospectiva integradora*. Costa Rica: Editorial Universitaria.
- POCHET, Bernard
1995 Aprendizaje por problemas: ¿una evolución o un progreso esperado? *Revista Francesa de Pedagogía*, 111, 95-107.
- PROSIEC
2007 Proyecto Salesiano de Innovación Educativa y Curricular. Quito: Editorial Don Bosco.
- REY PASTO, José & BABINI, José
1951 *Historia de la matemática*. Argentina: Espasa Calpe. Primera edición.
- RUÍZ, Ángel
2003 Historia y filosofía de las matemáticas. San José, Costa Rica: Ed. UNED.
- SIGARRETA, José María
2003 La resolución de problemas y su incidencia en la personalidad. *Revista de la Sociedad Argentina de Educación Matemática*. Argentina.
- TAMAYO Y TAMAYO, Mario
2003 *La interdisciplinariedad*. Colombia: Editorial ICESI.
- WOOLFOLK, Anita
2010 *Psicología Educativa*. España: Pearson, Décimo Primera Edición..

Fecha de entrega del documento: 10 de marzo de 2015

Fecha de aprobación del documento: 18 de septiembre de 2015

CONDICIONES EDITORIALES BÁSICAS

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

318



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

320



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.

323



Criterios editoriales

Los criterios editoriales aquí establecidos responden a los requerimientos académicos y editoriales de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) del Ecuador.

Instructivo para los autores

Aspectos formales y metodológicos

Extensión aproximada:	Los trabajos tendrán una extensión de 15 a 20 páginas
Formato de la hoja:	A4
Espacio interlineal:	1,5
Tipo de letra:	Times New Roman, tamaño 12
Notas y referencias:	Colocadas al final del artículo
Tipo de artículo.	De carácter científico

Características del contenido

El contenido de los trabajos presentados para la publicación en *Sophia Colección de Filosofía de la Educación* deberá cumplir con las características propias de una investigación científica:

1. Ser original, inédito y relevante
2. Abordar temáticas que respondan a problemáticas y necesidades actuales
3. Aportar para el desarrollo del conocimiento científico
4. Responder a los requerimientos del estado de conocimiento vigente
5. Utilizar un lenguaje adecuado, claro, preciso y comprensible

Estructura del artículo

1. **Título:** indica la denominación del trabajo. El título del artículo deberá ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. Deberá describir el contenido del artículo y deberá estar formulado en dos idiomas: español e inglés.
2. **Autor y afiliación:** señala al responsable del artículo. El autor deberá adjuntar un breve currículum en no más de 4 líneas y deberá considerar los títulos de grado y postgrado más relevantes. Además deberá explicar la actividad laboral actual y su lugar de trabajo principal.
3. **Resumen:** deberá ser claro y deberá sintetizar el contenido de todas las secciones del artículo. No podrá exceder 10 líneas.
4. **Palabras clave:** el autor deberá identificar entre 5 y 6 palabras o conceptos clave que describan con claridad el contenido abordado en el artículo, para lo cual deberá evitar términos muy genéricos, muy específicos y/o palabras vacías.
5. **Abstract:** es un requisito indispensable de los artículos científicos, consiste en un resumen en inglés que no podrá exceder 10 líneas.
6. **Key words:** son las palabras clave ya seleccionadas, en inglés.
7. **Introducción:** presenta el tema, su importancia, relevancia y actualidad, y los objetivos planteados al inicio del proceso investigativo. Ofrece una visión general del texto: plantea el problema que se pretende enfrentar, explica las aportaciones que hace el artículo, el marco conceptual del problema o de la idea a defender, expone brevemente el marco metodológico –en el caso de ser necesario– y las partes que conforman el texto.
8. **Desarrollo o cuerpo del artículo:** implica poner en práctica, a lo largo de toda la exposición, una actitud crítica que deberá tender hacia la interpelación, a efectos de concitar la atención del tema y el problema tratados. El escritor deberá generar en



el lector la capacidad de identificar la intención dialógica de la propuesta y propiciar en él una discusión abierta.

9. Conclusiones: expone de manera objetiva los resultados y hallazgos, ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema y las posibles líneas de continuidad (para cumplir con este objetivo se sugiere no incluir todos los resultados obtenidos en la investigación). Las conclusiones deberán ser debidamente justificadas de acuerdo a la investigación realizada.
10. Bibliografía: es el conjunto de obras utilizadas en la estructuración del artículo. Deberá incluir únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. La elaboración de las referencias bibliográficas deberá ordenarse alfabéticamente y ajustarse a las normas internacionales Harvard-APA.

