ISBN: 978-9942-36-379-4

COMPONENTES EPISTEMOLÓGICOS:
FORMAS DE INVESTIGAR LA EDUCACIÓN

Colectivo de autores

Compilador:
Fabrizzio Andrade Z.

Live Working EDITORIAL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
CONFINGERE HOMINEM COGITANTEM

UNR Universidad Nacional de Rosario

Créditos

Título de la obra: COMPONENTES EPISTEMOLÓGICOS: FORMAS DE INVESTIGAR LA EDUCACIÓN

Año: julio- 2019

Ciudad: Guayaquil

Editorial: Liveworking S.A.

ISBN: 978-9942-36-379-4

URL: http://www.liveworkingeditorial.com/

EDICIÓN SOMETIDA A REVISIÓN DE PARES CIEGOS

EDITORIAL LIVEWORKING S.A.

www.liveworkingeditorial.com

Guayaquil - Ecuador

2019

© DERECHOS DE COPIA Y PROPIEDAD INTELECTUAL

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Ensayos doctorales de filosofía del segundo seminario

Epistemología de la Universidad Nacional de Rosario 2018

Prólogo

La recopilación de estos ensayos aquí presentados, representan en la mejor forma, la intención que tienen sus autores en reconocer una nueva fuente epistemológica y aplicación en diferentes latitudes del conocimiento. La importancia de este tipo de libros es apoyar a la formación superior en el Ecuador, aunando el esfuerzo en que la educación integral universitaria tenga nuevos rumbos a pesar de todos los escenarios que se presentan alrededor de ella. Aquí lo que se amplía es el conocimiento y la oportunidad de que este sea aprovechado por otros.

Obras artísticas presentadas en los ensayos

Los cuadros son de Leonid Afremov es uno de los artistas contemporáneos más distinguidos, conocido por su inusual pintura y por el poderoso impacto emocional que sus obras de arte tienen en el alma humana. Un hombre de gran talento e imaginación trata de encontrar inspiración en cosas simples que a veces pueden tener más significado que las palabras más fuertes. Utiliza el impresionismo en sus obras, deviene de la Escuela pictórica que floreció en Francia hacia el año 1874 por obra de Claude Monet (1840-1926) y otros artistas; deriva este nombre del hecho de pretender sus seguidores trasladar sobre el lienzo su particular impresión visual del objeto considerado, haciendo, para ello, centro del cuadro la atmósfera luminosa que rodea este objeto.

Índice General

Créditos i

Prólogo ii

Índice General iii

Índice de Autores v

La Epistemología del sur: bases generales 1

La epistemología de la virtud vinculada a la emoción-alegría, como proceso psicológico, social en el salón de clase 13

Base teórica de la Epistemología de la Virtud 27

Reflexiones sobre la teoría del conocimiento y la epistemología feminista 37

Epistemología del sur de la historia del arte en arquitectura 51

Bases pragmatismo del conocimiento 65

La palabra en el saber, razón de ser desde el enfoque fenomenológico 83

Análisis del artículo: "La comparación de los currículos" de Bob Adamson y Paúl Morris 107

Teoría Argumentativa de la Razón 127

Tendencias educativas de innovación 139

La epistemología de la virtud 155

Pensar y pensamiento 175

La Epistemología y el Positivismo Lógico 199

Epistemología del conocimiento de la formación dual 209

Aspectos esenciales de la formación epistemológica del docente universitario 235

Epistemologías del sur: una mirada desde la realidad ecuatoriana..... 251

Responsabilismo de la epistemología de la virtud 267

Desarrollo evolucionista del conocimiento en los profesionales de la arquitectura279

Fundamento de la epistemología socio constructivista en las actividades de investigación formativa del estudiante universitario 298

Interpretación de los nuevos paradigmas de la educación rural en el ecuador 315

Epistemología evolucionista: El proyecto como paradigma de la enseñanza de la arquitectura 333

Índice de Autores

Autor (a) 1 Fernanda Sarango Solano, M.Sc. 1

Autor (a) 2.Ma. Piedad Lombeida Alejandro M.Sc. 13

Autor (a) 3 Maricela Cajamarca, M.Sc. 27

Autor (a) 4 Katuska María Vallejo Flores, M.Sc. 37

Autor (a) 5 Juan Carlos Loaiza M.Sc. 51

Autor (a) 6 Roberto Loayza M. M.Sc. 65

Autor (a) 7 Ronald Ordoñez López Mg. 83

Autor (a) 8 Fernando Chuchuca Basantes, M.Sc. 107

Autor (a) 9 Gabriela Cecibel Inga Ordoñez, M.Sc. 127

Autor (a) 10 Iván Chuchuca Basantes M.Sc. 139

Autor (a) 11 Ana Jackeline Noblecilla Olaya. M.Sc. 155

Autor (a) 12 Mónica Yépez Mora, M.Sc. 175

Autor (a) 13 Eva Leonor Medrano Freire, M.Sc. 199

Autor (a) 14 Marlene Solís Sierra M.Sc. 209

Autor (a) 15 Juanita Irene Guevara Burgos M.Sc. 235

Autor (a) 16 Amor del Rosario Lalama Franco M.Sc. 251

Autor (a) 17 Christian Armendáriz Zambrano MEM 267

Autor (a) 18 Magaly Sánchez Lascano M.Sc. 279

Autor (a) 19 Fabrizzio Andrade Z. MSc. 298

Autor (a) 20 José Leonardo Centeno Martínez M.Sc. 315

Autor (a) 21 Susy Grey Morales Cobos M.Sc. 333

Autor (a) 22 Ruth Verónica Rivera España MSc. 350

La Epistemología del sur: bases generales

Autor (a) 1 Fernanda Sarango Solano, M.Sc.

fernanda.sarango@unae.edu.ec

Fernanda Elizabeth Sarango Solano: Actualmente, cursa el programa de Doctorado en Artes y Humanidades, mención Educación en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Máster en Currículo e Instrucción por Kansas State University, Manhattan, Estados Unidos. Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Inglés por la Universidad Técnica Particular de Loja. Ha trabajado con estudiantes de todas las edades en instituciones privadas y públicas del nivel primario, secundario y universitario por más de 11 años en donde ha mostrado un alto compromiso con la educación.

Introducción

Este trabajo es un requisito para la aprobación del seminario doctoral "Epistemología II". Tiene como finalidad presentar un recorrido desde el concepto de epistemología hasta conocer el nacimiento de las epistemologías del Sur. A lo largo de este escrito se abordarán las principales características de las epistemologías del Sur cuyo principal exponente es Boaventura de Sousa Santos.

La epistemología permite avanzar en la construcción del conocimiento científico, pero este conocimiento no debe ser entendido como único, estático y total. De ahí la importancia de considerar otras formas de construcción de conocimiento, en este caso las epistemologías del sur que logran visibilizar a los grupos que han librado y liderado luchas, muy al margen de lo contemplado en la teoría eurocéntrica, que privilegia la presencia de sindicatos y partidos en la metrópoli, no concibiendo ni previendo la incorporación de pequeños grupos y minorías que se agruparían a diferencia de lo pronosticado por la teoría eurocéntrica en movimientos, cuyas luchas se han librado en relación a realidades insospechadas y diferentes a lo definido en la teoría.

Se plantea al sur como un concepto que no se limita al ámbito geográfico, sino a la gran masa popular marginada por los grupos y élites de poder que a pesar de su escaso número controlan la mayor cantidad de recursos y la economía mundial, se incluyen dentro de los pueblos del sur a las minorías existentes en el norte geográfico, cuyos conocimientos y saberes no solo no han sido considerados, sino que han tratado de ser aplastados y desterrados por el conocimiento occidental.

Se realiza un análisis de las ideas propuestas por Boaventura de Sousa en las que se funda las epistemologías del sur, estas son

a. Preguntas fuertes y respuestas débiles.

b. Contradicción entre medidas urgentes y cambio civilizado.

c. Pérdida de los sustantivos; y,

d. Relación fantasmal entre la teoría y la práctica.

Una vez analizado el planteamiento de las epistemologías del sur, se considera el papel de la universidad en la construcción de conocimientos plurales y diversos ¿Cumple la universidad su rol de generadora de pensamiento crítico? Ciertamente para abordar la problemática existente y la pasividad de la academia frente a las imposiciones del conocimiento occidental, hace falta un análisis más amplio respecto a la misión de la universidad en cuanto a saberes y conocimientos populares.

¿Qué es la epistemología?

Para Jaramillo (2003) existen dos visiones en la epistemología, la interna que es propia de la disciplina y la externa que se refiere al contexto social y cultural acerca del conocimiento. Este autor enfatiza que la epistemología debe ser entendida como la construcción del conocimiento científico conectado con la vida cotidiana del sujeto, por lo tanto, el epistemólogo es una ser crítico, reflexivo y alegado del dogmatismo. La epistemología es una rama de la filosofía relacionada con la teoría del conocimiento. Este término proviene del griego “episteme” (conocimiento) y “logos” (estudio).

En epistemología existen tres posiciones principales frente al conocimiento. El dogmatismo, escepticismo y criticismo. El dogmatismo se refiere a la rigidez con el que el conocimiento científico es percibido, no existe espacio para la duda ni los cuestionamientos, es así como el dogmatismo apoya la idea de que la inteligencia humana es suficiente para conocer toda la verdad, por lo que no se la confronta con la realidad. Moledo (2014) afirma que el conocimiento es adquirido mediante el razonamiento ordenado, las cosas son claras y captadas directamente. Por otro lado, Kant cuestiona el dogmatismo por el hecho de asumir conocimientos sin indagar la manera con la que se ha llegado a ellos. El escepticismo es otra de las posturas principales frente al conocimiento, esta línea afirma que no hay ningún saber firme, no podemos obtener la verdad absoluta, no hay justificación. Según Strawson (2018) en su análisis menciona que el escéptico es alguien que reconoce una realidad pero que la cuestiona, no la niega. Es así como Modelo (2014) manifiesta que el tránsito del dogmatismo a la época de la crítica es el escepticismo.

Finalmente, Kant manifiesta que el criticismo es la única doctrina epistemológica, pues es la única que considera el rol activo de las personas frente al acto de conocer. Es así que Hessen, Gaos y Romero (1970) definen al criticismo como una postura de confianza frente conocimiento humano en general y al mismo tiempo la desconfianza hacia todo conocimiento determinado, es decir, el criticismo acepta que es posible el conocimiento (hay una verdad) sin embargo esta postura es crítica, reflexiva pues no acepta un conocimiento determinado, este es cuestionado. Después de la descripción de estas tres posturas, podemos ubicar al criticismo como una posición intermedia entre el dogmatismo y el escepticismo.

La epistemología estudia los problemas relacionados al conocimiento científico y la forma en que actúan los individuos para ampliar la ciencia. Pero nos hemos cuestionado ¿cuál es la transcendencia de la epistemología? Pues su transcendencia recae en que la epistemología se encarga de la naturaleza del conocimiento, es decir la relación entre la realidad -verdad y sujeto-objeto. Existen varias epistemologías de acuerdo a la naturaleza del objeto en estudio. En este escrito nos enfocaremos en las epistemólogas del Sur.

Las epistemologías del sur

De Sousa Santos es el máximo exponente de las llamadas Epistemologías del Sur. Estas son el intento de conocer la historia desde una nueva perspectiva, no desde la parte dominante, sino desde el punto de vista del grupo minoritario, del históricamente marginado y explotado. Las epistemologías del Sur son además un reclamo por la validez de conocimientos alternativos más allá de los conocimientos científicos occidentales y eurocentrismo. De Sousa (2010) menciona que no existe justicia social global sin justicia cognitiva global. Ya que la justicia cognitiva se enfoca en reconocer que existen otras formas de conocimiento, que los saberes populares contribuyen a la ecología de saberes, la cual en esencia da valía a las experiencias humanas y reconoce otros saberes pues en el mundo existen varias formas de percibir la realidad, es decir hay otras cosmovisiones que difieren de la nuestra.

Quizá nos cuestionemos ¿por qué epistemologías del sur? ¿Qué significa el sur? ¿Estamos hablando de un sur geográfico? Bien lo explica De Sousa Santos (2018) en uno de sus múltiples escritos. Se denominan epistemologías del sur no por su posición geográfica, esta es una definición metafórica. Es un sur relacionado con la

opresión, discriminación y rechazo de pueblos y saberes que han sido silenciados, y excluidos de los modos dominantes de conocer. Entonces es necesaria una revolución epistemológica que es en donde las epistemologías del sur se caractericen por ser una voz de lucha por el cambio, un sur que proponga alternativas y que recoja los saberes, costumbres y tradiciones de cada grupo diverso.

De Sousa Santo (s.f) menciona que las epistemologías del Sur critican la idea de que existe un sólo conocimiento válido. La cuestión es ¿Por qué darle esa exclusividad de conocimiento? Es ahí en donde se afianzan las epistemologías del Sur, las cuales no aceptan esa exclusividad de rigor. Pues no existe una única forma de hacer ciencia ni un dueño; hay varias formas de hacer ciencia.

Es así que se describe las tres premisas que fundamentan las epistemologías del Sur:

1) La transformación social del mundo puede darse por varios medios o procesos, el occidente no es la totalidad del mundo. Para lograr una verdadera transformación social, en primer lugar, se debe reconocer la valía de los conocimientos ancestrales y alternativos propuestos por los grupos minoritarios. Todos, los del Norte y del Sur, del Este y Oeste debemos asumir nuestra responsabilidad social.
2) Existen diferentes concepciones de ver y percibir el mundo. Justamente por el hecho de que pertenecemos a contextos diferentes hay varias formas de relacionarnos con nuestro medio por lo que hay gran diversidad de cosmovisiones.

3) No existe una teoría general que dé respuesta a toda esa diversidad mundial, pues precisamente por esa realidad se hace necesario buscar formas plurales de conocimiento, que no se centre exclusivamente en el conocimiento generado en la metrópoli, sino que enfatice la importancia de los conocimientos presentes y existentes en las afueras, en los grupos minoritarios, presentes en las memorias ancestrales de los pueblos.

Ideas en las que se sustentan las epistemologías del Sur

a. La primera se relaciona con las preguntas fuertes y respuestas débiles. Vivimos en un tiempo conflictivo, es paradójico que el tiempo cronológico avanza, pero en realidad la humanidad se encuentra en un punto de avance lento, que a veces parece incluso estático. ¿Qué podemos pensar cuando nos cuestionamos sobre nuestro futuro? Yendo más allá ¿Qué podemos pensar cuando nos cuestionamos sobre el futuro de la humanidad? ¿Qué no espera más allá del Sistema Capitalista? ¿Es posible imaginar un futuro pos capitalista? La realidad es que, ciertamente existe concentración de riqueza sin límites en pocas manos, mientras que miles de personas ni siquiera pueden acceder a vivir dignamente, millones de personas sobreviven en contraste con el derroche descarado con el que viven las élites de poder.

Es claro que la humanidad hoy en día está consciente de problemáticas que constantemente se debaten como xenofobia, homofobia, cambio climático, violencia de género, pobreza extrema, extractivismo indiscriminado, migración, prostitución, drogadicción, tráfico, entre otros. Pero, lo preocupante es que las respuestas a esas preguntas son vagas o inciertas, quizá obedeciendo a la dificultad de avizorar un futuro más allá del depredador sistema actual.

b. Contradicción entre medidas urgentes y cambio civilizado. Necesitamos una transformación social urgente, que revitalice nuestra manera de vivir, pero es un proceso que toma tiempo. Este escenario nos lleva a reflexionar respecto a las limitaciones y dificultades respecto a la aplicación de soluciones rápidas a problemas urgentes, puesto que estas medidas si bien necesitan ser aplicadas de forma inmediata también deben ser sostenibles y sustentables a mediano y largo plazo, lo que ciertamente genera incertidumbre y una sensación de impotencia para llegar a las tan anheladas soluciones urgentes pero duraderas.

c. Pérdida de los sustantivos. Aunque no parezca una problemática relevante a primera vista, la pérdida de sustantivos antes utilizados por la teoría crítica como: socialismo, comunismo, lucha de clases, alienación, entre otros, ahora apropiados por la teoría convencional representa la dificultad de no tener la libertad de fijar los términos y el escenario del debate. A pesar de que la teoría crítica presente con firmeza y fortaleza sus argumentos debemos estar conscientes que la apropiación de sustantivos por parte de la teoría convencional ha orillado a la teoría crítica al uso de adjetivos para fijar los términos del debate; así, si la teoría convencional habla de socialismo, la teoría crítica habla de socialismo del Siglo XXI.

d. Relación fantasmal entre la teoría y la práctica. Quienes han producido cambios progresistas en la actualidad son esos grupos invisibles y no previstos por la teoría crítica eurocéntrica, estos grupos son los indígenas, los afrodescendientes, grupos LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales), campesinos, migrantes, mujeres; es decir, los grupos minoritarios, cuya presencia no había sido advertida y

que se agruparon en movimientos y no en partidos ni sindicatos conforme lo señalado por la teoría crítica eurocéntrica (De Sousa, 2011).

En la práctica estas grandes luchas han sido protagonizadas por los movimientos sociales, tampoco presentes en la metrópoli sino en las afueras, en las zonas rurales, en las comunidades indígenas. De ahí se hace evidente la gran brecha existente entre la teoría que prevé la presencia de otros actores y escenarios; y, de la práctica que ha evidenciado la presencia de actores para la teoría inexistentes que han liderado e impulsado grandes luchas en escenarios y cuyas pretensiones obedecen a la realidad y a las necesidades del sur.

¿Cómo se perciben las ideas de las epistemologías del Sur actualmente?

- Es necesario que la universidad recupere su misión social, el papel de la universidad en la sociedad es crear una universidad global, que permita una transformación del conocimiento.
- La crisis de la Universidad está siendo definida por expertos que obedecen a las políticas del Banco Mundial; es decir, a las élites de poder. Es importante que las universidades definan esta crisis a través de una evaluación interna de la misma.
- La idea predominante en la academia apunta a la verdad absoluta e incuestionable del conocimiento occidental, en donde otras formas de conocimiento además de ser invisibles e inexistentes son cuestionadas o incluso negadas como si de un mito se tratara. Esto se debe a que nuestra historia, es una historia incompleta contada por los sectores de poder

interesados en mantener a la población convencida de una realidad ficticia que no considera la historia plural de los pueblos y comunidades.

- Las universidades se centran en enseñar el conocimiento del vencedor, convirtiéndose en simples replicadores del conocimiento occidental, enmarcado en la tradición eurocéntrica. Han descuidado y dejado de lado el vínculo entre la academia y la lucha social.

Consideraciones finales

Los saberes populares son otra forma válida de conocimiento.

Las epistemologías del sur enfatizan de forma vehemente la importancia de pluralizar el conocimiento, reconocer las tradiciones y saberes de los grupos cuyas luchas han sido invisibilizadas por la teoría eurocéntrica. Reconocer estos saberes diversos permitiría quizá pensar en un futuro posible más allá del sistema actual, posibilitaría disminuir la relación fantasmal latente y cada vez más amplia y evidente entre la teoría y la práctica, incluso se podrían proponer respuestas menos inciertas y ambiguas a las preguntas recurrentes que hasta ahora no han podido ser contestadas.

Reconocer la existencia de realidades diversas de los pueblos del sur no es solo un mero enunciado, personalmente considero que es una necesidad imperiosa no solo en el campo de las ciencias sino para la humanidad en general. Recuperar la memoria colectiva y construir una historia más completa, más allá de la versión occidental, no es tarea fácil pero tampoco imposible, depende en gran medida del compromiso con el que los actores asuman su responsabilidad.

Repensar cuál es la verdadera misión de las universidades de este tiempo.

La universidad antes que convertirse en una fábrica de profesionales con pensamiento homogéneo occidentalizado y eurocéntrico, debe recuperar ese sitial como bastión generador de pensamiento crítico, de vínculo entre la comunidad y la academia. Es necesario que la universidad realice un proceso de autocrítica a través de la evaluación, para determinar específicamente la definición de crisis universitaria y plantear las alternativas de solución, de otra forma quienes realizarán este proceso serán precisamente los grupos de poder interesados en mantener las cosas en el estado en que se encuentran. Reconocer los conocimientos y saberes plurales, constituiría un elemento fundamental para repensar y replantear la misión de la universidad en la realidad actual, llena de preguntas sin respuestas y por lo tanto con un futuro opaco, incierto para el que la academia no tiene propuesta ni respuesta.

Referencias Bibliográficas

De Sousa, S. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder: Trilce. Uruguay

De Sousa, S. (2011). Epistemologías del Sur.

De Sousa, S. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. *Epistemologías del Sur*, 25-61.

De Sousa, S. (s.f). Introducción: Las epistemologías del Sur.

Hessen, J., Gaos, J., & Romero, F. (1970). *Teoría del conocimiento* (pp. 25-86). Espasa-Calpe.

Jaramillo, L. (2003). ¿Qué es epistemología? *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (18).

Moledo, F. (2014). El despertar del sueño dogmático. Un análisis histórico y sistemático. *Studia Kantiana*, *12*(16), 105-123.

Strawson, P. F. (2018). *Escepticismo y naturalismo* (Vol. 10). Antonio Machado Libros.

La epistemología de la virtud vinculada a la emoción-alegría, como proceso psicológico, social en el salón de clase

Autor (a) 2 Ma. Piedad Lombeida Alejandro M.Sc.

Introducción

En la presente investigación se procede a evaluar los aspectos de la epistemología de la virtud y su repercusión en el ámbito de la reflexión gnoseológica lo cual se relaciona con las ciencias de la educación, las nuevas tendencias y la educación con valores en el ámbito académico. El enfoque proporcionado está centrado en las virtudes adquiridas como la alegría y felicidad. El ser humano que aprende con alegría tiende a asimilar de manera más efectiva los conocimientos. Es imperante el hecho que los docentes sean referente de esta doctrina, entes calificados a fin de estimular el aprendizaje de buenas prácticas académicas complementadas con entusiasmo, alegría, motivación y virtudes que prepararán al estudiante para su vida profesional y para los retos de la sociedad actual y en constante evolución.

Según argumentación de Sosa (1992) se concibe a la epistemología de la virtud como un conjunto de teorías con las cuales se realiza la valoración de los preceptos y paradigmas de un individuo epistemológico, siendo esto la apreciación que se haga de estas como justificados o injustificadas lo cual dependerá del análisis de sus alcances y aptitudes cognitivas o intelectuales, en otras palabras se concibe una denominada virtud intelectual a fin de crear un vínculo entre la visión fundacionalista[1]

[1] El Fundacionalismo es una teoría en epistemología (concretamente en la teoría de la justificación, además del conocimiento) que consiste en la identificación de un conjunto de creencias de las que se tiene certeza (denominadas creencias básicas o creencias fundacionales) para emplear este conjunto en la fundamentación de otras nuevas creencias (Abbagnano & Fornero, 2004, pág. 517)

y la visión coherentista[2]. En ensayo propuesto por Braicovich (2017, pág. 1) se da un preámbulo de la necesidad de análisis contemporáneo del conocimiento epistemológico: La consecuente apertura de la gnoseología y la epistemología a la finitud y facticia biológica del sujeto, en particular, implicó un quiebre decisivo que puso en escena la necesidad de repensar la relación entre el conocimiento y la verdad.

Para Popper (1962), el conocimiento científico es el resultado del desarrollo del conocimiento de sentido común, ya que el conocimiento científico es una especie de conocimiento de sentido común amplificado. El método de aprendizaje de ensayo y error, de aprender de los errores, parece ser fundamentalmente el mismo, ya sea practicado por animales más o menos desarrollados, por chimpancés o por hombres de ciencia.

En este sentido, la epistemología de virtudes según argumentación de Sosa (2007) en el que se destaca que mientras se tiende a enfocarse en el conocimiento de agentes individuales, nada en su marco general imposibilita que se hagan adscripciones de conocimiento a agentes grupales. Es perfectamente posible que los grupos ejemplifiquen propiedades epistémicas que ninguno de sus miembros ejemplifica. Por lo tanto, se debe reconocer a los grupos como agentes en derecho propio.

Según Kallestrup (2016, pág. 213) un colectivo de individuos constituye un grupo sólo si ciertas condiciones sobre las intenciones conjuntas y la estructura

[2] La teoría coherentista de la verdad, o teoría de la verdad como coherencia, es una teoría de la verdad que sostiene que la verdad sólo es la coherencia con un conjunto determinado de proposiciones o creencias (Abbagnano & Fornero, 2004)

organizacional se satisfacen. El análisis del conocimiento y de la competencia de Sosa encuentran aplicación a los grupos así entendidos. De manera importante, mientras que un grupo puede formar creencias aptas que ninguna de sus miembros camparte: las competencias más centrales del grupo no son nada adicional a las competencias de sus miembros cuando se combinan de manera apropiada.

En este contexto, y complementando la epistemología de la virtud estudiada y citada por Sosa y Popper se refiere a la investigación de Castillo (2012) que cita la felicidad según Aristóteles, para quien la felicidad se genera a partir de las virtudes alcanzadas mediante el ejercicio de la razón, es decir, el término medio la proporcionalidad. La educación integral induce al estudiante a desarrollar su capacidad reflexiva; lo convierte en un ser razonable, feliz. La felicidad consiste en ganar una conciencia tranquila después de haber actuado con justa razón en los diferentes escenarios que nos impone la cotidianidad.

Y cuando se habla del uso de la razón en cada uno de los actos se habla de implementar la justicia, la equidad, la comprensión, la tolerancia, la prudencia. La educación debe formar hombres felices. La felicidad es producto de los actos virtuosos, que no son otros que aquellos regidos por las luces de la razón, de la sensatez. En este enfoque se enmarca la presente documentación, en la que se plantean las premisas de la pertinencia de la felicidad y alegría en una educación integral formativa de mejores personas.

Epistemología de la Virtud

En torno a la epistemología de la virtud, la adopción de un comportamiento o proceder cognoscitivo virtuoso es una elección, indica Aristóteles. Equivale a un modo de ser selectivo. El ser virtuoso escoge lo mejor, sin perjuicio propio ni ajeno. Frente a los placeres y las pasiones se debe tener como fortaleza la templanza, que equivale al equilibrio, a la proporción, a fin de evitar el desbordamiento, el exceso, pero también la escasez, el defecto.

La educación debe alcanzar la formación de un estudiante virtuoso, que asuma con responsabilidad los diferentes roles que le impone su condición de ser social. Un rol no es una máscara, sino un compromiso que el individuo acepta en su calidad de actor social (Castillo, 2012). Se infiere que el ser virtuoso escoge ser bueno y alegre en respuesta a su concepción natural que emula su comportamiento desde su infancia, lo cual debe fortalecerse en el trayecto educativo y formador.

Para Carbelo & Jáuregui (2006) la risa y humor merecen un importante protagonismo dentro de la psicología positiva, definida como el estudio de las emociones, los estados y las instituciones positivas. La risa produce una de las sensaciones más placenteras de la experiencia humana, y estimula comportamientos positivos como el juego, el aprendizaje y la interacción social. El sentido del humor es sin duda alguna una característica positiva del temperamento humano, y por lo tanto una de las esenciales herramientas del individuo para vivir positivamente en sociedad. Los beneficios del humor y la risa se presentan tanto en los ámbitos: físico, como en el psicológico y social.

Algunos investigadores actualmente se están interesando en la investigación de este fenómeno, a pesar de que, la risa y el humor no tienen una definición teórica ni fundamentalista. Hoy en día algunos psicólogos indagan la importancia de la risa y el humor positivo en la educación, en la salud, en el trabajo, en el hogar.

El ser humano es bueno y alegre por naturaleza

Para Freud (1939) el hombre sería un ser inconsciente, que solo puede ser civilizado bajo el alcance tirano de la sociedad. En falta de ésta, el hombre sería básicamente cruel, bien dispuesto a utilizar la fuerza y el poder en provecho de sus anhelos. Por eso Freud calificaría a la sociedad como represora, sin embargo, aceptaría dicho rol como un mal imprescindible.

Hobbes (1650), en cambio, sostiene que lo que realmente mueve al ser humano es su temor y su egoísmo. El estado natural, es la "*guerra de todos contra todos*". La vida en ese estado es solitaria, pobre, brutal y breve, y por tanto el hombre se ve obligado a usar la fuerza para certificar su supervivencia y conservación. Pero se refiere a una reacción originada en el temor al otro y no una obra gratuita. Para obtener mayores cotas de confianza, cada hombre renuncia y transfiere su derecho a un poder que le garantice el estado de paz: la sociedad.

Bajo la opinión de Hobbes, la sociedad no solo no es un sujeto de represión, sino que se transforma en el factor importante de la propia liberación. La protección que ésta ofrece permite derrotar el temor inconsciente esencial, desistir de lado el recelo y ser, en definitiva, más bondadosos. En el presente trabajo se prefiere tomar la postura de Hobbes a la hora de buscar respuesta a la difícil pregunta preliminar.

El aprendizaje no debe ser caótico, ni rígido, sino divertido

Según aporte de Gerver (2017) La primera responsabilidad como formadores es preparar a los niños y pupilas para el futuro; por este lugar la educación, en primer sitio, debe identificar cuáles serán sus necesidades. Se debe invertir más tiempo intentando asimilar el futuro a excepción de observar el pasado. El sistema tradicional se basa en preparar a los estudiantes para un determinado futuro; no obstante, este sistema ahora no nos sirve, en la era postindustrial debemos trazar un nuevo método cimentado en el empoderamiento y no en el cuidado.

Para ello, como formadores, se debe dar un paso delante y asegurarse que diseñamos procedimientos basados en necesidades y no en creencias, sistemas basados en experiencias y aptitudes. Se debe asegurar que, fundamentalmente, el método explora el impresionante potencial del alumnado de forma unipersonal, y que les ayuda a ver cuál será el motivo que cada uno de ellos ocupará en un futuro complicado, en permanente transformación y consecuentemente, frío y aburrido.

El componente esencial de la regulación emocional es de índole cognitivo ya que será la manera de interpretar las situaciones concretas la que condicionan las reacciones emocionales. Por ejemplo, la manera de interpretar un comentario negativo que nos hacen puede ser como una ofensa, lo que origina una reacción emocional de enfado o malestar hacia esa persona, o por el contrario puede ser interpretado con una intencionalidad positiva y, por tanto, el malestar desaparecerá. Es por esto que el dominio de los pensamientos garantiza la regulación emocional.

Aprender debe ser una conmemoración de la vida, una exploración del potencial de cada uno y de la complacencia de experimentar por medio de la risa y la alegría las posibilidades de un aprendizaje eficaz y empático. Evidentemente, es importante, vital, para nuestros alumnos tener clarificado un legado formador cuyo proceso sea un aliciente para el intelecto y personalidad (Mejía, 2015).

El mundo se enfrenta ahora, y demasiado a menudo, a grandes retos que las personas han originado: finanzas insostenibles, catástrofes medioambientales y grados crecientes de conflictos sociales y étnicos. Este es el legado que dejamos a nuestros hijos. Realmente, no es en gran medida optimista. Sin embargo, la instrucción debe ser una conmemoración de lo que puede lograrse, de lo que puede encaminarse a descubrir y concebir. El proceso de aprendizaje debe contener la capacidad de admirarse y de pasmarse, debe estar colmado de posibilidades, de alegría, de entusiasmo, y debe contar con maestros que disfruten enseñando y aprendiendo.

Para Diekstra (2013) las mejores aulas son aquellas que rebosan de alegría, son sitios donde los niños se sienten bien, relajados, y tienen interés por retener, porque los profesores, a su vez, están relajados y disfrutan enseñando. Los desafíos son importantes, sin embargo, la escuela no debería ser un combate que conduzca al abandono, sino un desafío motivador. Solo una generación suficientemente relajada para ser ella misma y con la confianza necesaria para retar las convenciones, para hacerse cargo riesgos y para arriesgarse a ser diferente sabrá hallar las alternativas para un recorrido positivo hacia el siglo XXII.

Tomado de Mora, F. (diciembre de 2013). Los niños deben empezar a aprender en la naturaleza y no en las aulas. *El País*.

La naturaleza debe ser parte del aprendizaje

El contacto directo con el espacio físico es completamente trascendental para que los códigos genéticos se enciendan y, con ello, la máquina del aprendizaje. Los dispositivos que lo sostienen son los preceptos venerables de la existencia biológica que, recalcándose, son los que mantienen la supervivencia. El aprendizaje del ser humano es en su sustancial lo que se acaba de calificar. Según Mora (2013) en sus primeros años, el ser humano asimismo debiera inculcar cómo es el espacio de modo directo en la naturaleza, y no en las aulas[3].

[3] Sustentación de Francisco Mora, catedrático de Fisiología Humana (Universidad Complutense) y catedrático adscrito de Fisiología Molecular y Biofísica (Universidad de Iowa, EEUU). Se doctoró en Medicina en la Universidad de Granada y en Neurociencias en la Universidad de Oxford.

Solo justamente, de forma natural, no lo olvidará de ningún modo y, adicionalmente, con ello construirá los elementos sensoriales estables con los que luego creará los inmateriales y las ideas, que son los átomos del pensamiento. Solo aprendiendo bien los concretos perceptivos se pueden aprender bien luego esos indefinidos que, engarzados en hilos de momento, constituyen el razonamiento humano. Pues adecuadamente, todo esto viene organizado por la emoción, por el cerebro emocional. Todo cuanto hay en el mundo, si resulta nuevo, singular y sobresale de la monotonía, despierta la curiosidad, uno de los constituyentes principales de la emoción.

La particularidad es la llave que abre la ventana de la atención y con ella se ponen en marcha los dispositivos neuronales con los que se aprende y se memoriza. Es decir, el encendido de la sensación por lo que se ve, se oye o se toca es el núcleo principal de todo aprendizaje, sea a edades altamente tempranas, como las que acabo de explicar, sea a cualquiera de las edades por las que transcurre el arco esencial del ser humano, incluido el auténtico proceso de envejecimiento.

Nadie puede formarse nada a excepción de que aquello que vaya a inculcar le motive, le diga algo, posea algún significado que le encienda emocionalmente. La curiosidad precede a la atención. La atención nace de algo que puede implicar recompensa (placer) o castigo (riesgo) y que por tanto tiene que observar. La atención provocada con juegos y humor es como un rayo de luz que alumbra lo que está frente a nosotros y tiene la facultad de permitirnos distinguir y aprender de manera natural las cosas. Fuera de esa luminosidad nos veremos rodeados de oscuridad y penumbra, y si no observamos ni entendemos lo que está frente a

nosotros, no lo podemos procesar. Es con esa luz como se ponen en marcha los artefactos neuronales del entrenamiento y la memoria. Y es con ello como se crea el conocimiento.

El educar con virtudes

Hoy en trayecto se encuentra con grandes interrogantes respecto a los valores en el sistema educativo y, para ser más precisos, la presencia de éstos en la clase. Es decir, se da por entendido que el solo hecho de que haya una clase en el sistema formador, de cualquier subsector, se entiende que ahí están presentes los valores y virtudes. Pues, queremos desasistir sentado que, en general, el aspecto valórico está dado por las personas que están interactuando, sin embargo, quien dirige el proceso es el docente (Araya, García, & Jara, 2006). Es decir, los valores no se enseñan, menos incluso se evalúan, sino que se vivencian, y el aporte de los profesores en la formación "en valores" es el de hacerlos patentes, hacerlos presentes, reforzarlos, inducirlos, direccionarlos, rectificar situaciones anómalas, etc. Si llegase a existir la extraña situación de que no se explicitaran los valores evidentes presentes en una clase, el docente debe ser competente de ocasionar situaciones de experiencias valóricas y luego de recrearlas para conversarlas y reforzarlas con los estudiantes. Para esto el teatro, la comedia, el humor, ejercicios y juegos al aire libre, son herramientas con las cuales los educadores, por medio del bienestar y alegría puedan vivenciar valores a los estudiantes.

Esto último, sobre todo, debe llevarse a cabo si es que se requiere proceder algún valor en específico. Por lo tanto, hay dos grandes vertientes de formación valórica en la clase: las planificadas, intencionadas y trabajadas en forma específica por el

docente y las emergentes, que se deben beneficiarse dada su sola presencia relacional en la sala de clase (patios, gimnasios, entre otros).

Consideraciones finales

De acuerdo con la teoría de Hobbes (1650), el ser humano es por principio reactor defensivo a las condiciones del medio social. El proceso de aprendizaje debe ser una conmemoración de la vida, una exploración del potencial de cada uno y de la complacencia de experimentar encaminado por virtudes. Evidentemente, es importante, vital, para nuestros alumnos tener clarificado un legado formador cuyo proceso sea un aliciente para el intelecto y personalidad. El mundo se enfrenta ahora, y demasiado a menudo, a grandes retos que las personas han originado. El proceso de aprendizaje debe contener la capacidad de admirarse y de pasmarse, debe estar colmado de diferentes posibilidades como el humor, el bienestar y alegría, y debe contar con maestros que disfruten enseñando, aprendiendo y riendo.

La epistemología de la virtud no es otra cosa que un proceso en el cual aquellas creencias (buenas o malas) que nos inculcan desde niños son la creación y origen de nuestras ideologías, las mismas que estarán sujetas a virtudes o vicios que afectarán de manera positiva o negativa nuestra vida, la educación. La epistemología de la virtud influye mucho en el estudio científico de la alegría en los salones de clases, que consiste en dar herramientas a los maestros y estudiantes para favorecer la enseñanza y el aprendizaje en el salón de clases, lo que conlleva a que tanto maestros como educandos puedan disfrutar más del proceso educativo y del entorno social en general, mediante las técnicas encaminadas a fortalecer o estructurar un estilo de vida basado en la paz, la conciencia y la felicidad. El objetivo principal de un maestro

es educar a los niños y jóvenes para que desarrollen al máximo sus fortalezas personales y fomentar bienestar y alegría no sólo en el salón de clase, sino en su entorno social.

Bibliografía

Abbagnano, N., & Fornero, G. (2004). *Diccionario de filosofía.* México.

Araya, T., García, R., & Jara, E. (Julio de 2006). Educar en valores. *Pensamiento Educativo*, pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/306/655.

Braicovich, R. (2017). *Programa Epistemología II.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Rosario.

Carbelo, B., & Jáuregui, E. (2006). *Emosiones positivas.* México: Universidad de Alcalá.

Castillo, N. (2012). *Ética, Educación y Felicidad.* Córdoba: Universidad de Córdoba.

Diekstra, R. (22 de Mayo de 2013). El aprendizaje social y emocional. (E. Punset, Entrevistador)

Freud, S. (1939). *Antropología Filosófica.* Viena: n.d.

Gerver, R. (2017). *Crear escuelas que preparen para el futuro*. Obtenido de http://les3coses.debats.cat/es/expert/richard-gerver

Hobbes, T. (1650). *Human Nature.*

Kallestrup, J. (2016). Epistemología de virtudes grupal. *Revista de investigación filosófica*, 213.

Mejía, M. (2015). El legado de los padres a los hijos. *La Vanguardia*, https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20150109/54422450961/el-legado-del-ejemplo-a-tus-hijos.html.

Mora, F. (diciembre de 2013). Los niños deben empezar a aprender en la naturaleza y no en las aulas. *El País*.

Popper, K. (1962). *La lógica de la investigación científica.* Madrid: Tecnos.

Sosa, E. (1992). *La Balsa y la Pirámide.* México: UNAM-FCE.

Sosa, E. (2007). *A Virtue Epistemology.* Oxfordshire: Oxford University Press.

Base teórica de la Epistemología de la Virtud

Autor (a) 3 Maricela Cajamarca, M.Sc.

carmen.cajamarca@unae.edu.ec

Introducción

El presente trabajo pretende profundizar en el análisis de la epistemología de la virtud, y para ello en primer lugar, se conceptualiza a la epistemología, para desde allí, hilar las conexiones que en ella emergen hacia la mirada de la epistemología de la virtud. En primer lugar, la palabra *Epistemología* etimológicamente proviene de las raíces griegas *episteme*, que significa "conocimiento o ciencia" y *logos*, "discurso". Esta ciencia se ocupa de justificar una creencia en donde el conocimiento es una forma de apreciar la realidad y el contexto le permite entender al objeto. Liz (2016) indica que la epistemología es la expresión conceptual de una obsesión, pues al ser humano le obsesiona la confianza que merecen sus creencias. La epistemología se posiciona, por lo tanto, como la ciencia que se encarga de comprender tres aspectos fundamentales: 1 ¿qué es el conocimiento?, 2) ¿cómo llevamos a cabo los seres humanos el razonamiento? Y 3) ¿cómo comprobamos que lo que hemos entendido es verdad? En este sentido, a lo largo de este trabajo se realizará un análisis desde estos aspectos fundamentales.

Conocimiento según la epistemología de la virtud

Sosa, en el tratado de conocimiento y virtud intelectual, explica que la virtud intelectual es el superávit de la verdad sobre el error y se concibe como la facultad que nos aleja del error en nuestra búsqueda de la verdad. Es decir, es la mejor opción a nuestro alcance como cercanía a la verdad frente a otros competidores factibles. Sosa explica que esta epistemología supone un porcentaje equivalente a la verdad y al error al mismo tiempo, pues se pone en juego las creencias y la experiencia ante la valoración del objeto de estudio. Las creencias epistémicamente deseables según

Sosa pueden ser correctas, diestras, y aptas. En este sentido, Littlejhon (2016) explica que una creencia es correcta si y sólo si es verdadera.

Una creencia será diestra si es producida mediante el ejercicio del tipo correcto de habilidades y será apta si es correcta debido a la destreza. De forma tal que, se atribuye la corrección al agente o a sus habilidades cognitivas relevantes. Littlejhon indica que la idea esencial en este enfoque parece ser que las creencias verdaderas tienen una virtud y ésta es una virtud que ninguna creencia falsa podría tener. Aunque, reconoce la postura de Sosa cuando considera que el conocimiento es un tipo de logro, un tipo de éxito que es atribuible al sujeto y a sus habilidades.