La Carrera de Filosofía y Pedagogía está conformada por tres ejes básicos: Filosofía, Pedagogía y Psicología. Estos ejes deben ser tomados en cuenta en mayor o menor medida, según la temática de cada tomo, sin embargo, nunca debe olvidarse que *Sophia* es una colección de filosofía de la educación y por lo tanto no puede faltar la reflexión filosófica sobre el tema abordado.



*Citas textuales y referencias bibliográficas*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.

326



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:
 - b. Works that overcome the demonstrated extension.
 - c. Works that do not correspond with the object topic of reflection of the foreseen number.
 - d. Translations of works which originally are found in a foreign language which is not Spanish and thus, have not been published yet.
 - e. 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:	
<p>Instructions for evaluation: Thorough satisfaction of every guideline should be awarded one point. The total sum of awarded points should determine the approval of every article. An article to pass evaluation should have no less than 17/20 points.</p>		
	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		
<p>.....</p> <p>f: Examiner/Evaluator</p>		

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. o use suitable, clear, precise and understandable language.
- f. Article Structure:

1. Title. Indicates the name of the work. The title of the article will have to be brief, interesting, clear, precise and attractive in order to catch the reader's attention. It will have to describe the content of the article and be formulated in two languages: Spanish and English.
2. Author and affiliation. It indicates the person in charge of the article. The author will have to attach a brief curriculum vitae expressed in no more than 4 lines. The author will have to consider the most relevant academic titles at undergraduate or postgraduate level. Moreover, the author should explain his/her current working activity and location of main job.
3. Abstract. It should be clear and succinct - the content of article should be no more than 10 lines.
4. Key words. The author will have to identify between 5 and 6 key words that describe with clarity the content approached in the article, for this it will have to avoid generic, specific terms and / or empty words.
5. Abstract. It constitutes a requirement of scientific articles. It is the summary in English. It should not exceed 10 lines.
6. Key words. Key words (already selected) in English.
7. Introduction. Presents the topic, importance, relevance and current importance of the same one; the aims raised at the beginning of the investigative process; it offers a general vision of the text: it raises the problem that one tries to face; it explains the contributions that the article does; it explains the conceptual frame of the problem or of the idea for defense; it exposes

briefly the methodological frame - should it be necessary - and the parts that shape the text.

8. Development or body of the article. It implies putting into practice, along the whole argument, a critical attitude that will incite attention to the topic and problem treated.

The writer will effect on the reader an ability to identify the proposed argument and to propitiate in him/her critical analysis.

The School of Philosophy and Pedagogy is shaped by 3 basic axes: Philosophy, Pedagogy and Psychology. These axes must be taken in major or minor measure, according to the subject matter of every volume; but always thinking that the article will be published in the Compendium of the Philosophy of Education, for which cannot be absent the philosophical reflection on the approached topic.

Referencing and Quoting.

References and quotations should be applied in conformity with the Harvard style of referencing, as follows:

In the Harvard system, after the paragraph or phrase selected, brackets should be open to key in the surname or surnames of the author/s, followed by a comma, the year of edition, followed by a colon, and the page or mentioned pages followed by a closing bracket. If the author is already mentioned directly in the text, brackets should be open to enter only the year of edition followed by a colon and the page number, followed by a closing bracket. The format to be applied in *Sophia's* articles will be the following one: (author or authors, year: number of page), for example: (Almeida, 2012: 15).

When the quotation has been taken from two or more pages, it is necessary to put a hyphen between the first and last page number, for example: (Almeida, 2012: 15-16).

Paraphrasing. - The act of paraphrasing implies the use of an author's ideas however, explained on paper through the use one's own words. Paraphrasing does not imply straight forward quotation. For this reason, quotes ("") are not necessary, nevertheless, credit should be given to the author by following the same referencing system as indicated above.

When the author is not mentioned it will have to follow the rule corresponding to indirect referencing inside the text.

Example 1: According to Kierkegaard, the philosophy for the first time establishes the relation of the man with the Absolute thing ... (Buber, 2000). Example 2: In agreement with Buber (2000), with 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.

340



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.