Liz (2016) sostiene que existen ciertas concepciones sobre el conocimiento desde el enfoque epistemológico de la virtud y explica las seis más importantes:

> 1) modelo artesanal, entendida como el saber hacer bien algo en un contexto determinado,
>
> 2) modelo religioso, entendido como un don, una gracia y una sabiduría que llega más allá de donde puede llegar cualquier conocimiento o práctica.
>
> 3) Modelo ético en donde se combinan nociones como las de carácter y decisión, responsabilidad y culpa.
>
> 4) modelo político, en donde la virtud es el instrumento o medio para conseguir una serie de fines, dentro del cual, las nociones importantes son las de estrategia, negociación, equilibrio y prudencia.
>
> 5) modelo deportivo que posiciona a la virtud como natural e innata evaluable en situaciones competitivas. Liz sintetiza diciendo que las virtudes son potencialidades que, en las circunstancias y contextos adecuados, llegan a su plena realización, y que, en el caso de los humanos, el desarrollo de estas potencialidades constituye el surgimiento de importantes excelencias: la felicidad moral, el logro epistémico, el éxito práctico, etc.

Para Liz (2016) la idea fundamental del enfoque de la epistemología de la virtud es que la fuente última de los valores y normas epistémicamente relevantes

como: la justificación, la racionalidad, el estatus epistémico, e incluso la definición de conocimiento, está en ciertas disposiciones propias de los sujetos y las comunidades epistémicas en sus respectivos entornos y contextos. Esas disposiciones son determinadas capacidades psicológicas, competencias cognitivas, aptitudes, habilidades, rasgos de carácter, etc., llamadas **virtudes epistémicas**. Las disposiciones a conocer son rasgos de nuestra subjetividad inseparables del mundo externo, son rasgos sólo definibles a través de las conexiones entre lo interno y lo externo. Su fundamento es siempre revisable y susceptible de mejora. Es más, es un fundamento muy sensible a los entornos reales y a los contextos intencionales de posesión, atribución y evaluación. Liz recalca que las virtudes epistémicas poseen tres importantes rasgos:

1) son *relacionales* entre el entorno material, contexto y sujeto o tipo de sujeto.

2) son graduales, es decir están presentes en menor o mayor medida, pero nunca se podría decir que se tiene conocimiento supremo y total, y

3) gozan de la normatividad presente en toda disposición, las cuales no son reducibles a regularidades, ni causales ni estadísticas.

Humanos en el proceso de conocimiento

Con respecto a los procesos que se desarrollan en los seres humanos para formar el conocimiento, Sosa analiza en su tratado que el conocimiento que ha sido formado previamente se entiende como racional y tiene una naturaleza transmisora, y que además existe un conocimiento que se produce o se genera por la intuición. La percepción desde este entendimiento puede poseer una doble naturaleza, por un lado, una racional y por otro, intuitiva. Explica además que, en momentos puede expresarse como input (intuitiva) y en otros como output (creencia). Añade que, a

más del conocimiento intuitivo y las creencias, existe la razón ampliativa, que busca comprender y dar coherencia a la realidad, a la cual se la conoce también como conocimiento práctico. Liz (2016) dice que es más gráfico al indicar que el modelo ilustrativo para estas creencias sería el de una red. La red se conecta causalmente con el mundo sobre todo a través de la percepción y la memoria, en donde cada nudo de la red, cada creencia, recibe en mayor o menor medida el apoyo de todos los demás nudos.

Sosa reconoce que esta forma de conocer tiene características que condicionan la comprensión del objeto de estudio pues al depender de la percepción variará a los ojos de quien la mire. El autor explica que un mismo objeto puede ser observado de múltiples maneras pues dependerá de las condiciones del contexto, la luz que la refleje, la hora del día, la forma que el objeto refleje ante los ojos del observador, el tamaño, la cercanía; además de las condiciones propias con las que mire el sujeto, por ejemplo, el estado emocional, su sobriedad, su edad, si es o no racional, el interés por ver lo que ve, sus creencias, etc. Además, aclara que es importante reconocer que existen personas que tienen un ojo más fino para ver detalles que otros no pueden identificar.

Los artesanos, por ejemplo, tienen esa cualidad adquirida para ver a detalle un objeto que para cualquier observador sería invisible. Esto se puede deber al nivel de experiencia que tiene el artesano. Sosa usa el ejemplo del ojo de un observador de aves quien tiene una facultad visual refinada ante el fenómeno de divisarlas en el firmamento, en comparación con los ojos de un ser humano común sin esta percepción.

Los seres humanos poseemos la capacidad de modificar nuestra percepción o de mantenernos en una idea si no encontramos otras que nos acerquen a la verdad. Sosa indica que los seres humanos tenemos la racionalidad y el instinto animal, usamos la memoria, nuestras creencias y procesos mentales para proteger nuestro conocimiento internalizado y aceptado. Sin embargo, en ocasiones, nuestro conocimiento se cruza con tratados que lo ponen en conflicto, y es lo suficientemente capaz de decidir por una nueva postura o mantenerse estático, si así lo considera. Para tomar posición ante este dilema, surge un componente más a la luz de este análisis y es la coherencia racional como justificativo para tomar la decisión.

Otro de los factores importantes a considerar en la manera cómo los humanos manejamos el conocimiento desde el enfoque de la epistemología de la virtud depende directamente del contexto, pues indica que el nivel de asertividad estará condicionado además a la posición que tenga el sujeto frente al objeto. De hecho, Sosa (citado en Carter, 2016) ejemplifica describiendo el caso de una jugada riesgosa en el básquetbol, en donde analiza el lanzamiento de un tiro desde la media cancha, en donde indica que si el balón entrase sería por suerte del lanzador, pero dejaría entrever que sus condiciones de jugador virtuoso no son aptas pues desde este lugar no posee la facultad necesaria para aventurarse a lanzar.

Estar tan lejos del objeto le impide en la mayoría de los casos estar en una posición idónea para actuar. Y, si, por lo contrario, el mismo jugador realizase el lanzamiento justo pisando el umbral del área bajo la canasta, también estaría en un lugar desde el cual un lanzamiento sería erróneo. Entonces, se infiere que la cercanía exagerada al objeto también le resta veracidad al hecho. Sosa discute que es

imperativo que el jugador se encuentre dentro de un espacio dentro del umbral de lanzamiento para ejecutar una acción apta, correcta a causa de la destreza propia. Pues señala que, en su defecto, cualquiera de las dos acciones demostraría que el jugador ha utilizado su conocimiento animal, pero no su conocimiento reflexivo. Liz (2016) menciona que al analizar los postulados de Sosa sostiene que el conocimiento animal se refiere a aquel conocimiento que se tiene sin saber que se conoce. En este conocimiento animal según Sosa el sujeto no necesita saber que se han satisfecho criterios, pues el conocimiento animal simplemente se tiene. Aunque esto parece una trivialidad, según Liz no lo es en absoluto, pues ofrece un fundamento bastante firme para el conocimiento humano.

Este conocimiento se alimenta del conocimiento reflexivo que evalúa e incorpora ese conocimiento animal en una perspectiva global sobre la posición epistémica de la realidad. Entonces, se forman las circularidades epistémicas, que en ciertos casos son viciosas y en otras virtuosas de conocimiento. Así es como el autor explica que este conocimiento animal añadido de conocimiento reflexivo le transporta al sujeto a un nivel más elevado en conocimiento. Estos ciclos se dan no para fundamentar el nivel de criterio, sino según Liz, para mantener la confianza.

Conocimiento como verdadero desde el enfoque epistemológico de la virtud

En este sentido, Liz describe al conocimiento como una cuestión de confianza. Para él la "confianza es un estado cualitativo" (p.252) indicando que es una cuestión de suerte ya que sería comparable con un sistema de crédito. Littlejhon postula que

la justificación sobre nuestras creencias nos acerca a la verdad, explicando que si las creencias de A con respecto a cómo es B en un momento determinado son correctas, pero no están justificadas, no son verdaderas; mientras que las creencias de C sobre B podrían ser mejores que las de A, si están justificadas, por lo tanto, tendrían un mayor grado de aceptación verídica. El autor indica que es mejor tener una creencia verdadera que está justificada que una que no lo está. Sosa aclara que, aunque se busca reafirmar la confianza epistémica por medio de la justificación de los hechos, a veces, también se busca socavarla. El escepticismo nos enseña a no ser confiados en exceso. Mientras que otras perspectivas epistemológicas conceden créditos con facilidad, el escepticismo sólo concede crédito epistémico con avales completamente seguros. Y esto, rara vez sucede. En cualquier caso, los socavados se encargan de cuestionar la seguridad que sentimos ante nuestras creencias sobre el mundo que nos rodea.

Sosa explica dos tipos de socavados, uno con una naturaleza oponente y otro, inhabilitante. Supongamos que vemos un lápiz en el agua y a nuestra vista pareciera ser un lápiz partido por la mitad. Nosotros podríamos decirle a nuestra mente que no es posible que el lápiz esté roto porque usando la memoria recordamos que el lápiz estaba entero justo antes de entrar al agua (oponente) y reconocer que es el doble ambiente del aire y el agua lo que ha cambiado la forma visual del lápiz ante nuestros ojos (inhabilitante). Asimismo, Sosa propone un ejemplo similar en donde una pared rosa es visualizada por un sujeto. El observador recuerda que nunca hubo una pared rosa en esa habitación (oponente) y reconoce que una luz roja está provocando el cambio de color en la pared (inhabilitante).

Consideraciones finales

En este abordaje teórico sobre la epistemología de la virtud se profundizó en el entendimiento de lo que contempla la naturaleza misma del campo epistemológico a manera general, para luego ahondar en la comprensión de la postura de Sosa, Carter, Liz y Littlejhon desde el enfoque de la epistemología de la virtud sobre cómo se concibe el conocimiento, los procesos de su desarrollo y cómo se verifica si éste es apto o no. Para lo cual se sintetizan las siguientes Consideraciones finales finales:

1. El conocimiento es un tipo de logro, un tipo de éxito que es atribuible al sujeto y a sus habilidades.
2. Esta epistemología supone un porcentaje equivalente a la verdad y al error al mismo tiempo, pues se pone en juego las creencias y la experiencia ante la valoración del objeto de estudio.
3. El conocimiento práctico se construye desde la razón ampliativa, que busca comprender y dar coherencia a la realidad.
4. Para reafirmar la confianza sobre lo que se conoce se justifica, pero también se hace uso del escepticismo mediante los socavados de la realidad.

Bibliografía

Carter, A. (2016). Sosa en torno al conocimiento, el juicio y la adivinación. *Análisis revista de investigación filosófica, 3*(2), 159-188.

Little John, C. (2016). La verdad en el gnosticismo. *Análisis revista de investigación filosófica, 3*(2), 217-241.

Liz, M. (2016). Virtudes epistémicas reflexivas. El conocimiento como una cuestión de confianza. *Análisis revista de investigación filosófica, 3*(2), 243-282.

Sosa, E. (1985). Conocimiento y virtud intelectual. The Monist, 68(2), 224-245.

Reflexiones sobre la teoría del conocimiento y la epistemología feminista

Autor (a) 4 Katuska María Vallejo Flores, M.Sc.

Docente de la Universidad de Guayaquil

katuska.vallejof@ug.edu.ec

Guayaquileña, Doctorante de la Universidad Nacional del Rosario en Humanidades y Artes Mención: Educación en Argentina. Docente de la Universidad de Guayaquil, especializada en Educación Superior, Magíster en Docencia y Gerencia de la Educación, Magíster en Comunicación y Desarrollo, Magíster en Programación Neurolingüística. Certificada en USA. Miembro de la Organización Mundial Toastmaster Internacional. Certificada en Suecia. Docente extranjera invitada en la Universidad Folkuniversitet – Suecia.

Introducción

A partir del siglo XIX comienza a delinearse la crítica al racionalismo, en las obras de los filósofos Kierkegaard y Nietzsche. Para estos pensadores el conocimiento no es más que una interpretación y de una atribución de sentidos, jamás una explicación de la realidad. Más tarde filósofos como Foucault, Derrida, Lyotard, Baudrillard y Paul Ricoeur, decretan la crisis de la razón y de la ciencia europea al enfatizar que todo conocimiento es parcial y provisional.

Sus ideas que apuntan a una nueva producción del conocimiento y decretan como superada la figura del científico aislado en su gabinete, probando su método acabado en la realidad empírica, libre de las emociones desviantes del contacto social, pero un proceso de conocimiento construido por individuos en interacción, en diálogo con puntos de vista, alterando sus observaciones, teorías e hipótesis, sin un método listo. Se define, por lo tanto, un campo y una forma de producción de conocimiento que critica el modo dominante de hacer ciencia.

La teoría del conocimiento: una breve síntesis

La Teoría del conocimiento es la parte de la filosofía que estudia las relaciones entre sujeto y objeto en el acto de conocer. A través de una síntesis vamos a trazar un panorama de algunas de las ideas filosóficas que constituyeron la elaboración de la teoría del conocimiento en la cultura occidental (Hessen, 1968). De esta forma, podemos afirmar que reflexiones filosóficas acerca del conocimiento racional surgieron en la Grecia Antigua cuando ocurrió el paso de la cosmogonía (mito) a la cosmología (Logos).

Así, de esta forma el mundo deja de ser explicado solamente a través de la conciencia mítica y pasa a ser explicado a través de la razón, es decir, se inaugura la filosofía que en su nacimiento busca alcanzar el conocimiento intelectual a través de explicaciones oriundas del propio mundo.

La filosofía griega o antigua puede dividirse en dos períodos de acuerdo con sus preocupaciones investigativas: El primer período denominado Pre-Socráticos, cuando la investigación se volvía hacia las cuestiones externas al hombre, es decir, el origen y transformación de la naturaleza y el segundo denominado Post-Socrático o Antropológico cuando la investigación se volvía hacia las cuestiones internas al hombre, principalmente cuestiones sobre la ética y la vida en sociedad.

En el período pre-socrático el filósofo Heráclito al elaborar cuestiones sobre el conocimiento, afirma: "que todo fluye e incorpora las contradicciones al aprehender la realidad en su cambio en la lucha de los contrarios", de esta forma, intuyó la lógica dialéctica que nos revela que el proceso del conocimiento ocurre en las oposiciones realizadas entre la tesis y la antítesis. Por otro parte, para el filósofo Parménides señala: "ser es inmóvil, es decir, es necesario que ocurra identidad entre el ser y el pensar". Para él las cosas que existen fuera de mí son idénticas a mi pensamiento, y lo que no puedo pensar no puede ser en realidad.

A su vez en el Período Post-Socrático tenemos la colaboración para la teoría del conocimiento de los sofistas y de Sócrates. Para los sofistas la verdad es una construcción humana y al afirmar que: "el hombre es la medida de todas las cosas", se pretende exaltar la capacidad de construir la verdad.

Sócrates, sin embargo, apunta hacia otra dirección al tratar del conocimiento, su filosofía que busca el logos, es decir, los conceptos, por lo tanto al enunciar reflexiones como "¿Qué es la justicia en "si", él estaba en busca de lo universal que representa el concepto de justicia?". Así para él, la verdad, como también el conocimiento, son universales y no relativos al hombre como defendían los Sofistas.

En esta misma perspectiva tenemos las contribuciones de Platón que al hacer las distinciones entre el "mundo de los sentidos" - como efímero y engañoso - en relación con el "mundo de las ideas", como verdadero y eterno-, estableció, que "el conocimiento abstracto es universal, de esta forma, superior al conocimiento empírico". Sin embargo, la concepción platónica será criticada por Aristóteles, que juzga que Platón se hallaba en demasía, en el mundo de las ideas y no se ocupó de la importancia del conocimiento de la realidad. Para Aristóteles, la explicación científica es verdadera en el sentido de la correspondencia exacta con la realidad.

Como hemos podido observar, la teoría del conocimiento elaborada por los griegos está marcada por una oscilación entre la razón y los sentidos. Siendo marcadas, ambas perspectivas, por la búsqueda de un pensamiento racional y sistematizado. Como podemos observar, la filosofía griega nos revela una visión androcéntrica del conocimiento, al excluir la participación de las mujeres en la elaboración del conocimiento.

La epistemología feminista

A partir de un concepto universal de hombre, que remite al blanco-heterosexual del primer mundo, tradicionalmente ocurre la producción del conocimiento. Las

nociones de objetividad y neutralidad están impregnadas por valores masculinos. Para la epistemología feminista el sujeto del conocimiento debe ser considerado como efecto de las determinaciones culturales, insertado en un campo complejo de relaciones sociales, sexuales y étnicas. Los criterios de objetividad y neutralidad que garantizaban la veracidad del el conocimiento cae por tierra, al ser incorporado un modo feminista de pensar que asume la dimensión subjetiva, emotiva, intuitiva del conocimiento. De esta forma, se abandona la pretensión de ser la objetividad y la neutralidad, heredadas del positivismo, como única válida de construcción conocimiento.

Sin embargo, la participación femenina en la elaboración de la teoría del conocimiento quedará aún más excluida del pensamiento filosófico en el período medieval. La filosofía medieval se caracteriza por una subordinación a la Iglesia Católica, institución poseedora de gran parte del conocimiento producido en la antigüedad Greco-romana como también proveedora de la educación durante siglos.

La Edad Media, a pesar de ser considerada un período en que la teoría del conocimiento estaba ligada a los dogmas Católicos siendo, por lo tanto, el conocimiento asociado a la revelación de Dios, en el siglo XIV, el filósofo Guillermo de Orkham con sus ideas realiza una ruptura con el mismo marco medieval, al valorar la experiencia en la elaboración de los conceptos "universales" (inducción), el individuo como sujeto; ocupando un papel de "protagonista" en la trama política y conocimiento.

En la Edad Moderna se invierte el polo de atención, centralizando en el sujeto la cuestión del conocimiento. Cuestiones como: ¿Qué es el conocimiento?, ocurre el conocimiento cuando el pensamiento que el sujeto tiene del objeto concuerda con el objeto. Pero ¿Cuál es el criterio para tener la certeza de que el pensamiento concuerda con el objeto?, ¿Cuáles son los criterios, las maneras, los métodos que el hombre puede recurrir para saber si un conocimiento es o no es verdad? Ser las soluciones para esas cuestiones proporcionadas por dos corrientes de la modernidad el Racionalismo y el Empirismo.

El Racionalismo desarrollado por René Descartes (1596-1650), a partir de la famosa frase "Cogito, ergo sum" parte del principio de la verdad está enraizada en el buen uso de la razón. De esta forma, la razón humana, tienen el poder de separar lo verdadero de lo falso por el empleo del sentido común. Por otro lado, el Empirismo de los ingleses: Francis Bacon, John Locke y David Hume enfatizan el papel experiencia sensible en el proceso del conocimiento. Como muestra Bacon "La mejor demostración es, de lejos, la experiencia, siempre que se atienda rigurosamente en el experimento".

Después, Immanuel Kant (1724-1804) con su obra "Crítica de la Razón Pura", cuestiona la posibilidad de una razón pura independiente de la experiencia. Y elabora la siguiente cuestión: ¿Cuál es el verdadero valor de nuestros conocimientos y lo que es conocimiento? Kant plantea la razón en uno tribunal al juzgar lo que puede ser conocido legítimamente y qué tipo de conocimiento no tiene fundación. Así, Kant supera la dicotomía racionalismo-empirismo proponiendo la "revolución copernicana "en el ámbito del conocimiento. Kant afirma que para conocer las cosas, necesitamos

tener de ellas una experiencia sensible; pero esa experiencia no será nada si no está organizada por formas de nuestra sensibilidad que son a priori, es decir, anteriores a cualquier experiencia. Esto es, el conocimiento no es reflejo del objeto exterior: es el propio espíritu que construye el objeto de su saber.

La filosofía post-kantiana a través de la crítica de la razón pura dio origen a dos líneas divergentes: el Realismo: materialistas y positivistas y el idealismo: Influenciado por el romanticismo Alemán. A partir de las reflexiones fomentadas por el idealismo tenemos el surgimiento de la fenomenología que defiende que el objeto sólo existe para un sujeto que le da significado y de los anti positivistas, adeptos de la distinción entre ciencias humanas y ciencias naturales.

Así, de esta forma, la crítica al racionalismo se inicia en el siglo XIX en las obras de los filósofos Kierkegaard y Nietzsche. Ambos atribuyen el papel de la subjetividad en la producción del conocimiento. Para ellos el conocimiento no pasa de una interpretación, de una atribución de sentidos, o sea, no es posible una explicación de la realidad.

Filósofos como Foucault, Derrida, Lyotard, y Baudrillard y Paul Ricoeur entre otros, al enfatizar que todo el conocimiento es una construcción, decretan la crisis de la razón y de la ciencia europea, atribuyendo a todo conocimiento el carácter parcial y provisional. Estableciendo así, una ruptura con la visión mecanicista del mundo una herencia cartesiana.

De esta manera, se puede recalcar, que en la contemporaneidad surgen nuevas epistemologías, que se basan en otras ideas de producción del conocimiento. Son

marcadas por una inserción diferenciada del sujeto del conocimiento, no el científico aislado en su gabinete, probando su método acabado en la realidad empírica, libre de las emociones desviadas del contacto social, pero un proceso de conocimiento construido por individuos en interacción, en diálogo puntos de vista, cambiando sus observaciones, teorías e hipótesis, sin un método listo, se reafirma la idea de que el camino se construye caminando e interactuando.

La perspectiva femenina para la comprensión de la realidad

La producción del conocimiento está asegurada por procesos dinámicos que se desarrollan en el transcurso del contexto histórico-social. En la construcción de nuevos paradigmas, los años 60 y 70 fueron privilegiados, pues ellos fueron invadidos por una avalancha de movimientos sociales que traían en sí nuevas visiones de la realidad, destacándose entre ellos el movimiento feminista.

Este movimiento ha sacado a la superficie el proceso de exclusión sufrido por las mujeres a lo largo de la historia, donde las diversas formas de organización social, fueron confinadas en el ámbito de lo privado, del doméstico. Y, en sus discusiones, toma como punto de partida la dominación masculina, peculiar al patriarcado, que tiene un papel preponderante en el establecimiento de las relaciones desiguales entre hombres y mujeres.

Esta dominación masculina también se hace presente en la ciencia, principalmente en el modelo positivista - empirista, ya que la objetividad (su- principal característica) siempre forma parte del mundo de los hombres, en contraposición a la subjetividad que era considerada una característica femenina.

Pasaron entonces las investigadoras feministas a cuestionar el retrato de la realidad que reflejaba la dominación masculina y descuidaba a la mujer presentando, de esta forma, resultados no representativos, así como contribuyendo a la invisibilidad de la mujer como sujeto del objeto conocimiento.

Dirán los adeptos de la investigación tradicional que la mujer siempre estuvo presente en los estudios a través de la variable sexo, sin embargo, con certeza, contra argumentarán las investigadoras feministas, que el sexo fue por mucho tiempo visto como una variable del sujeto y bajo éste aspecto comenta Unger (1993): "como sexo no puede ser experimentalmente manipulado, la tendencia fue renegarlo al área de investigación de la diferencia individual, al lado de otras variables incómodas tales como raza, etnia, tamaño y apariencia física ... Habitualmente se daban explicaciones biológicas y las explicaciones sociales eran ignoradas.(p. 1 50).

En esta perspectiva es que el feminismo clasificó a la ciencia como androcéntrica, es decir, es en sí misma una proyección de la ideología o de los valores masculinos. Hubbard (1993), como muchas otras feministas, analiza que toda ciencia es derivada de la tradición patriarcal, ya que, la mayor parte de ella fue desarrollada y controlada por hombres blancos y de clases media alta y alta, que componen el mundo científico, el cual ella denominó "torre de marfil".

Entender el sexo como una construcción social es desvelarlo dentro de otro el concepto dominante en el feminismo, que es el de género, defendido por Harding citado por Castro y Bronfman (1993) como "una construcción social sistemática del masculino y del femenino que está poco (o nada) determinado por la biología (por el

sexo), presente en todas las sociedades, y que impregna todas las dimensiones de la vida social y privada "(p.378).

Sin embargo, como bien subrayan Castro y Bronfman (1993), la producción del conocimiento científico en una perspectiva feminista no está respaldada sólo en la teorización de ideas acerca de las desigualdades de género, pero está estrictamente vinculada a la estructura social predominante. El énfasis feminista, también incluye la consideración de prejuicios de clase y de raza. Bajo este aspecto, se vuelve imperativo recordar que la ciencia feminista tuvo su origen no en el mundo académico sino en el movimiento social.

Algunas reflexiones sobre la epistemología feminista

Las formulaciones de los "filósofos de la diferencia", como Foucault, Deleuze, Lyotard, Derrida, entre otros, como son denominados converge en la misma dirección que la crítica feminista en relación al modo dominante de producción del conocimiento. Algunos de los principales puntos de la crítica feminista a la ciencia denuncian el carácter particularista, ideológico, racista y sexista de la producción conocimiento en la sociedad occidental. Por lo tanto, la producción del conocimiento ocurre, tradicionalmente, a partir de un concepto universal de hombre, que remite al blanco-heterosexual del primer mundo.

Las nociones de objetividad y neutralidad están impregnadas por los valores masculinos (Rago, 1998). La teoría feminista y los "filósofos de la diferencia" llaman la atención sobre el hecho de que el sujeto del conocimiento debe ser considerado como efecto de las determinaciones culturales, insertado en un campo complejo de

relaciones sociales, sexuales y étnicas. De esta forma, objetividad y neutralidad que garantizaban la veracidad del conocimiento caen por tierra.

Una de las colaboraciones de la teoría feminista para pensar sobre la epistemología, principalmente en el campo de las ciencias humanas, y la categoría de género que es buena para pensar sujeto del conocimiento. Esta categoría desnaturaliza las identidades sexuales y postula la dimensión relacional del movimiento constitutivo de las diferencias sexuales (Scott, 1991). A partir de perspectiva de género ocurre una valorización de la cultura, "si el sujeto no crea el mundo, se apropia de él y le proporciona múltiples significados". (Foucault, 1993).

La epistemología feminista señala el cuestionamiento de la producción del conocimiento como proceso racional y objetivo para alcanzar la verdad pura y universal. Todavía pretende incorporación de la dimensión subjetiva, emotiva, intuitiva del conocimiento. En el intento de abandonar la pretensión de ser la única forma de construir el conocimiento, además de abrir campo para nuevos temas, nuevos objetos, nuevas cuestiones como la sexualidad, emoción, locura, prostitución, estudios sobre el hombre.

La teoría feminista apunta también a la estrecha relación existente entre ciencia y poder y aún para el hecho de que las mujeres no hayan sido mencionadas en gran parte de la historia del conocimiento. Según Elizabeth Grosz (2006, p.206): "La amnesia, el olvido de las contribuciones de las mujeres en la producción del conocimiento, es estrategia y sirve para asegurar las bases patriarcales del conocimiento.

CONSIDERACIONES FINALES FINALES

La teoría feminista tiene en sí el desafío de ser una ciencia muy diferente de la que tenemos, pues ésta se constituye en bases de dominación sobre las mujeres, y que se construye a partir de las experiencias vividas por las mujeres y, por lo tanto, que trae en sí una re conceptualización del conocimiento. El desafío de ser un paradigma en ascenso hace que esta teoría se enfrenta a problemas teóricos, conceptuales y metodológicos que esfuerzo conjunto para ser profundizados y resueltos. Sin embargo, el desarrollo de esta teoría no depende sólo del mundo académico, pero está vinculado a cambios en la estructura social, pues, de una sociedad igualitaria, más fácilmente emergerá un conciso sin dominación de género.

Por último, lo que se pretende a partir de estas reflexiones acerca de la teoría del conocimiento y la epistemología feminista y la posibilidad de hacer una nueva discusión capaz de tener en cuenta los fundamentos epistemológicos y teórico-metodológicos de la crítica feminista a la teoría social. Apuntar para la manera como se construye la teoría feminista contemporánea y en qué medida ella puede ostentar el estatuto de la teoría. Esto apunta también a otra cuestión que es la necesaria asignación sobre las relaciones de género y la ciencia, partiendo de una cuestión inicial, pero imprescindible en los términos de Londa Schienbinger (2001): ¿tendría el feminismo, o los feminismos, cambiado la ciencia?

Por lo tanto, la cuestión de las epistemologías feministas se presenta como consistentes en la medida en que se desarrolla en proceso de diálogo con el aparato científico de la modernidad y de las teorías posmodernas. Esta reflexión nos revela

una riqueza teórico-metodológica importante para la historia del pensamiento de las ciencias humanas. Todavía es necesario elaborar un esbozo crítico desarrollo del proyecto feminista en las tradiciones disciplinarias en la academia; la crítica feminista a la ciencia; e incursionar por los actuales debates de las epistemologías feministas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Roberto P. BRONFMAN, Mario P. Teoría feminista y sociología medica: bases para una discusión. Cad. Salud Púb. , v. 9, n. 3, p. 375- 394, 1993.

DESCARTES, René. (2005). Discurso del Método. Vigésima Reimpresión. Universidad de Puerto Rico. Puerto Rico.

FOUCAULT, Michel, "*El sujeto y el poder*", En Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50 No. 3 (Jul. – Sep., 1988), pp. 3- 20.

GROSZ, Elizabeth. 2006. Bodies and Knowledges: Feminism and the Crisis of Reason", **in**.Alcoff e E.Potter.

HARDING, Sandra. (1993). "La inestabilidad de las categorías de análisis en la teoría feminista." Feminista Estudios Journal.

HESSEN, J. (1975). Teoría del Conocimiento. Cap. I y II. Editorial Losada. (Pp. 25, 46, 59, 67, 82, 85 y 171). Buenos Aires, Argentina.

HUBBARD, Ruth - Algunas ideas sobre la masculinidad de las ciencias naturales. En: GERGEN, Mary Mc Canney (ed.). El pensamiento feminista y la estructura del conocimiento. Edunb, 1993, p.21-47.

KANT, I. (1952). Crítica a la Razón Pura. Editorial Sopeña. (p. 192). Buenos Aires, Argentina.

PLATÓN. (340 A. de C.). La teoría del conocimiento.

RAGO, Margareth. 1998. "Epistemología Feminista: Género e Historia" en PEDRO, J.M

SCHIEBINGER, Londa. "El feminismo cambió la ciencia?". Bauru, SP. EDUSC.

SCOTT, J. 1991. "Género: Una categoría útil de análisis histórico. Educación y Realidad", v.16, p. 5-22.pp.

UNGER, Rhoda K. - Epistemología psicológica, feminista y personal: trascendiendo la contradicción. En: GERGEN, Mary Mc Canney (ed.). El pensamiento feminista y la estructura del conocimiento. 148-166.

Leonid Afremov

Epistemología del sur de la historia del arte en arquitectura

Autor (a) 5 Juan Carlos Loaiza M.Sc.

Docente de la Universidad de Guayaquil

juan.loaizam@ug.edu.ec

Introducción

El presente trabajo está orientado hacia la revisión de un currículo universitario que ha sido diseñado en base a una corriente occidental del conocimiento, es decir, que los estudiantes no reciben información de la historia de la arquitectura latinoamericana. La complejidad del trabajo se basa en que la filosofía de la cultura es que se hagan estudios de obras arquitectónicas europeas en su gran mayoría, pero se considera desde la nueva forma de ver la epistemología que el proceso de la enseñanza debe tomar en cuenta, al menos en Latinoamérica, los representantes y expositores del diseño arquitectónico.

Se hará una revisión teórica que se basa en la epistemología del sur, en la principal defensa de Boaventura de Sousa Santos y otros defensores de la inclusión del conocimiento. Al final se obtendrá el enfoque del marco teórico que será representado en la tesis doctoral que se propone en el título del estudio interpretativo del currículo de la asignatura historia del arte arquitectónico basado en modelos europeos en los estudiantes de arquitectura de la Universidad de Guayaquil.

Si bien los términos "tercer mundo" y "primer mundo" pueden seguir siendo válidos en algunos aspectos de América Latina, la arquitectura contemporánea y los desarrollos de edificios en los últimos años ciertamente han elevado a esta región a la par del resto del mundo. 2016 ha sido un año emocionante para la arquitectura latinoamericana. En abril de ese año, el arquitecto chileno Alejandro Aravena recibió el galardón de arquitectura más prestigioso del mundo, el Premio Pritzker.

En agosto, los principales desarrollos infraestructurales y la afluencia de edificios e instalaciones para acomodar los Juegos Olímpicos de Verano finalmente llegaron a buen término para servir a un séquito internacional en Río de Janeiro. En octubre, el Premio Latinoamericano Rogelio Salmona 2016 fue otorgado al proyecto de rehabilitación 2009 de un antiguo mercado, el Mercado 9 de octubre en Cuenca Ecuador, lo que demuestra que a veces es más ventajoso mejorar lo que ya existe para servir mejor a la comunidad que construir. Además de los premios recibidos y los edificios terminados, solamente en ese año también ya se iniciaron nuevos proyectos y se implementaron nuevas ideas que harán que las ciudades latinoamericanas sean aún más competitivas y atractivas en el futuro.

Es difícil etiquetar a estas obras como la "mejor de" porque la abundancia de edificios notables completados durante la última década hizo que la selección del Premio Pritzker fuera mucho más difícil que no cuente con latinos. Sin embargo, estos cinco proyectos representan, la mejor calidad, estética e innovación, y representan hitos significativos dentro de su contexto social y regional.

Dentro del programa a realizarse en la tesis doctoral, en donde se observará este trabajo de investigación bibliográfica, se estructura un marco teórico referencial sobre un estudio interpretativo del currículo de la asignatura historia del arte arquitectónico el que se ha basado por siempre en modelos europeos que constan en las fichas y rúbricas de enseñanza que se aplica en los estudiantes de arquitectura de la Universidad de Guayaquil, los cuáles no tienen oportunidad en conocer que los latinoamericanos también poseen una gran capacidad para los diseños arquitectónicos y está en peligro que se olviden por ejemplo de Juan O'Gorman quien

diseño la Biblioteca Central de la Ciudad Universitaria de la UNAM; Lina Bo Bardi representante de Brasil con su obra Museo de San Pablo, también la Catedral de Brasilia de Oscar Niemeyer, la Casa Gilardi de Luis Barragán, la Iglesia del Cristo Obrero de Eladio Dieste, el Museo Rufino Tamayo Arte Contemporáneo de Abraham Zabludovsky y Teodoro González, solo por mencionar algunos.

Se hace esta revisión por la epistemología del sur, en donde se hará un análisis reducido de su influencia en nuevos representantes de la epistemología y su interacción con nuevas corrientes como en este caso, la arquitectura Según Sousa (2010) la segunda razón para tomar distancia con relación a la tradición crítica eurocéntrica reside en la enorme discrepancia entre lo que está previsto en la teoría y las prácticas más transformadoras en curso en el continente. Esto es lo que no se dice de la historia de la arquitectura latinoamericana.

Historia del arte en arquitectura

La arquitectura es la expresión material de una sociedad cuyos miembros construyen edificios para sí mismos que tratan de manera particular. Una historia de la arquitectura busca describir los cambios en las formas de apariencia estética, el desarrollo de diferentes tipos de estructura y la creciente diferenciación de demandas en edificios de un tipo funcional. Se organizan y producen edificios; Están diseñados de acuerdo con la ley y se utilizan de manera ordenada. Por esta razón, la historia arquitectónica siempre significa comprometerse con la variedad de convenciones que determinan la acción humana y que son observadas por todos los agentes, desde el arquitecto hasta el comisionado y el usuario.

En nuestra enseñanza, la historia de la arquitectura se integra en los contextos más amplios de las historias del arte y la cultura. Familiarizamos a los estudiantes con los fundamentos de la construcción y el vocabulario básico del pensamiento arquitectónico haciendo que la práctica se combine con la reflexión teórica sobre la arquitectura. Usando este enfoque, nuestro objetivo es abrir el camino para que los estudiantes comprendan las formas en que nuestro entorno construido ha sido configurado históricamente, así como la historia de su profesión. Una perspectiva sistemática de este tipo es fundamental para poder analizar la arquitectura, comprometerse de manera crítica con la propia práctica de diseño y comunicar los propios proyectos, ya sea en la universidad o en la carrera posterior.

Las cuestiones fundamentales que nos preocupan como arquitectos en el presente se basan en una serie de cuestiones que ya se han respondido en el pasado. Por lo tanto, es importante aumentar la energía creativa y progresista de los estudiantes de arquitectura con un conocimiento correspondiente de historia para que tengan una base con la cual reconocer y medir el potencial de sus propios conceptos e ideas.

Al contrastar la historia de la arquitectura en el campo de la historia del arte, la historia del edificio explora todas las facetas de la construcción, no solo los logros de primera clase del arte de la construcción. No solo son interesantes las catedrales, sino también los edificios vernáculos que datan de la época medieval y contemporánea. Desde los inicios de la formación de arquitectos en la universidad, la historia de la arquitectura perteneció a las disciplinas fundadoras de las universidades en esta rama, pero nunca aparece el currículo una visión de Latinoamérica.

Epistemología del sur

Parece muy importante empezar con esta fase de revisión bibliográfica con el inicio del discurso de apertura en la inauguración de la Revista Italia Pos-colonialista; con el tema Europa del Sur, del maestro Boaventura de Sousa Santos en representación de la Universidad de Coímbra de Portugal:

(Sousa, Epistemologies of the South and the future, 2016) "De manera similar al proyecto de investigación postcolonialitalia, en mi trabajo he estado tratando con el sur de Europa. Vengo de Portugal, donde la concepción del sur de Europa, aunque se remonta a siglos atrás, se ha hecho actual a la luz de la crisis actual. De hecho, los problemas históricos de los colonialismos internos, entre el norte de Europa y el sur de Europa, vuelven a aparecer en las políticas recientes de la Unión Europea. Como académicos e intelectuales, debemos ser conscientes de las profundas historias de tales debates, el largo plazo y los tipos de prejuicios que comprometen las soluciones de la situación actual. Esas soluciones deben proporcionar dignidad a las personas, y en particular a quienes buscan protección social y bienestar en una sociedad que se está volviendo cada vez más exclusiva y discriminatoria. Europa se ha convertido en una fortaleza que, aunque codiciada desde el exterior (la llamada crisis de los inmigrantes), se ha vaciado cada vez más" (p.1).

El maestro, primero hace un énfasis en diferenciar el concepto SUR. Según el, es muy simbólico reconocer que hay muchas diferencias entre Portugal e Italia: los tiempos y la duración del colonialismo fueron diferentes en cada caso, pero fueron, en cierto sentido, ambos colonialismos subalternos. Por ejemplo, a la luz de la teoría

del sistema mundial, el colonialismo portugués era semi periférico. En realidad, a fines del siglo XVII, Portugal y España ya estaban fuera del juego, ya que habían perdido la mayor parte de su hegemonía a los holandeses y luego a los británicos. Como resultado, se desarrollaron ciertas jerarquías dentro de los colonialismos e imperios europeos. En el siglo XVIII, Portugal era una colonia informal de Inglaterra: era un centro imperial que, en términos financieros, estaba dominado o subordinado al control hegemónico del Imperio Británico. Además, existe un aumento de las diferencias dentro del "mundo occidental". El sur de Europa se convirtió en una periferia, subordinada en términos económicos, políticos y culturales al norte de Europa y al núcleo que produjo la Ilustración. Este ha sido el debate con algunos pensadores poscoloniales, particularmente en América Latina, pero también en Europa, que piensan que solo hay una Europa o solo una modernidad occidental. Creo que la situación muestra que desde el principio ha habido un colonialismo interno en Europa (Sousa, 2014).

Esto se ha vuelto muy visible con la crisis financiera. Los portugueses y los españoles en el siglo XVII fueron descritos por los europeos del norte en los mismos términos que los portugueses y los españoles atribuyeron a los pueblos indígenas y nativos en el Nuevo Mundo y África. Fueron descritos como perezosos, lascivos, ignorantes, supersticiosos e inmundos. Estas descripciones les fueron aplicadas por los monjes que vinieron de Alemania o Francia para visitar los monasterios y la gente del sur.Souza se consideró así mismo como un pensador poscolonial y creo que mi trabajo tiene algunas especificidades al respecto, pero primero debemos definir qué se entiende por colonialismo. El colonialismo es un sistema de naturalizar las

diferencias de tal manera que las jerarquías que justifican la dominación, la opresión, etc., se consideran el producto de la inferioridad de ciertos pueblos y no la causa de su supuesta inferioridad. Su inferioridad es "natural", y debido a que es natural, "tienen" que ser tratados en consecuencia; Es decir, tienen que ser dominados. Históricamente, el colonialismo también significa invasión y ocupación extranjera.

Esta ocupación extranjera es muy importante porque es una negación de todas las concepciones de territorialidad: estados, organizaciones políticas y culturas significantes que existían dentro de los territorios ocupados antes de su ocupación colonial. La dominación colonial implica la destrucción deliberada de otras culturas. La destrucción del conocimiento (además del genocidio de los pueblos indígenas) es lo que llamo Souza *epistemicida*: la destrucción del conocimiento y las culturas de estas poblaciones, sus recuerdos y vínculos ancestrales y su forma de relacionarse con los demás y con la naturaleza. Sus formas legales y políticas, todo, están destruidas y subordinadas a la ocupación colonial. El colonialismo también crea un problema en relación con el poscolonialismo; es decir, puede haber cierta ingenuidad al pensar que el poscolonialismo se refiere a un período poscolonial cuando, de hecho, el mismo afirma que el colonialismo no terminó con el fin histórico. Hay otras formas en que la ocupación continúa, no necesariamente a través de la ocupación extranjera, la tutela y la prohibición de la formación de un estado.

En Europa, el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la islamofobia se encuentran entre las modalidades en las que se pueden ver con el colonialismo en acción. La dominación colonial, la opresión y las relaciones entre el colonizador y el colonizado se convirtieron en la clave para la comprensión de las diversas formas de

dominación, porque las formas de dominación nunca actúan como formas puras sino en una constelación de opresiones. Es por eso por lo que el pensamiento se ha dirigido cada vez más a cuestiones epistemológicas, es decir, un compromiso con las formas de conocer desde las perspectivas de quienes han sufrido sistemáticamente las injusticias, dominaciones y opresiones causadas por el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado. Esta es la definición que Sousa defiende en las epistemologías del Sur al pensar que se requiere una transformación epistemológica crucial para reinventar la emancipación social en una escala global. Estas evocan formas plurales de emancipación no simplemente basadas en una comprensión occidental del mundo.

Delimitaciones geográficas equívocas de las epistemologías del sur

El sur global no es un concepto geográfico, esto es un error de quienes quieren emancipar, aunque la gran mayoría de sus poblaciones vive en países del hemisferio sur. El Sur es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global, así como por la resistencia a superar o minimizar dicho sufrimiento. Es, por lo tanto, un Sur anticapitalista, anticolonialista, patriarcal y antiimperialista. Es un Sur que también existe en el Norte geográfico (Europa y América del Norte), en forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas, como los inmigrantes indocumentados, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas y las víctimas del sexismo, la homofobia y el racismo e islamofobia. El concepto de "epistemologías del Sur" proporciona una nueva base para entender las transformaciones que ocurren en nuestras sociedades. Pero ¿por qué necesitamos estas epistemologías en nuestra vida cotidiana? Vivimos en sociedades

globales (Norte global y Sur global) que cada vez son más injustas y discriminatorias. La naturaleza, convertida por las epistemologías del Norte en un recurso infinitamente disponible, no tiene una lógica interna sino la de ser explotada hasta su agotamiento.

El proyecto de la modernidad occidental se organiza en torno a una discrepancia entre la experiencia social y las expectativas sociales; aquí radica su máxima novedad. Por primera vez en la historia occidental, la experiencia no tiene por qué coincidir con las expectativas y, de hecho, no debería coincidir. Visto desde la perspectiva de las experiencias sociales, las expectativas sociales son excesivas, y viceversa; Desde la perspectiva de las expectativas sociales, las experiencias sociales son deficientes. La normalidad y la simetría de esta disyunción son representadas por los pilares gemelos en los que se basa la modernidad occidental: la regulación social y la emancipación social. "Cada uno está constituido por tres principios o lógicas. La socialdemocracia, el keynesianismo, el estado de bienestar son formas de evitar imaginar un futuro pos-capitalista; son formas de intentar ofrecer una solución dentro del capitalismo" (Sousa, Introducción: Las epistemologías del Sur, 2011, pág. 12).

El pilar de la regulación está constituido por el principio del estado, formulado principalmente por Hobbes, el principio del mercado, desarrollado en particular por Locke y Adam Smith, y el principio de la comunidad, que preside la teoría política de Rousseau. El pilar de la emancipación está constituido por tres lógicas de racionalidad identificadas por Weber: la racionalidad estética-expresiva de la literatura y las artes, la racionalidad cognitiva-instrumental de la ciencia y la tecnología, y la racionalidad

moral-práctica de la ética y el derecho. Las tensiones entre los dos pilares, que se derivan del juego de excesos y déficits en las discrepancias entre experiencia y expectativas, deben ser manejadas por el ejercicio de la razón como un estado normal de cosas designado como progreso. El proyecto de la modernidad occidental aspira así a un desarrollo armonioso y recíproco tanto del pilar de la regulación como del pilar de la emancipación, mediante el cual la armonización de valores sociales potencialmente incompatibles, como la justicia y la autonomía, la solidaridad y la identidad, y la igualdad y la libertad, estar asegurado.

No faltan alternativas en el mundo. Lo que sí falta es un pensamiento alternativo de alternativas. Cuando Sousa dice que hay cosas muy interesantes que ocurren en Mozambique o Bangladesh, en Ecuador o Bolivia, la respuesta suele ser que somos de países subdesarrollados, por lo que no tenemos los mismos problemas y no tenemos necesidad de sus tipos de soluciones. Eso lleva a dos conclusiones que también son premisas para las epistemologías del Sur. Primero: La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Esto significa que la transformación progresiva del mundo también puede ocurrir en formas no previstas por el pensamiento occidental, incluido el pensamiento crítico occidental (y eso incluye el marxismo). Segundo, la diversidad del mundo es infinita.

Es una diversidad que abarca modos muy distintos de ser, pensar y sentir; Las formas de concebir el tiempo y las relaciones entre los seres humanos y entre los humanos y los no humanos, las formas de enfrentar el pasado y el futuro y de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios, así como el ocio. Esta inmensidad de alternativas de vida, convivencia e interacción con el mundo se

desperdicia en gran medida porque las teorías y los conceptos desarrollados en el Norte global y empleados en todo el mundo académico no identifican tales alternativas. Las epistemologías del Sur no abordan la idea de lo que consideramos conocimiento relevante per se, porque están preocupados por cosas, formas de saber, que muy a menudo no cuentan como conocimiento. Son vistos como supersticiones, opiniones, subjetividades, sentido común. No son rigurosos, no son monumentales y, por lo tanto, tienen descuentos. Como consecuencia, las epistemologías del Sur tienen que ocupar el término "epistemología" para volver a significarlo. La idea básica detrás de las epistemologías del Sur es que todo nuestro pensamiento teórico en el Norte global se ha basado en la idea de una línea abismal. Una línea que es tan importante que ha permanecido invisible. Hace una distinción invisible que sostiene todas las distinciones que hacemos entre legales e ilegales, y entre los conocimientos científicos, teológicos y filosóficos.

Esta distinción invisible opera entre las sociedades metropolitanas y las sociedades coloniales. Durante los últimos cinco siglos, esta línea abisal ha estado allí y ha sido tan fuerte que el mundo se ha dividido en este lado de la línea y en el otro lado de la línea. Todas nuestras teorías se han basado y desarrollado en las experiencias de este lado de la línea. Nuestros universalismos se han basado en las realidades de este lado de la línea; El otro lado de la línea ha permanecido invisible. “Es tan difícil imaginar el fin del colonialismo cuanto es difícil imaginar que el colonialismo no tenga fin. Parte del pensamiento crítico se ha dejado bloquear por la primera dificultad (imaginar el fin del colonialismo) y el resultado ha sido la negación de la existencia misma del colonialismo” (Sousa, 2011, pág. 21).

Consideraciones finales

¿Será posible concebir, una escuela de arquitectura que además de enseñar lo sucedido en la historicidad europea, logre abordar nuevos creadores entusiastas de bellezas arquitectónicas que realcen verdaderamente el espíritu latino a crear y diseñar algo propio? La escuela arquitectónica latinoamericana tiene sus propios protagonistas que los estudiantes deben observar en un estudio de la contextualidad de estos pueblos. Como se dijo al inicio, el arte debe ser incluido en la historia, y esta debe ser contada por voces de nuestros propios autores sin importar los sílabos o currículos de los países del norte. La epistemología del sur es un enfoque prácticamente nuevo e independentistas de saberes que no solo han afectado a las realidades latinas, sino que además las han transformado a conveniencia de otros países con una influencia más fuerte en un colonialismo moderno, sin mordazas ni ataduras, pero significante.

Referencias bibliográficas

Sousa, B. d. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Trilce.

Sousa, B. d. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana* , 17-39.

Sousa, B. d. (2011). *Introducción: Las epistemologías del Sur.* Lisboa: Universidad de Coimbra.

Sousa, B. d. (2014). *Epistemología del Sur: Justicia ante el epsitemicidio.* Londres: Routledge.

Sousa, B. d. (2016). Epistemologies of the South and the future. *Fron the euripean south*, 17-29.

Universidad técnica de Munich. (5 de octubre de 2018). *La historia de la arquitectura*. Obtenido de Aprendizajes de la arquitectura: https://www.tum.de/en/

Bases pragmatismo del conocimiento

Autor (a) 6 Roberto Loayza M. M.Sc.

Docente de la Universidad de Guayaquil

roberto.loayzam@ug.edu.ec

Introducción

El propósito principal de este trabajo es definir el pragmatismo y su cambio de paradigma al neo pragmático en relación al campo de la educación. Históricamente, la filosofía de la educación se ha enfrentado a cinco palabras vitales e importantes como mente, democracia, oprimidos, socialización y narrativa (Yousefzadch, 2014). Las palabras mente, democracia y oprimidos son conocidas con los filósofos Peirce, Herbart, Dewey y Frère, y la socialización está relacionada con el marxismo. Las ideas de Dewey, y el pragmatismo en general, desaparecieron de la discusión filosófica durante varias décadas después de su muerte en 1952.

Una razón principal de esto fue el creciente enfoque en la lógica formal y la filosofía del lenguaje en la filosofía de los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, impulsada especialmente por Inmigración de los filósofos y lógicos europeos que defendieron un estilo de filosofía "analítica" y rigurosa. Después de Peirce, los pragmáticos no se habían interesado en la lógica formal. Dewey también tenía ideas idiosincrásicas y bastante opacas en la filosofía del lenguaje, que rápidamente parecían anticuadas. Las dos figuras centrales en el renacimiento pragmático son Rorty y Bernstein (2008).

Rorty ha acentuado "el giro lingüístico" como fondo central; ha analizado cómo el lenguaje de Dewey apunta a un sentido de comunidad y ha enfatizado el potencial de este punto de vista, señalando la relación entre conocimiento y solidaridad. Comparó este énfasis con el lenguaje de Foucault, quien, en el relato de Rorty (1982), ha tratado de mostrar cómo la ciencia social ha funcionado como un

instrumento para las instituciones disciplinarias, y enfatizó la relación entre el conocimiento y el poder.

La narrativa es utilizada por el pragmatismo en la determinación de la teoría educativa. Algunos creen que el neo pragmatismo puede ser el desarrollo más significativo en la filosofía estadounidense y el tipo de renacimiento en el conocimiento. Los hallazgos muestran que, de acuerdo con los educadores del pragmatismo, la educación de la idea comienza con una narrativa que guarda relación con los problemas de la vida del estudiante para que él sea capaz de hacer una nueva narrativa y en la siguiente etapa juzgar y criticar a sus educadores. También en la filosofía anglosajona se produce la ruptura con el paradigma de la filosofía de la conciencia para ubicar la reflexión en el ámbito de la filosofía del lenguaje (Candioti, y otros, 2009, pág. 160).

Para Candioti (2009) no se trata sólo de la crítica a un pensar dicotómico. El cuestionamiento más radical apunta a la noción misma de racionalidad. Las concepciones contemporáneas inspiradas en Nietzsche y Heidegger, las concepciones hermenéuticas, el historicismo, para mencionar algunos de los ejemplos más representativos, nos muestran, pese a las diferencias que las separan, que las ideas de verdad y racionalidad deben ser revisadas a fondo (p.155).

En cuanto a Peirce comenzó bien, pero terminó muy mal, sin que él haya tenido una posición académica a largo plazo. Sus escritos son muy ambiciosos, pero a menudo desorganizados. Evadió la oscuridad y, en ocasiones, la caducidad, en gran parte gracias al apoyo de William James. Las obras más importantes de Peirce

discuten las relaciones entre la duda, la indagación, la creencia y la acción. Sus textos centrales sobre estos temas son dos artículos que aparecieron en Popular Science Monthly, The Fixation of Belief en 1877 y Cómo aclarar nuestras ideas en 1878.

Peirce también escribió bastante sobre lógica, medidas, teoría de los signos (que llamó "semiótico"), probabilidad, evidencia y algunas ideas cosmológicas especulativas. Peirce argumentó que la investigación siempre comienza con una "duda real y viva" que distinguió de la duda fingida de Descartes. La duda incita a la indagación, que apunta a la creencia. Peirce afirmó que la esencia de la creencia es el establecimiento de un hábito de acción (Godfrey-Smith, 2015).

Los educadores pragmatistas presentan cinco etapas para la instrucción y creen que, básicamente, la educación es una práctica contextual, política, social y cultural y que el plan de estudios debe estar centrado en el progreso propuesto como el mejor enfoque curricular para ayudar al alumno alcanzar la etapa de instrucción.

El neopragmatismo, a veces llamado pragmatismo lingüístico, es un término filosófico reciente que reintroduce muchos conceptos del pragmatismo. El diccionario de Blackwell de Jhonson (2000) de la filosofía occidental define el neopragmatismo como una versión posmoderna del pragmatismo desarrollada por el filósofo estadounidense Richard Rorty y que se inspira en autores como John Dewey, Martin Heidegger, Wilfrid Sellars, Quine y Jacques Derrida.

Repudia la noción de verdad universal, el fundacionalismo epistemológico, el representacionalismo y la noción de objetividad epistémica. En los últimos años, ha evolucionado una tercera interpretación del trabajo de Dewey (1916), que se

considera neopragmatismo. Las ideas de esta nueva comprensión de su pensamiento aún no han desarrollado ninguna consecuencia distinta para la escolarización, aunque existen numerosos análisis educativos inspirados en ella.

La característica principal del neopragmatismo es su preocupación por una forma de vida democrática, que es el desarrollo de capacidades comunicativas y deliberativas para la democracia. La idea de la democracia deliberativa como un proceso educativo, donde los individuos brindan diferentes perspectivas, Davidson, Brandon, Pathnam y Bernstein son los neopragmatistas contemporáneos que tienen una disposición nutricionalista y un énfasis en la relación entre mente y práctica.

Pragmatismo

El Pragmatismo basa su argumentos son que toda su filosofía puede considerarse fundamentalmente de creencias productivas, toda investigación debe terminar en creencia o incredulidad o duda; la incredulidad es simplemente una creencia negativa y la duda es el verdadero opuesto de ambos (Dewey, 2015). Creer en algo implica concebirlo como algo real; cuando descartamos algo como irreal (incredulidad), es típicamente porque de alguna manera contradice lo que consideramos real. Algunas de nuestras creencias más fundamentales y valiosas no parecen suficientemente justificadas para ser consideradas como conocidas.

Creer en algo implica concebirlo como algo real; cuando descartamos algo como irreal (incredulidad), es típicamente porque de alguna manera contradice lo que consideramos real. Algunas de nuestras creencias más fundamentales y valiosas no parecen suficientemente justificadas para ser consideradas como conocidas.

Decir que tales creencias, aunque son cruciales, no se conocen, es admitir que, si bien implican la voluntad de actuar sobre ellas, la duda sobre su verdad todavía parece teóricamente posible. Identifica cuatro postulados de racionalidad como cuestiones de creencia relacionadas con el valor, pero incognoscibles; Dios, la inmortalidad, la libertad y el deber moral.

Dewey concibe al conocimiento como una actividad eminentemente práctica y no como contemplación, identifica a la experiencia como una acción inteligente y creativa, siendo ella una fuerza activa destinada a transformar el mundo, medir el valor de las ideas en función de su adecuación a las situaciones problemáticas o concebirlas como constitutivamente corregibles. (Di_Gregori, Rueda, & Mattarollo, 2014).

Dewey (2015) menciona que "siempre se ha reconocido un estrecho parentesco entre la abstracción y la generalización. Podría decirse que son el lado positivo y el lado negativo de la misma función. Al abstraer liberamos algún factor a fin de que pueda ser empleado. Al generalizarlo, lo empleamos. La generalización lo lleva a otros casos y lo extiende. Representa siempre en cierto sentido un salto en la oscuridad" (p.164). Una idea o concepto es una pretensión, un requerimiento o un plan para obrar de una manera determinada como medio de llegar a dilucidar una situación concreta. Cuando ese requerimiento, plan o pretensión es seguido por nosotros nos guía verdaderamente o falsamente; nos conduce hasta nuestra finalidad o en otra dirección distinta (p.168).

En contraste con los monistas como Hegel, James (1907), continuista del pensamiento de Dewey, cree en múltiples mundos, especificando siete reinos de la realidad que podemos experimentar:

> 1) El reino que sirve como piedra de toque de la realidad para la mayoría de nosotros es el mundo de los objetos físicos de la experiencia sensorial;
>
> 2) El mundo de la ciencia, las cosas entendidas en términos de fuerzas físicas y leyes de la naturaleza, está disponible para los educados;
>
> 3) La filosofía y las matemáticas nos exponen a un mundo de verdad abstracta y relaciones ideales;
>
> 4) Como seres humanos, todos estamos sujetos a las distorsiones de ilusiones y prejuicios comunes;
>
> 5) Nuestras culturas nos exponen a los reinos de la mitología y la ficción;
>
> 6) Cada uno de nosotros tiene sus propias opiniones subjetivas, que pueden o no expresarse a otros; y
>
> 7) El mundo de la locura puede desconectarnos de la realidad en la que otros pueden creer fácilmente.

Normalmente podemos habitar más de uno de estos y ser capaces de discriminar entre ellos. Lo que consideramos real debe conectarse con nosotros personalmente porque lo encontramos interesante y (o) importante, lo que enfatiza los elementos de subjetividad y relevancia pragmática.

Los filósofos occidentales tradicionalmente han considerado el conocimiento como una creencia verdadera y justificada. Mientras la idea de la verdad sea analizada pragmáticamente y se le dé una interpretación pragmática de la justificación. Toda su filosofía puede considerarse fundamentalmente de creencias productivas.

Toda investigación debe terminar en creencia o incredulidad o duda; la incredulidad es simplemente una creencia negativa y la duda es el verdadero opuesto

de ambos. Creer en algo implica concebirlo como algo real; cuando descartamos algo como irreal (incredulidad), es típicamente porque de alguna manera contradice lo que consideramos real.

Algunas de las creencias más fundamentales y valiosas no parecen suficientemente justificadas para ser consideradas como conocidas. Tales creencias, aunque son cruciales, no se conocen, es admitir que, si bien implican la voluntad de actuar sobre ellas, la duda sobre su verdad todavía parece teóricamente posible. Identifica cuatro postulados de racionalidad como cuestiones de creencia relacionadas con el valor, pero incognoscibles; estos son Dios, la inmortalidad, la libertad y el deber moral. William James, autor del libro "El Pragmatismo" procede a tratar con cada uno de ellos individualmente.

Se habla en todas partes del «movimiento pragmatista», unas veces con respeto, otras con menosprecio, a veces con clara comprensión de su significado. Es evidente que el término se aplica convenientemente a un número de tendencias que hasta ahora no habían hallado un nombre colectivo, y ha entrado ya en uso (James, 1907, p. 47).

La filosofía de James es tan individualista que no permite una teoría robusta de la comunidad. Aun así, nos ofrece algunas ideas interesantes y un gran conocimiento. "Los grandes hombres y su entorno" consideran que la sociedad de uno no solo es un contexto en el que emergen grandes individuos, sino que incluso desempeña un papel selectivo al permitir que se desarrolle su grandeza.

A su vez, ese entorno social se ve afectado por ellos. El hecho de que una persona pueda o no tener un impacto está determinado, en cierta medida, por la sociedad. Por lo tanto, los individuos socialmente significativos y sus comunidades tienen una relación dinámica y correlativa. "La importancia de los individuos", se basa en sostener que los agentes del cambio social, más allá de ser dotados de alguna manera, tienden a aprovechar más las circunstancias dadas que las personas más comunes. De este modo, "las teorías" llegan a ser instrumentos, no respuestas a enigmas, en las que podamos descansar. No nos tumbamos a la bartola en ellas, nos movemos hacia adelante y, en ocasiones, con su ayuda, replanteamos la Naturaleza. El pragmatismo suaviza todas, las teorías, las hace flexibles y manejables. No constituyendo nada esencialmente nuevo, armoniza con muchas antiguas tendencias filosóficas" (James, 1907, p. 47).

Es difícil identificar muchos tipos puros de cualquiera de estos en la historia de la filosofía, y algunos pensadores (como Kant) se mezclan deliberadamente, como lo es el mismo James. Piensa que la mayoría de nosotros queremos un método filosófico que esté firmemente anclado en hechos empíricos, al tiempo que estamos abiertos a, en lugar de desechar, Valores morales y religiosos. Ofrece el pragmatismo como una filosofía que satisface de manera coherente ambas demandas. "Una de las ramas de la filosofía cultivadas con mayor éxito en nuestro tiempo es la que se conoce con el nombre de lógica inductiva, o estudio de las condiciones en que se han desarrollado nuestras ciencias" (James, 1907, p. 51).

La segunda conferencia de James se compromete a mostrar cómo el método pragmático nos ayuda a establecer el significado al hacer que sea una función de

consecuencias prácticas (la palabra "pragmático" significa que tiene que ver con la acción y está etimológicamente relacionada con la palabra inglesa "práctica"). Antes de invertir mucho tiempo o esfuerzo en buscar el significado de cualquier cosa, debemos considerar qué diferencia práctica supondría si pudiéramos descubrirlo.

Parece que todo lo conocible debe ser verdad. Pero ¿qué significa llamar a una proposición o creencia " verdad "?, ¿Desde la perspectiva del pragmatismo? Este es el tema de la famosa conferencia de James. Comienza con un análisis de diccionario de la verdad como acuerdo con la realidad. Al aceptar esto, advierte que los pragmáticos e intelectuales no estarán de acuerdo sobre cómo interpretar los conceptos de "acuerdo" y "realidad"; estos últimos piensan que las ideas copian lo que es fijo e independiente de nosotros. Por el contrario, aboga por una interpretación más dinámica y práctica, una idea verdadera o una creencia que podamos incorporar en nuestras formas de pensar de tal manera que pueda ser validada experimentalmente. Para James, la "realidad" con la que deben coincidir las verdades tiene tres dimensiones:

1) Cuestiones de hecho,

2) Relaciones de ideas (como las verdades eternas de las matemáticas), y

3) Todo el conjunto de otras verdades para que estamos comprometidos.

Hay que decir que las verdades deben "estar de acuerdo" con tales realidades significa pragmáticamente que deben llevarnos a consecuencias útiles. James es un falibilista, ya que considera que todas las verdades existenciales son, en teoría, revisables dada una nueva experiencia. Implican una relación entre los hechos y nuestras ideas o creencias. Debido a que los hechos, y nuestra experiencia con ellos,

cambian, debemos tener cuidado de considerar tales verdades como absolutas, como tienden a hacer los racionalistas. Esta teoría relativista generó una tormenta de críticas entre los filósofos de la corriente principal a los que respondió en el significado de la verdad. Di Gregori (2014) asegura que para Dewey los problemas filosóficos surgen por dificultades ampliamente sentidas en la práctica social. Cuando un sistema filosófico llega a ser influyente, puede describirse siempre su conexión con un conflicto de intereses que exige algún problema de ajuste social. En este punto aparece la íntima conexión entre la filosofía y la educación. La educación ofrece una posición ventajosa desde la cual penetrar en la significación humana de las discusiones filosóficas.

Neopragmatismo

Fue después de Kant, cuando se impuso la distinción entre filosofía y ciencia. Los filósofos de esta época dirigían sus esfuerzos a separar sus actividades intelectuales del campo religioso; la batalla de la demarcación sólo fue ganada cuando se insistió en que la filosofía se interesa por la "teoría del conocimiento" considerada como fundamento de las ciencias (Fuenmayor, 2004). Las dos figuras centrales en el renacimiento pragmático son Rorty y Bernstein (2008). Rorty ha acentuado "el giro lingüístico" como fondo central; ha analizado cómo el lenguaje de Dewey apunta a un sentido de comunidad y ha enfatizado el potencial de este punto de vista, señalando la relación entre conocimiento y solidaridad. Comparó este énfasis con el lenguaje de Foucault, quien, en el relato de Rorty (1982), ha tratado de mostrar cómo la ciencia social ha funcionado como un instrumento para las instituciones disciplinarias, y enfatizó la relación entre el conocimiento y el

poder.Rorty (1993) en Contingency, Irony and Solidarity y en obras posteriores ha creado un hipotético Dewey al impulsar aún más su pragmatismo posmoderno, haciendo una fuerte distinción entre lo privado y lo público y disociándolo de todas las formas de universalismo.

Mientras que el pragmatismo tradicional se centra en la experiencia, Rorty se centra en el lenguaje. El lenguaje depende del uso, y el significado se produce mediante el uso de palabras de maneras familiares Bernstein (1987), quien tomó su punto de partida en los escritos de Dewey y lo interpretó como un portavoz de una sociedad con criterios críticos. Los ciudadanos indagadores están probando diferentes soluciones con un espíritu abierto y respetuoso. A partir de los dos puntos de referencia de 'ciudadanos críticos' y 'acción social', Bernstein ha desarrollado su alternativa neopragmática, fuertemente influenciada por Dewey. En resumen, el neopragmatismo puso énfasis en muchos principios significativos, incluida la unidad de conocimiento, la importancia del lenguaje y el fundamentalismo. , relativismo, rechazo de la epistemología fundamental, teoría de piedra fundamental y antiautoritarismo. Históricamente, la filosofía de la educación se ha enfrentado a cinco palabras vitales e importantes como mente, democracia, oprimidos, socialización y narrativa. Ghiraldli (2002), como uno de los proponentes del neopragmatismo, propuso cinco etapas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cree que las primeras etapas de la educación comienzan con narraciones que provienen de situaciones culturales que nos rodean y conducen a una alerta problemática y curiosidad, por lo que la narrativa puede encontrarse en historias, descripciones médicas, medios de comunicación, cine en Internet, etc. En suma, la

narrativa no tiene naturaleza absoluta el alumno y el maestro de la segunda etapa eligen en colaboración la narrativa contextual importante y significativa y la historia relacionada con la meta de enseñanza, los ideales escolares y los problemas reales de la vida del alumno. La narrativa puede aprovechar una tasa de naturaleza explícita e implícita. En la tercera etapa de la instrucción, los maestros discuten con los estudiantes explican la relación entre las diferentes narrativas y les ayudan a crear narraciones personales utilizando enseñanzas psicológicas y sociológicas; también en esta etapa los maestros les recuerdan que relacionen las narrativas con sus problemas reales de la vida, las historias familiares y nacionales. Su narrativa a los demás, especialmente el maestro y, a su vez, el profesor debe escuchar atentamente las narraciones, ser optimista y tener la mente abierta. Esta etapa es muy importante y vital porque el maestro debe ser sensato y, cuando sea necesario, decir sus perspectivas y crítica sobre la narrativa del alumno.

En quinto y último lugar. En la etapa de la educación, todos los alumnos fomentan la interpretación grupal y la narración de cada uno de los demás, y se basan en diferentes criterios, especialmente en su relación con los problemas de la vida, a fin de crear una situación adecuada para una buena vida.

Consideraciones finales

El neopragmatismo muestra un desarrollo importante del pragmatismo temprano debido al énfasis que este pone en el lenguaje, que muestra su adaptación al giro lingüístico de la filosofía del siglo XX. Mientras que de acuerdo con el pragmatismo, la acción es lo que debería estar en juego, el neopragmatismo muestra la importancia del lenguaje al tratar con la acción. Por lo tanto, atrae la atención hacia

la descripción de los roles y la re-descripción en el cambio real de las situaciones problemáticas. Lo que hace que el neopragmatismo sea importante para la educación es el énfasis que pone en el lenguaje

La continuidad entre las ideas de Rorty y las de Dewey es un tema de controversia. El trabajo maduro de Dewey, como se describió anteriormente, incluye una mezcla de historias arrolladoras destinadas a disolver problemas filosóficos y un cuidadoso desarrollo de su propio sistema. Rorty (1996) respalda la disolución, pero no el sistema de construcción. Sin embargo, puede afirmarse que los puntos críticos de Dewey y sus intentos de "superar" los debates estándar generalmente dependen de sus teorías filosóficas positivas. Además, James, como se mencionó anteriormente, usó el pragmatismo para dar nueva vida a los problemas metafísicos, no para desinflarlos. Como los puntos de vista de Rorty sobre las preguntas filosóficas tradicionales están tan centrados en disolverse, de alguna manera es más apropiado asociar a Rorty con el trabajo posterior de Ludwig Wittgenstein que con el pragmatismo. Sin embargo, Rorty hizo una contribución sustancial al desarrollo de las ideas pragmáticas al afirmar que el enfoque correcto del problema de la verdad para el filósofo pragmatista no es identificar lo verdadero con lo útil, o lo verificable, sino dar una "deflación" de la visión de la verdad.

El deflacionismo, que se desarrolló a fines del siglo XX en otras partes de la filosofía del lenguaje, sostiene que decir que una oración es verdadera no significa que la oración tenga una correspondencia especial con el mundo, o que tenga un tipo especial de utilidad, pero es solo para afirmar la oración, tal vez de una manera sensible al contexto de la conversación. Tenemos la palabra "verdadero" en nuestro

idioma porque nos permite abreviar, dar crédito y generalizar: "Todo lo que dijiste acerca de Paris es verdadero". La palabra "verdadero" no es más que una herramienta de conversación de ese tipo. De acuerdo con las enseñanzas de neopragmatismo, parece que los mejores enfoques curriculares para alcanzar objetivos educativos, ideales escolares y, finalmente, para satisfacer las necesidades personales y grupales de los estudiantes deben ser programas centrados en el proyecto, porque en este enfoque se hace hincapié en la auto motivación, autoiniciación, auto determinación y auto realización.

En mi bosquejo de los pragmáticos "clásicos", enfaticé su tratamiento del vínculo entre la creencia y la acción. Esto, para los pragmáticos clásicos, fue una innovación que los llevó más allá de la tradición empirista principal. Para bien o para mal, este tema desapareció en la filosofía "pragmática". El énfasis, en cambio, se ha centrado en la flexibilidad conceptual, el rechazo de la teoría de la correspondencia de la verdad y los enfoques del lenguaje basados en la representación, y la búsqueda de formas de ir más allá de los debates filosóficos estériles. Pero como las primeras secciones de este trabajo también pudieron haber dejado en claro, la mayor oposición a la teoría filosófica tuvo poco papel en el pragmatismo clásico. James, en particular, pensó que la importancia de los debates filosóficos estándar era, en todo caso, subestimada. Las críticas de Dewey a la tradición filosófica no se ofrecieron de forma independiente, aisladas de opiniones positivas sobre temas filosóficos; los aspectos críticos y constructivos de su pensamiento estaban estrechamente unidos. Por lo tanto, los temas de los pragmáticos recientes difieren bastante de los

originadores del movimiento, pero en todas las etapas, incluido el pragmatismo "clásico", ha habido una colección diversa y mutable de ideas.

De acuerdo con los argumentos anteriores, la educación desde el punto de vista del neopragmatismo es una actividad política, cultural y contextual. El proceso de educación incluyó cinco etapas en relación con el paradigma pragmático, tales como buscar narrativas de diferentes fuentes, elegir narrativa con la ayuda de los maestros, hacer narrativa personal, narración personal con otros y haciendo interpretación y juicio de valores, también el plan de estudios centrado en el proyecto se sugiere como el mejor enfoque para la educación. Convertir el pragmatismo en práctica sería un excelente trabajo recordándoles a los profesionales que todos los caminos de estudios sociales llevan a John Dewey. Según Espinale (2018) Daniel Stuckart destaca la importancia de las opiniones de Dewey sobre la diversidad y el trabajo en grupo, la educación del carácter y las discusiones para enseñar enfatiza la influencia que Dewey sigue desempeñando en la actualidad. El trabajo de estos académicos, así como otros, continúa defendiendo las ideas de Dewey y proporciona medidas prácticas de aplicación para su implementación en el aula. Estos enfoques fomentan la investigación porque los estudiantes están expuestos a diversas perspectivas, culturas y antecedentes que conducen al aprendizaje. Los profesores tienen enormes cargas más allá de su plan de estudios. Se reconoce estos obstáculos, pero ofrece sabios consejos al sugerir que los maestros tomen pequeños pasos para implementar la visión de Dewey. Todo comienza con auto reflexión. Una vez que los maestros examinan sus propias creencias. Los desafíos para crear un plan de estudios interactivo son reales, y convertir el pragmatismo en práctica no es una guía paso a

paso para hacerlo. Sin embargo, es un "mapa de ruta" para ayudar a los a desarrollar un plan de estudios alrededor del estudiante que les proporcione experiencias de aprendizaje enriquecedoras. Convertir el pragmatismo en práctica ofrece sugerencias sobre cómo implementar la visión de Dewey por parte de las personas que tienen las llaves del aula.

Referencias bibliográficas

Bernstein, R. J. (2008). Richard Rorty's Deep Humanism. *New Literary History*, 13-27.

Candioti, M., Britos, M., De_Zan, J., Herrera, M., Saavedra, A., Migueless, M., . . . Rigotti, S. (2009). Significado y validez. La incidencia del giro pragmático en la epistemología actual. *Ciencia, docencia y tecnología*, 149-188.

Dewey, J. (2015). *La reconstrucción de la filosofía.* Buenos Aires: Planeta Agostini.

Di_Gregori, M., Rueda, L., & Mattarollo, L. (2014). *El conocimiento como práctica. Investigación, valoración, ciencia y difusión.* La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Fuenmayor, F. (2004). *Los conceptos de Filosofía, epistemología y hermenéutica de Richard Porty.* Trujillo: Ágora.

Godfrey-Smith, P. (2015). *Enciclopedia de aspectos filosóficos internacionales.* New York: Elsevier.

Jhonson, A. (2000). *The Blackwell Dictionary of Sociology: A User's Guide to Sociological Language.* New york: Wiley.

Rorty, R. (1982). *Method, Social Science, Social Hope.* Minessota: 191-210.

Rorty, R. (1993). *Contingency, irony, and solidaqrity.* New York: Cambridge University.

Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad: Escritos Filosóficos 1.* Buenos Aires: Paidós.

Spinale, C. (2018). Turning pragmatism into practice: A vision for social studies teachers. *Journal of Social Studies Research*.

Yousefzadch, M. (2014). 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013. *Neo pragmatism and the stages of education*, 2357-2359.

La palabra en el saber, razón de ser desde el enfoque fenomenológico

Autor (a) 7 Ronald Ordoñez López Mg.

ronaldordonelopez@gmail.com

Ronald Ordoñez Lopez, Nacionalidad Colombiana. Administrador de Empresas egresado de la Universidad de Sucre, Magister en Administración – MBA Universidad de Medellín. Docente tiempo completo de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre – CORPOSUCRE; Adscrito a la Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables.

Introducción

El individuo desde sus capacidades para pensar y construir conocimiento ha generado en el trascurso de su existencia la necesidad de cuestionar y cuestionarse frente a los fenómenos que le rodean dando sentido a dichos asuntos para su propio *ser* y estar en el espacio y el tiempo, es decir, que se adentra al ramo de la epistemología, escudriñando desde allí aquellas inquietudes en busca de respuestas que le permitan la construcción y trasmisión de saberes.

Dichos conocimientos se construyen desde el lenguaje bajo su mayor representación, la palabra, la cual toma una razón de ser desde una mirada fenomenológica en la que la intuición, la percepción o lo evidente adquiere relevancia en el pensar, en el sentir y en el actuar, exteriorizando saberes; bajo esta premisa cabe preguntarse *¿Cómo comprender la palabra en el saber desde una mirada fenomenológica?* Para abordar dicho interrogante se referenciarán planteamientos teóricos de autores como el profesor Neldo Candelero quien retoma apartes de la obra *El Porvenir está abierto* en cuanto esta refiere a los tipos de palabras: *expresiva, apelativa y representativa,* y de las que expone su posición y comprensión, dando lugar a que se desglose cada una como un subtema, los cuales serán enriquecidos desde las posturas del filósofo de la rama fenomenológica Maurice Merleau-Ponty quien expone la importancia del cuerpo y la conciencia en el lenguaje a partir de la palabra, así como lo planteado por el médico y etólogo Konrand Lorenz quien hace ver la palabra en los animales desde su cuerpo, sus sonidos y su sentir, signos que llevan a la comprensión de su expresión como seres deshumanizados y humanizados.

Con este contenido se espera hacer una reflexión acerca de la palabra en el saber, así como su esencia para el ser vivo y su connotación en la razón de ser por sí misma, dejando de lado la comprensión de esta como un simple medio para trasmitir un mensaje. Para ello el autor de este escrito expone sus ideas teniendo como base los planteamientos teóricos de los autores en mención, ofreciendo al lector la posibilidad de formular sus propios puntos de vista.

La palabra en el saber, razón de ser desde el enfoque fenomenológico

El lenguaje como capacidad inherente en el ser humano está dado para comunicar pensamientos, y sentimientos, lo cual hace a través de la palabra que toma importancia en cada uno de los contextos en el que el individuo se desenvuelve, entonces, si hace parte del ser humano así como cada uno de sus miembros (vistos estos desde la anatomía), de su pensar, de su sentir, cabe ahondar en la razón de ser, de comprender su accionar en la subjetividad del individuo o por lo contrario, entender que su esencia puede estar en la objetividad, en tanto, que el vocablo en sus diversas manifestaciones lleva a indagar por su incidencia en la construcción del saber a través del acto comunicativo, así lo hace saber Merleau-Ponty (1993) al afirmar:

> La toma de consciencia de la palabra como región original es, naturalmente, tardía. Aquí como en todas partes, la relación de *haber* (tener, poseer), con ser visible en la misma etimología del termino habito, viene ya camuflada por las relaciones del dominio del ser (…). La posesión del lenguaje se entiende, primero, como la simple existencia efectiva de ≪imágenes verbales≫, eso es, de vestigios que los vocablos pronunciados u oídos han

> dejado en nosotros. El que estos vestigios sean corporales, o que se depositen en un ≪psiquismo inconsciente≫, no importa demasiado y en los dos casos la concepción del lenguaje es la misma en el sentido de que no se da un ≪sujeto hablante≫. Que los estímulos desencadenen, según las leyes de la mecánica nerviosa, las excitaciones capaces de provocar la articulación del vocablo, o bien que los estados de consciencia impliquen, en virtud de las asociaciones adquiridas, la aparición de la imagen verbal conveniente, en ambos casos la palabra se instala en un circuito de fenómenos en tercera persona, no hay nadie que hable, hay un flujo de vocablos que se producen sin ninguna intención de hablar que los gobierne. (pp., 191-192)

Desde la mirada del autor el lenguaje –que para el caso de la cita- está representado a través de la palabra, tiene su razón de ser, en un primer momento, en aquellos conocimientos que se adentran en el *ser* a través de los sentidos, bien sea lo que capta el oído, y lo que el acto de la boca expresa articulando palabras, que acompañadas por una entonación específica, emanan sensaciones hacia quien asimila dichos mensajes llegando a formar representaciones mentales que le permiten representar la realidad externa, atribuyendo bien sea al sujeto o al objeto una identidad, o sea, que en sí mismo se le atribuye una verdad por el hecho de ser ella misma. Este planteamiento lleva a afirmar que el transmitir mensajes va ligado a la manera como se hace, pues el vocablo podría concebirse como una parte subjetiva del individuo conjugándola con las acciones que se acompañan. Puede tomarse en consideración que articular palabras no solo es cuestión de generar sonidos sino sentidos, en tanto que hablar no se convierte en una modulación de la boca

únicamente, sino que de manera sinérgica se articula a la parte auditiva, visual, y por qué no, olfativa, ya que cada uno de los sentidos puede hacer su propia lectura de los mensajes recibidos.

Una segunda concepción que se podría describir a cerca de la comprensión de la palabra desde Merleau-Ponty es adentrarse al campo de la psicología pues entra en juego las facultades cognitivas del individuo como la percepción, la motivación, la emoción, entre otras, las cuales llegan a expresarse desde el acto fallido, en tanto este refiere a las expresiones discursivas que se ejecutan sin voluntad propia, convirtiendo la transmisión de vocablos en un acto netamente subjetivo quedando a libre interpretación desde el sentir, pues para el caso, la racionalidad se anula ya que se vuelve inexistente la capacidad de entender, analizar, evaluar y construir en torno a un dato o información explícita, por tanto, el mismo acto de la palabras que quedan sin sentido se convierte en una disociación entre sujeto–conocimiento ya que se presenta la anulación de la interacción, acción bidireccional que permite el intercambio de información en la que quien escucha es tan importante como quien habla, pues el saber está en el proceso de decir, recibir, comprender y construir.

Es dado que para el autor en las dos concepciones del significado del lenguaje se presenta faltantes en cuanto a la construcción del mensaje, pues la palabra debe verse más allá de un cúmulo de signos representados por los sentidos o por trasferencias subjetivas ya que requiere ser contextualizada, tomar vida en la medida que se le dé una razón de ser en el tiempo, en el espacio, para ello es necesario que se le apropie, que el individuo moldee dichos vocablos desde sus intereses, inquietudes, interrogantes que necesita responder, llegando de esta manera a la

construcción del saber, aquel que es expuesto para que otros favorezcan sus aprendizajes, es entonces, cuando se alude a la expresión de Merleau-Ponty sobre el "sujeto hablante" del cual Ducrot (2001) manifiesta que "…existe un sujeto único autor del enunciado y responsable de lo que el enunciado se dice" (p. 256). Para darle razón de ser a la palabra Candelero (2010) retoma la obra *El porvenir está abierto* en la que se plantea –por parte de los autores Karl Popper y Konrand Lorenz en acuerdo con la postura de Bühler - que la palabra se puede concebir de manera *expresiva*, *apelativa* y *representativa,* planteamientos que Candelero va enriqueciendo desde su pensar y que permiten fortalecer a través de otros autores.

La palabra representada a través del gesto (palabra expresiva)

Se hace referencia a una de las tipologías que puede representar la palabra y que se centra en el gesto, pero no solo visto desde los movimientos faciales sino corporales y de la cual tanto el individuo como el animal emplean para exponer su realidad. Al respecto Candelero (2010) hace explícito su aporte del cual comienza afirmando:

Palabra expresiva: como expresión. Si hay expresión lo hay de un interior. Pone al exterior un interior. Diríamos que es gesto: expresión sensible: un suspiro, el ceño fruncido, un brillo en los ojos un vocablo. Un modo de aparecer el ente como *cuerpo*, sea este un animal, una cosa, o un hombre. Modo, que es todo un sentido; y sentido que puede entenderse. Según Lorenz es posible comprender a los animales y ello es cosa que no requiere de poderes especiales: ni ajenos instrumentales ni propios naturales. (pp. 40-41)

Para el autor la palabra *expresiva* está dada en el cuerpo, el cual fluye sin que la razón esté presente para ordenarle su acción, pues por sí mismo, cobra un sentido, exponiéndose a la realidad de su entorno y lleva consigo una representación al dar de manera involuntaria un mensaje que bien aflora para manifestar un sentir, un deseo, proveniente de una señal que en su interior, no es más, que la necesidad inevitable de hacer explícito un impulso, dicho de otra manera, es la exposición sin voluntad propia pero haciendo visible la esencia del *ser* que puede traspasar su razón de ser a través de cada uno de los órganos que componen su cuerpo, que lo utiliza para poner en conocimiento a un otro.

Si bien este tipo de palabra se le concede al individuo y al animal, para el científico y etólogo austriaco Konrand Lorenz toma mayor importancia en los segundos ya que es el medio por el cual cobra sentido el lenguaje de estos y su manifestación en el otro –siendo otro uno de su mismo especie o el hombre- pues como el hombre, este también está dotado de movimientos que le son propios y los hace visibles en su más expresiva esencia sin necesidad de construir imitaciones algunas para hacer pensar lo no expresado, es por esta lectura real y autóctona que hace que no se requiera la elaborada experticia para poderlos entender. Desde este punto de vista en la palabra *expresiva* recae la demostración de lo auténtico, de lo explícito que para el caso, es el cuerpo en sí mismo y la generación de movimientos que le puedan ser dados sin dotarlo de subjetividades, asunto que se le atribuye en mayor grado a los animales, tal como lo expone Lorenz (1999) al expresar que

…los animales no poseen un lenguaje en el verdadero sentido de la palabra. Cada individuo de una especie de animal superior, principalmente en las especies

sociables, como la grajilla o la oca gris, dispone de manera innata de un código de señales completo, formado, por voces y movimientos expresivos. También es innata la facultad de emitir estas señales y de «entenderlas» correctamente, es decir, de responder a las mismas de una manera que tiene sentido respecto a la conservación de las especies. Con estas bases que asientan firmemente en muchas observaciones y experimentos, se pierde una gran parte la semejanza superficial que pueden guardar con el lenguaje humano los medios de entenderse empleados por los animales. Dicha semejanza disminuye aún más cuando uno se da cuenta, poco a poco, de que el animal, con todas sus emisiones sonoras y sus movimientos expresivos, no muestra una intención consciente de influir con ellos, sobre algún congénere (p.105).

Tomando la cita se puede afirmar que los animales en sí mismos están dotados de vibraciones y movimientos corporales, según sea su especie, que para el caso, son aves; rasgos que no han sido adquiridos sino que han estado en su origen y que para hacer prevalecer su existencia como raza ponen en función, y en el ejercicio del hacer, se convierte en una práctica habitual que se lleva a cabo en el colectivo, haciendo que de manera sinérgica puedan captar sus propias intenciones y que solo ellos en su propio *ser* dan el sentido a sus acciones. Estas demostraciones son representaciones automáticas en las que la conciencia no entra en juego, así como se hace evidente la ausencia del sentir, aspectos necesarios a la hora de darle sentido al lenguaje y que para el individuo son indispensables. Por estas razones para Lorenz no hay un lenguaje como tal en los animales ya que no se puede hacer una lectura de una expresión interna, que emita sensaciones frente a lo que realizan, sino que la mayor manifestación se asemeja a simples efectos que se producen por factores de su

hábitat y de la necesidad de subsistir; cabe afirmar que esta postura está dada para aquellos animales deshumanizados, o sea, aquellos en los que el individuo no ha irrumpido en su *ser*, o como se expone en el diccionario Merriam-Webster (2019) "privar de cualidades humanas, personalidad o espíritu" (párr. 1).

Si se lleva esta postura de Lorenz a la palabra *expresiva* tal como la hace ver Candelero, se podría afirmar que esta parte del vocablo quedaría en la intención de la vista, que no es más que la lectura que se puede hacer de la corporalidad en sí misma, sin la intervención del interior o de una intención, entonces, dicha palabra se convertiría como en una primera fase dentro del acto del lenguaje en el que su primer asomo para llegar a emitir y recibir información es netamente lo externo, en una idea coloquial sería "esa primera mirada que se da" -la cual sería aplicable para el individuo- aunque este único aspecto no es suficiente para hacer llegar un mensaje ya que se requiere de otros elementos que acompañen al gesto, al movimiento, y que lo llenen de una razón de ser para sí mismo, y para el otro en el ejercicio de querer dar a conocer información alguna, en cuanto a los animales, este tipo de palabra toma mayor validez cuando las capacidades corporales que desarrolla son demostrables a través de su conservación como único y como colectivo.

Saber que en la edad antigua las señas, los sonidos y movimientos eran la única forma de comunicación en los seres humanos, época en la que al igual que los animales se requería de una sobrevivencia que estaba determinada en la existencia del colectivo, sin embargo, con el transcurrir del tiempo este tipo de palabra *expresiva* cada vez pierde su razón de ser –para el ser humano- quedando reducida a una simple señal, dando lugar a otros medios más prácticos, cuestión en la que el individuo se

diferencia del animal pues estos siguen en su colectivo sin perder ese contacto corporal visto desde el trasmitir y recibir. Así lo hace saber Lorenz (1999).

> El misterioso aparato emisor y receptor que cuida de la transmisión consciente de sentimientos y afectos es antiquísimo, mucho más que la Humanidad. Sin duda alguna ha ido atrofiándose en nosotros a medida que se ha ida desarrollando el lenguaje. Al poder hablar, el hombre no necesita ya de movimientos que indiquen sus intenciones para dar a conocer su estado de ánimo. Pero las grajillas o los perros deben «leerse» en los ojos qué es lo que piensan hacer en un momento determinado. Por esto en los animales superiores que viven en sociedad, tanto el dispositivo emisor, como el receptor, están muchos más desarrollados y muchos más especializados, que en el hombre. Todas las llamadas expresivas de los animales. Como el «! Kia»! y el «!Kiuu!» de la grajilla, las voces monosílabas o polisílabas que el ganso emplea para mantener el contacto entre los individuos del grupo, todo ello no puede compararse con el lenguaje, y sólo puede parangonarse con las exteriorizaciones constituidas por el bostezo, el fruncir de las cejas, el sonreír y otras parecidas, que se expresan de manera inconsciente y no aprendida, y que todos entienden… (pp. 106-107)

En cuanto a la cita descrita se podría comentar que el vocablo en su forma escrita o hablada son y seguirán siendo formas para hacer visible el sentir y pensar del individuo, y que en su hacer facilita el acto comunicativo porque como ser netamente sociable requiere de medios que le ayuden a estar en una constante interacción ya que el hombre se hace así mismo y a su entorno bajo el saber con el

otro, entonces, esas representaciones de signos gráficos que se construyen en un espacio y en un tiempo toman sentido para sí mismo y para algún otro que tiene la intención de asumir lo manifestado, así, aunque no sea a través de un gesto facial o corporal se realiza una conexión de sentires y pensamientos que redundan en dichos trazos. De la misma forma la palabra hablada toma sentido como acto que se hace intencionalmente y que se llena de entendimiento, razonamiento o ¿por qué, no?, de imaginación, llegando a la elaboración de representaciones mentales, o más explícitamente de ideas, para dar a conocer sentimientos, emociones, que se llenan de intencionalidad sonoramente, culminando en la necesidad de manifestar su propia existencia subjetiva y objetiva, dándole un dominio superior frente a los animales.

Pero si bien es cierto que ambas demostraciones –escritura y habla- son requeridas en el ejercicio de trasmitir información alguna para el ser humano ¿por qué dejar de lado la palabra gestual? ¿Acaso resta validez? Lorenz hace ver que no es una cuestión de ponerle mayor o menor importancia sino de tener la capacidad de hacer visible su razón de ser, de darle al cuerpo y al gesto una carga de información con la que el individuo no pierda una lectura visual, una lectura olfativa, una lectura táctil, en la que se mantenga una interacción con el otro a través de cada órganos de los sentidos, tal como lo demuestran los animales, que a falta de una palabra elaborada desarrollan y trabajan para que sus movimientos y sus simples sonidos –como los asume y los entiende el individuo- tomen el efecto de comunicar, de "leerse" y si bien para el individuo es una cuestión que realizan desde su propia naturaleza, no deja de ser un acto que les permite interactuar y establecer -así como en la sociedad del individuo- sus leyes y hábitos para existir. Cabe decir, que aunque el ser humano es

superior en cuanto a maneras de comunicarse, desde la posición de observador, el animal lo supera muchas veces en la manera de entenderse con el otro de su propia especie, de respetar sus propias leyes, de vivir en colectivo, se podría decir que en estas acciones se hace evidente la intención de la palabra corporal en sí misma, o como se ha denominado a lo largo de este aparte, la *palabra expresiva,* vista desde el comportamiento en los animales en libertad de su hábitat.

La trasmisión en la subjetividad de la palabra (palabra apelativa)

En relación con la palabra *apelativa* Candelero expone sus ideas en cuanto a su particularidad dentro del lenguaje, al respecto describe lo siguiente.

> De la palabra apelativa. La palabra apelativa es obra de una subjetividad, de una conciencia. No necesariamente de una conciencia reflexiva, pero sí al menos de una conciencia *inflexiva*. Presupone un saber de sí mismo –por parte del sujeto. La palabra expresiva, nos parece, es la obra inevitable de una corporeidad, de una naturaleza –la naturaleza misma al exterior. La palabra apelativa es en sí misma evitable, pero digamos…, «viene recomendada» por el interior. Supone un cuerpo que pide, que tiende. *Intencionalmente,* el sujeto (sea perro, sea hombre) la genera para alejar o plegar a otro. Es toda una acción construida. No es inevitable, sino ocasional; y no es inequívoca, pues es construcción subjetiva….Palabra apelativa: signo que el individuo genera para proveerse de lo que no tiene, tendencia concretada –como tendencia. (pp. 45-46)

Retomando la cita, Candelero hace ver que la palabra *apelativa* toma su significado cuando se desea descubrir el interior de quien a través de la manifestación corporal a expuesto su propio *ser*, se pone en acción el punto de vista, en tanto que a esta expresión se le puede atribuir la capacidad de dar un calificativo a las imágenes que se captan –en términos comunes- a través de la vista, pero atreverse a decir que se puede captar a través del oído o del olfato no es desacertado, puesto que dichos sentidos afloran en la medida en que se requiere hacer una lectura de lo que está expuesto y necesita conocerse. Desarrollar en su máxima estado cada uno de los sentidos es adentrarse en una conexión consigo mismo y que a su vez permite conectarse y saber del otro. La palabra *apelativa* toma validez cuando se apropia en su conjunto del significado de lo que la corporalidad y el sentir quieren decir, de ser desligado el uno del otro será en vano la existencia de dicho vocablo ya que separadamente estas propiedades de animales y humanos anulan la lectura de sus acciones. Llevando el término en mención a la acción pura, se hace efectiva cuando el individuo o el animal adquieren un conocimiento desde las sensaciones que recibe del gesto pero impregnado del sentir, hecho que al hacerlo visible, externo, adquiere un significado dentro del contexto del cual hace parte, esto es, que toma una existencia para sí mismo y para el otro, por lo cual se hace referencia a la realidad del sujeto y la realidad en el sujeto. Otro aspecto, y no menos importante, es que el acto de darle una interpretación al gesto no va direccionado a un único entendimiento o explicación, pues el hecho está en que al ser una demostración en la que se conjuga las sensaciones queda abierto a que esos sentires sean leídos desde el sentir propio, desde la realidad del otro, desde el contexto en el que se lleva la acción, desde lo que se desea encontrar, por tanto, son varios aspectos los que entran en juego a la hora

de interpretar la información. Esta postura como se ha manifestado en el anterior párrafo alude tanto al individuo como al animal y que en estos últimos se hace un poco más incomprensible, pues en una primera mirada se había otorgado todo el crédito a la palabra *expresiva* como medio de comunicación en ellos, sin embargo, es interesante tomarlo desde una segunda postura y es como entra en juego la subjetividad en la comunicación del animal, para el caso se podría decir que desde la postura de Lorenz (1999)

> Resulta admirable la exquisita sensibilidad que algunos animales poseen frente a movimientos expresivos mínimos, como la manifestada por un perro que nota los sentimientos amistosos o inamistosos que su dueño experimenta hacia otras personas. Un paso más y el observador ingenuo, que humaniza sus observaciones, cree que un ser que comprende «hasta» dichos sentimientos tan íntimos y no explícitos, por fuerza a de entender todas las palabras de su dueño. Pero entonces se olvida de que la aptitud para percibir y entender los más pequeños movimientos expresivos se halla tan desarrollados en los animales sociales precisamente porque no pueden comprender las palabras, puesto que carecen de lenguaje vocal. (pp., 110-111)

Haciendo alusión a la cita, en primera instancia se podría manifestar que al referirse a la subjetividad en el animal se tiene que hacer énfasis en el animal humanizado, aquel que el individuo ha dotado -o cree haber dotado- de rasgos similares a los de él, que para el caso, sería la comprensión de la palabra hablada, la cual llena de sentir y la pone de manifiesto en el *ser* del animal atribuyéndole la capacidad de interpretación, de sentido, de reflexión, a sabiendas que lo que lo hace

distinto de esta especie es dicho vocablo porque es el único ser vivo que posee la facultad de emitir mensajes desde la oralidad, materializando los pensamientos y poniéndolos a exposición para revelar su *ser.*

Un segundo aspecto es mirar la esencia del animal humanizado en el acto de comunicar, el cual se produce en tanto al interactuar con el individuo demuestra desde su corporalidad la necesidad que requiere ser suplida, y para ello, su gesto se llena de sentir desde su naturaleza pura, pues como ser viviente percibe a través de los sentidos diversos estímulos internos o externos que le afectan en su *ser*, a manera de ejemplo, producirle dolor o suplirle en alimento, acciones que tiene su incidencia en el sistema sensorial, dando como resultado una respuesta externa de la cual el individuo hace lectura de su sentir a través de sus movimientos, asimismo, el acto comunicativo se funde cuando el individuo también pone en juego sus sentir desde la corporalidad, o sea, la demostración que le brinda movilizando sus sentidos, muestra de ello cuando lo acaricia, lo cual no producirá una reacción negativa en el animal sino que se construye una conexión desde el sentir mismo. Entonces, se puede concluir que hace su efecto la palabra *apelativa* ya que tanto en el animal como en el individuo se conjuga la corporalidad con un sentir, dejando al exterior su interior.

Así como Lorenz y Candelero hacen visible la relevancia de la palabra desde el sentir, el gesto y el movimiento, no menos importante es lo planteado por Merleau-Ponty (1993) quien hace la siguiente afirmación.

> El sentido de los gestos no viene dado, sino comprendido, o sea recogido, por un acto del espectador. La dificultad estriba en concebir bien

> este acto y no confundirlo con una operación de conocimiento. La comunicación o la comprensión de los gestos se logran con la reciprocidad de mis intenciones y de los gestos del otro, de mis gestos y de las intenciones legibles en la conducta del otro. Todo ocurre como si la intención del otro habitara mi cuerpo, o como si mis intenciones habitaran el suyo. El gesto del que soy testigo dibuja en punteado un objeto intencional. Este objeto pasa a ser actual y se comprende por entero cuando los poderes de mi cuerpo se ajustan al mismo y lo recubren. El gesto está delante de mí como una pregunta, me indica ciertos puntos sensibles del mundo, en los que me invita a reunirme con él. La comunicación se lleva a cabo cuando mi conducta encuentra en este camino su propio camino. Hay una confirmación del otro por mí y de mí por el otro. Hay que restituir aquí la experiencia del otro, deformada por los análisis intelectualistas, así como tendremos que restituir la experiencia perceptiva de la cosa. (p. 202)

El gesto pone de manifiesto al cuerpo como un todo en la comunicación de los individuos, a través de él los diversos sentidos, entablan expresiones desde su sentir, esto es, que cargadas de sensaciones busca exteriorizar información que a la postre requiere ser leído por quien hace las veces de observador, pero tal proceso no es fácil de realizar pues se requiere que además del desarrollo visual haya una lectura del tiempo, el espacio, la intencionalidad, en otras palabras, contextualizar y contextualizarse en relación a quien trasmite y quien recibe la información. Dicha conectividad debe ir más allá de los movimientos que son visibles, pues no siempre la razón y la sensación desean trasmitir lo mismo ya que los movimientos se pueden

desconectar de lo que se piensa y se dice, para poner solo el sentir a manifestar su deseo. Es por ello que dentro del acto de comunicar corporalmente se hace necesario construir un vínculo en el que la mente y las señas -de quien trasmite y quien recibe información- se enlacen a través de un intercambio que se construye desde la mente, pasando por el sentir y llegando a exponer a través de los sentidos, así lo que equivale a la palabra toma un sentido de ser en el otro y para el otro permitiéndoles la exposición o construcción del saber.

En verdad que llegar al acto comunicativo desde la corporalidad requiere dejar de lado la subjetividad propia para adentrarse en la subjetivad del otro –lo cual puede ser atrevido de afirmar- pero toma validez, en tanto que adentrarse a la lectura del sentir del otro, para tomar el mensaje expuesto, se hace necesario apartarse de tanta racionalidad en la que pareciese que es la única forma de conocer, a sabiendas que el sentir hace parte de la construcción de las propias vivencias, que al dejarlas a la exposición del receptor pueden ser captadas permitiendo la conjugación del dar y recibir, en tanto, la lectura de los sentidos se hace efectiva y abre las puertas a la construcción del saber interno y externo. Cada gesto que se exprese llega al otro con una información -atreviéndose a afirmar –que se da una aseveración al respecto permitiendo la construcción del saber. Es por ello que dentro del conocimiento no se debe menospreciar ninguna de las manifestaciones que hacen parte de la palabra. El ser humano en ocasiones invalida este tipo de comunicación puesto que poner un significado al sentir es como dejar a la intemperie lo que realmente se desea, o sea, es dejar que el sentir despliegue a través de las señas lo que en realidad sin ningún formalismo ni proceso mental se niega a poner en la palabra hablada o en la escritura.

La palabra en su sentido de realimentación (palabra representativa)

Una vez más Candelero expone sus ideas con base a lo planteado en el libro del *Porvenir está abierto* al referirse al tercer tipo de palabra la cual los autores de dicho escrito la denominan *representativa,* de esta afirma lo siguiente

> La palabra representativa presupone un doblez en el hombre. Un interior y un exterior. No un hombre doble y polar al modo cartesiano, pero si la posibilidad del hombre de *flexionarse* hacia sí, y en ello entenderse y decidirse –decidir sobre sí. Insistimos la dualidad es de fases no de cosas.

Sobra la cita en mención se podría exponer que su mayor relevancia está en que alude al ser humano más no al animal, ello radica en que al hacer alusión al término *representativa* está determinando de que el ser humano tiene la capacidad de verse hacia su interior y hacia su exterior, en tanto, su corporalidad y su conciencia se unen para ser uno solo, en la que la conciencia da razón de su propio cuerpo, se ve así mismo en la materia como en su pensamiento, esta dualidad es lo que conforma el sentido a la palabra, dicho de otra manera, es una reflexión de sí mismo dando razón de ser en cuanto al pensar, sentir y actuar, lo cual es expuesto o trasmitido a través del gesto –imposible en el animal- ya que su capacidad de reflexionar o razonar es nulo puesto que su comunicación queda en el sentir y en la acción, tal como se ha demostrado en lo que concierne a la palabra *apelativa*. Desde esta postura no cabría el pensar del filósofo francés René Descarte para quien el cuerpo va desligado de la mente porque en su posición filosófica son dos sustancias opuestas, en la que en la mente se construye representaciones de lo que es realidad, en tanto el cuerpo, es un ente sin vida, así lo hace ver en su obra *Meditaciones metafísica*

> Y Aunque acaso … tengo un cuerpo al que estoy estrechamente unido, sin embargo, como, por una parte, tengo una idea clara y distinta de mí mismo, en cuanto que yo soy solo una cosa que piensa y no extensa; y por otra parte, tengo una idea distinta del cuerpo, en cuanto que él es solo una cosa extensa y que no piensa, es cierto entonces que ese yo, es decir, mi alma, por la cual soy lo que soy, es verdaderamente y enteramente distinta de mi cuerpo, y puede existir sin él. (Descartes, 2012, p. 137)

Retomando lo planteado por Candelero al interpretar a Lorenz y Popper en *El Porvenir está abierto,* parte de la trasmisión de la palabra está en que el individuo se da a la tarea de entrar en un razonamiento interior que le permite descubrir su *ser* en relación a su esencia y a su entorno, de esta manera genera una postura la cual revela como un acto de comunicación para que sea comprendida por otro y para sí mismo. Si bien el vocablo se convierte en la representación del saber del individuo y a su vez el conducto que requiere para hacer visible sus conocimientos es necesario saber qué lo llena de significado, eso es, qué factor hace que su función de trasmitir se realice, para esto Merleau-Ponty se adentra a explorar la razón de ser y expone

> Si el discurso presupusiera el pensamiento, si hablar fuese, ante todo, unirse al objeto por una intención de conocimiento o una representación, no se comprendería por qué el pensamiento tiende hacia la expresión como hacia su consumación, por qué el objeto más familiar nos parece indeterminado mientras no hemos encontrado su nombre, por qué el mismo sujeto pensante se halla en una especie de ignorancia de su pensamiento mientras no las ha formulado para sí o incluso las ha dicho y escrito, como muestra el ejemplo de

> tanto escritor que empieza un libro sin saber exactamente que pondrá en él. Un pensamiento que se contentara con existir para sí, al margen de las incomodidades del discurso y la comunicación, caería en la inconsciencia en cuanto apareciese, lo que equivale a decir que ni siquiera para sí existiría. A la famosa pregunta de Kant podemos responder que pensar es una experiencia, en efecto, en el sentido de que nos damos nuestro pensamiento por medio del discurso interior o exterior. Este progresa, si, en el instante y como por fulguraciones, pero aún nos queda el apropiárnoslo y es mediante la expresión que pasa a ser nuestro. La denominación de objetos no viene luego del reconocimiento, es el mismísimo reconocimiento (p. 194)

La anterior cita lleva a afirmar que para el individuo la palabra hace parte de su existencia, se convierte en un elemento imprescindible para su *ser*, tan necesario como manos, piernas, vista y demás, podría atreverse a decir que es otro yo a quien le otorga el poder de hacerlo visible ante la realidad, sin embargo, debería ser todo lo contrario, que el individuo sea quien maneje la existencia del vocablo, que lo llene de sentido, de razón de ser, pues detrás de la escritura, de las expresiones verbales, del gesto y demás signos, hay una maquinaria que trabaja para darle una funcionalidad, se habla entonces del pensamiento, aquella capacidad con la cual el individuo genera procesos racionales, imaginativos, creativos poniendo en acción la facultad de entender, analizar, comprender, reflexionar y actuar, dándole una existencia a lo que en un momento fue inexistente, es aquí donde nace el saber, y sin embargo, el individuo duda de esto pues su confianza se permea, en tanto lo haga externo, porque necesita dar credibilidad y validez a lo que ha llevado a la realidad.

Buscar el medio por el que manifieste sus creaciones –que para el caso viene siendo la palabra- es como encontrar un otro en el que pueda ver reflejada la aprobación o desaprobación de lo realizado, encontrándole de esta manera el significado que le ha asignado.

Si bien el pensamiento se convierte en el gestor de la construcción del saber en el que se guarda la originalidad de lo creado, es necesario que dichos conocimientos se vuelvan memorias tanto para sí mismo como para que sean aprendidas por otros, esto hace que el lenguaje a través de la palabra escrita o hablada haga las veces de un archivo temporal o definitivo que cuenta con la capacidad de re-vivir lo ya creado, trayéndolo al presente las veces que sea necesario, o por el contrario, dejándolo en el reposo para que sea consultado en el momento deseado. Siendo así, la palabra toma una mayor importancia, ya que se le asigna su razón de ser desde el pensamiento del individuo; sobre lo escrito lo pronunciado o demostrado corporalmente recae la responsabilidad de trasmitir el saber y no solo con la intención de conocer y comprender lo expuesto sino con la posibilidad de que sean retroalimentado, porque estas manifestaciones del vocablo se convierten en el medio que genera una interacción entre el pensamiento del autor-pensamiento del aprendiz, una vez más, toma importancia el acto de comunicar, por tanto, para dejar fielmente lo que se desea decir es necesario adentrarse a los principios que se adoptan para hacer uso de la palabra en sus diferentes expresiones. Claudicar ante el uso del vocablo es ayudar a la inexistencia del saber, dejando de lado el legado que pueda instruir a aquellos individuos en los que se despierta el interés por la construcción del conocimiento. En definitiva, a la palabra debe atribuírsele su

existencia puesto que como diría Merleau-Ponty (1993) "Tampoco podremos admitir, como ordinariamente suele hacerse, que la palabra sea un simple medio de fijación, o incluso la envoltura y el vestido del pensamiento" (p. 199).

Consideraciones finales

Como resultado de lo expuesto a lo largo del escrito, es posible aducir que el individuo se encuentra en un constante dar y recibir información y que de manera voluntaria o involuntaria lo íntimo se puede volver público ya que un movimiento corporal, un gesto facial o una palabra articulada, sin reflexión, y no pensada, puede deformar lo que quiere trasmitir, o mejor, lo que se quiere que sea interpretado por quien hace las veces de receptor, en otras palabras, se puede caer en la emisión de mensajes de manera visceral en el que se pone de manifiesto la emocionalidad antes que la razón, lo cual conlleva al deterioro o rompimiento de una comunicación asertiva en los grupos que conforman una sociedad, incidiendo en la construcción del saber y por ende en su propio progreso. Otro aspecto que resaltar es que es indiscutible que la palabra en sus diversos tipos permite la construcción del saber y para ello es necesario que el individuo comience por pensarse y repensarse en su *ser* para dar cabida al otro, llegando a un proceso de realimentación en el que por el efecto del "feed back" la intención de lo manifestado cumpla con su efecto en y para la construcción de la realidad. Por otro lado, es importante resaltar la importancia de la comunicación gestual la cual se ha visto relegada con el tiempo a causa de los nuevas maneras de comunicación, tiempos en los que la palabra escrita y la vocal han tomado mayor protagonismo de manera asincrónica –lo cual no es criticable- solamente que es necesario no dejar perder la presencia del cuerpo de sí mismo

frente al cuerpo del otro, pues este contacto siempre tiene algo que decir, poniendo de manifiesto los sentidos, las subjetividades, pudiéndolas palpar en el mismo tiempo y en el mismo espacio para seguir en el reconocimiento del *ser,* tal como lo hacen los animales de quienes también hay que aprender pues desde sus expresiones también tiene algo que decir y que aportar en la construcción del saber.

Referencia Bibliográfica

Candelero, N. (2010). *Observaciones filosóficas sobre la palabra y algunas otras cosas*. Rosario, Argentina, Ciudad Gótica.

Descartes, R. (2012). *Meditaciones Metafísicas.* Ecuador, JG. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=J7wvDgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Sexta+meditacion+metafisica+de+rene+descartes&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi5vem41aHdAhWJuFMKHRf9DAgQ6AEIKDAA#v=onepage&q=estrechamente&f=false

Diccionario Merriam-Webster (*s.f.*). Deshumanizar. Recuperado de https://www.merriam-webster.com/dictionary/dehumanize

Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho.* Argentina, EDICIAL S.A. Recuperado de http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/Ducrot-Oswald-2001-El-decir-y-lo-dicho.pdf

Lorenz, K. (1999). *Hablaba con las bestias, los peces y los pájaros*. Barcelona, España, Tusquets Editores.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, España, Planeta-De Agostini, S.A.

Popper, K., y Lorenz, K. (1985). *El porvenir está abierto*. Recuperado de https://es.scribd.com/document/345330593/El-Porvenir-Esta-Abierto-Popper-Karl-R-Lorenz-Konrad#

Análisis del artículo: “La comparación de los currículos” de Bob Adamson y Paúl Morris

Autor (a) 8 Fernando Chuchuca Basantes, M.Sc.

Docente de la Universidad de Guayaquil

fernando.chuchucab@ug.edu.ec

Docente, experto en la coordinación académica en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil. Doctorando de la Universidad Nacional de Rosario Argentina.

Introducción

La comparación surge como una necesidad humana, para conocer el estado en el que se encuentran determinados hechos, eventos o procesos de cualquier actividad, al relacionarlos con otros de la misma magnitud, pero en distintos contextos, en un plano local, nacional o internacional, valorar los avances y aciertos de esos procesos, así como determinar las situaciones críticas que presenta el objeto de estudio, pero también demanda del investigador, un conocimiento previo del hecho científico que se pretende analizar, así como el proceso metodológico que se va a utilizar para ese propósito.

Este trabajo se realiza, no para establecer una metodología en el campo de las ciencias sociales, pero si con un guion que orienta un estudio comparado en el área educativa, que nos permita evidenciar las competencias de análisis y las prácticas hermenéuticas, en publicaciones y (o) procesos relacionadas con las actividades curriculares.

El artículo seleccionado, presenta varios procesos de estudios comparados de sistemas educativos en diversas latitudes, y en algunos de ellos se evidencian las metodologías que se utilizaron; las conclusiones emitidas por los autores nos ha permitido precisar semejanzas y diferencias de los sistemas comparados, y conocer algunas certezas y desaciertos de su funcionamiento, espero que el esfuerzo y empeño en esta práctica, permita, comprender en mayor dimensión los beneficios de estos procesos de estudios comparados.

El término currículo, según su origen etimológico, tiene el significado de curso, carrera, corrida y está relacionado con el trayecto de vida que recorre o cursa un estudiante para aprobar cualquier nivel educativo; por su connotación, complejidad, y dinámica de aplicación, entre otras características, ha sido un elemento determinante en el análisis de los sistemas educativos nacionales, de sus políticas públicas, y la desagregación de los contenidos macro a los niveles de concreción en los procesos de aprendizaje en el aula, por los permanentes procesos de reforma que han promovido los países latinoamericanos, en su objetivo de mejorar la cobertura en términos de población y regiones, así como para mejorar la calidad de sus procesos, implementando en ocasiones los modelos de otros países, con diferentes características socioeconómicas y antropológicas, y contextos diferentes.

Currículo es un término polisémico, que tiene varias acepciones conceptuales, pues se refiere a una disciplina científica, a un área de estudio, a un pensum de carrera, a un nivel educativo, concepto que fue evolucionando en el devenir del tiempo, pues ha sido considerado como "*el esfuerzo institucional para lograr los resultados deseados*" según (Saylor & Alexander, 1954), Citado por Taba, 1962, p.10; también fue definido como la "*totalidad orgánica y evolutiva*", Taba, 1962; posteriormente se lo estableció como un "*proceso dinámico de adaptación al cambio social*" (Glazman y Figueroa, 1981); después se lo consideró como el "*Conjunto integrado de actividades, experiencias y medios del proceso enseñanza aprendizaje para alcanzar los objetivos del sistema educativo*" (Rodríguez 1986); posteriormente se lo direccionó como "*la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta ideológica - política -*

educativa." (*De Alba, A., 1991); en el Ecuador se lo presentó como "El proceso social, científico, tecnológico y participativo, que responde a las necesidades básicas del estudiante y la comunidad, de conformidad con los principios, fines y objetivos de la educación*". (MEC. ECUADOR, REFORMA CURRICULAR, 1994); *otros consideran al currículo como su praxis," en un enfoque conceptual, porque asocia los planes y las normas, con un enfoque cultural, por la forma de organizar sus prácticas educativas*" (Grundy, 1998)

En este nuevo siglo en él que tiene prevalencia otros paradigmas, el concepto va tomando otras direcciones y coberturas, y así Sacristán, 2012; lo define, como el "*instrumento que tiene la capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes*" p. 30.

En la actualidad el Ministerio de Educación del Ecuador, lo define como: *el proyecto educativo que se elabora con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y de todos sus miembros; en el currículo se plasman las intenciones educativas del país, 2016; yo* considero que el currículum, es también un acto político, que busca objetivamente la emancipación de las mayorías, porque solo la educación le da a cada ser humano, la verdadera autonomía y la posibilidad de pensar y actuar con independencia según su formación.

El documento seleccionado para el análisis es un artículo que describe varios estudios comparados del currículo aplicado en diferentes contextos, con la finalidad academicista de demostrar las ventajas del abordaje global, parcial y multidimensional, como una metodología de investigación que viabiliza una mirada

desde diversas aristas, por la dinámica del objeto de estudio.

La primera comparación que encontramos en este artículo, se sustenta en el análisis del currículo, que los investigadores consideran "complejo, dinámico y multifacético", y que he presentado en el párrafo anterior, en un intento por definir al currículo con todos sus elementos, al cohesionar diversos conceptos propuestos por educadores, psicólogos y pedagogos en varias décadas, con un abordaje evolutivo e integrador; que ellos logran sintetizar con una mirada deductiva y posicionar su cobertura en siete categorías o dimensiones.

Estas categorías del primer análisis comparativo, tienen una naturaleza explicativa, porque manifiesta las características, estructura y roles que cumple el currículo en un sistema educativo, y así las dos primeras categorías conciben su estructura, como contenidos de aprendizaje, porque tienen un anclaje disciplinar en las que tiene prevalencia el marco teórico de las ciencias, sobre las cuales gira la actividad académica de la institución, con un listado de temas que los estudiantes deben conocer en el proceso de inter-aprendizaje.

La tercera categoría, según el estudio, también tiene énfasis en el contenido, pero con relevancia a aquellos que son válidos por su utilidad práctica, y que demanda la sociedad de cada época, en consecuencia, estarán sometidos a un proceso de actualización y depuración en función de la realidad de los contextos sociales.

En la cuarta categoría del estudio, los autores establecen una relación intrínseca entre el currículo y los resultados de aprendizaje, hago hincapié que en el sistema educativo de cualquier nación, todas las actividades educativas deben ser

planificados en los formatos oficiales con los contenidos normativos y los aprendizaje previstos por los estados a través de sus ministerios de educación, complementados por los perfiles de salida para los diferentes niveles educativos obligatorios, hoy denominados educación básica y bachillerato; en el análisis dan relevancia al resultado más que al proceso de aprendizajes previsto, en este resultado se incluyen los ejes transversales que se hayan previsto como parte de un proceso de formación; el sistema educativo.

En las tres categorías finales, se ubican en primer plano, las experiencias escolares, después el proceso de transformación y finalmente las experiencias de vida. Las experiencias educativas, se relacionan con los aprendizajes que logran los estudiantes en los procesos planificados o no, como resultados de una actividad intencional dentro las entidades educativas, en ese resultado se consideran también el currículo oculto que subyace en la propuesta oficial.

En la penúltima categoría, con la denominación de transformaciones personales, se ubica con la denominación de currículo a las experiencias que logran los actores directos del proceso de enseñanza aprendizaje, como son estudiantes y profesores, quienes por el pragmatismo del currículo asimilan experiencias que contribuyen a su proceso dialéctico de transformación personal en el caso de los estudiantes y personal y profesional en el caso de los maestros.

En la última categoría, los autores ubican al currículo como experiencia de vida, porque incluyen los procesos sistemáticos y asistemáticos que contribuyen con la formación integral de los estudiantes, que transitan los diferentes niveles del sistema

escolarizado, para adquirir las competencias de las disciplinas de la malla oficial del País.

En este primer análisis se evidencia el sentido ágil, dinámico y proactivo, que los autores le conceden al currículo, que cobra vida cuando el educador ejecuta las experiencias prevista en los planes micro, para involucrar en cada una de ellas al grupo de estudiantes que tiene a su cargo, con el objetivo de promover en ellos un aprendizaje transcendente, estas experiencias van cincelando las páginas indelebles del libro de sus vidas; huellas que reconstruyen las historias fenoménicas que se promueven en cada sesión de aprendizaje, con una perspectiva pragmática y ulterior, que lo habilita para utilizar esos saberes en la solución de sus problemas cotidianos y conducir su vida por los senderos del conocimiento, pero también considero que más allá de los contenidos, las destrezas, las evaluaciones y el diseño curricular, están las vivencias y los aprendizajes, que marcan un norte en la vida de los estudiantes. Este análisis, también se enmarca en el tercer eje del cubo de Bray y Thomas, que considera al currículum y la metodología de la enseñanza como un tema sustantivo.

Para Anderson y Morris los niveles establecidos tienen un soporte ideológico de las corrientes sociales y políticas que se sustentan en normas y dogmas de los roles que se anhelan para estudiantes y docentes, que participan en los procesos escolarizados de un sistema educativo, en la construcción de conocimientos durante procesos de aprendizaje.

Racionalismo académico de la comparación

Estos componentes ideológicos tienen seis niveles, con las siguientes rotulaciones, el primero identificado como "Racionalismo Académico", cuya primera característica es la tendencia intelectualista, con un estilo conservador de enseñanza aprendizaje, que ejercen los docentes como transmisores de conocimientos, mediante técnicas expositivas y dialógicas para mejorar las habilidades de pensamiento de los estudiante que cumple un rol pasivo, pero que son evaluados con rigor académico.

El segundo nivel es reconocido como de "Eficiencia económica social" cuya tendencia es el desarrollo del "capital humano", por ello debe preparar la mano de obra calificada, con énfasis en los requerimientos del futuro empleo, con una metodología práctica basada en el ejercicio de aprender haciendo, y una evaluación práctica de sus habilidades.

El tercer nivel, ubica a la ideología denominado de "Reconstruccionismo social" con una tendencia para el cambio social, con énfasis en la igualdad de oportunidades para todos, con una metodología participativa en la solución problémica, y de investigación acción contextualizada en la comunidad, con una evaluación práctica basada en problemas.

El cuarto nivel, se asocia a la ideología "Ortodoxa", término que según sus orígenes, está ligado a lo correcto, a lo verdadero, que se utiliza para referirse el apego hacia ciertas creencias o teorías, por lo tanto, la función ideológica de la escuela es iniciar al estudiante, en un sistema de creencias religiosas o políticas, pero

con un rol meramente receptor y pasivo, con una evaluación que evidencie la práctica de una posición ideológica. El quinto nivel, se identifica como "Progresismo", ideología que tiene el propósito de brindar a los estudiantes, una opción de desarrollo individual, basado en la concepción holístico del conocimiento con una metodología activa que promueve el autoaprendizaje, y una evaluación cualitativa que incluye el proceso educativo.

El sexto nivel denominado "Pluralismo cognitivo", presenta un escenario educativo cambiante según las exigencias sociales y el desarrollo de las ciencias y las tecnologías, pone a disposición de los educadores, como propósito del sistema educativo, la gama de competencias básicas, genéricas y específicas, y el desarrollo de las inteligencias múltiples, que fomenta el emprendimiento y la negociación, con una metodología activa, basada en el auto aprendizaje de sus estudiantes y una evaluación cualitativa y holística.

Con estos antecedentes podemos colegir, que un sistema educativo puede tener influencia de varias ideologías, o estar ligada a las tradiciones antropológicas, pero se evidencia la complejidad que demanda la construcción de una estructura curricular, según su contexto histórico y social, porque su propósito es, contribuir con el desarrollo evolutivo y transcendente de la sociedad actual, en aras de una convivencia más armónica y equitativa. El artículo también presenta unas referencias de varios estudios comparados, con énfasis en las disciplinas, como los realizados por Meyer y otros (1992), con énfasis en el desarrollo curricular, de Marsh y Morris (1992), los estudios de pedagogía implementada en escuelas y conexiones con la cultura nacional de Alexander (2000), el estudio internacional de educación cívica de Cogan

y otros (2002), y los estudios nacionales de experiencia de los niños, realizados por Moyles y hargreaves (1998); sin realizar un análisis detallado.

Para desarrollar varios casos de estudios comparados, los autores nos presentan las alternativas de metodología que se puede utilizar, primero un formato de estudio triangular con tres dimensiones, "propósito y perspectiva[1], foco del currículum y manifestaciones", ligados entre sí, pero basados en los objetivos que se proponga cumplir el investigador para el estudio, en otro párrafo complementa el procesos con 17 formas de estudios comparativos, los mismos que podrán utilizar tres perspectivas, evaluativa, interpretativa y crítica"[2] este aspecto tiene una finalidad academicista y un enfoque metodológico, porque nos brinda los elementos del proceso para hacer comparaciones curriculares.

A continuación encontramos el estudio de la Asociación Internacional de logros educativos, que evaluó los aprendizajes en matemáticas y ciencias, cuyos datos estadísticas sirven como insumos para la toma de decisiones relacionadas con el proceso curricular, también nos presentan los resultados del bajo rendimiento de los estudiantes de las instituciones educativas de los países occidentales en relación con sus pares de las instituciones educativas de las sociedades asiáticas, cuyos resultados provocaron varias reformas curriculares para mejorar los procesos educativos en esos países.

---

[1] Educación Comparada, enfoques y métodos.

[2] Ibídem

Ambos análisis tienen una finalidad intervencionista, porque se utilizó para mejorar la realidad educativa de dos contextos; se utilizó data estadística, un tratamiento etnocentrista y un sentido dinámico.

El siguiente estudio, es el análisis que realizó Alexander, (2000) al comparar el funcionamiento del nivel primario en países de América, Europa y Asia; considerando como factores de análisis, los presupuestos estatales, la organización y logística, el vínculo entre escuela y comunidad, y el proceso de enseñanza aprendizaje desde su planificación; con el propósito de comprender los enfoques pedagógicos que se utilizan en estas sociedades y su influencia en el componente antropológico. Esta investigación tiene una naturaleza explicativa, de lo local a lo global, se evidencia una posición hermenéutica-interpretativa, y va de lo local a lo global.

Otro estudio comparativo, realizado por Meyer (1992) y Kamens (1996) tuvieron como propósito, explora los horarios escolares en más de 100 países, y la cantidad de horas que los maestros dedicaron a los distintos periodos históricos, los investigadores concluyeron que los cambios en la historia del mundo se originaron en el movimiento que surgió desde el humanismo clásico elitista como currículum abarcador, más que a las fuerzas políticas, económicas y educativas de cada país. Este estudio tiene una finalidad academicista, una naturaleza descriptiva, tiene un sentido dinámico, porque describe e influye en el contexto, tiene relación con el tercer eje del cubo de Bray, en el que ubica el cambio político sobre la base del currículo, también utiliza datos estadísticos, el estudio es multicultural por la cobertura del análisis, aun cuando en su conclusión presenta una caracterización de homogeneidad, como tendencia global.

En otro estudio, realizado por Sleeter y Grant (1991) se procedió al análisis de varias variables en 47 libros de textos de estudios sociales, de lectura y lengua, de artes, de ciencia y matemáticas, en los Estados Unidos, ellos identificaron 6 categorías y encontraron poca diversidad en los textos y una predilección por los varones blancos, en relación con negros, mujeres, pobres y discapacitados, y concluyeron que estos textos son instrumentos de control social y de práctica constante de inequidades. Este estudio tiene una finalidad intervencionista cuando concluye que los textos deberían reflejar los logros de los diversos grupos sociales.

Tiene una naturaleza descriptiva, y una base estadística que, al determinar los valores ponderados, establecer las categorías, también se ubica en el segundo y tercer eje del cubo de Bray, se puede identificar el proceso metodológico, y un tratamiento local y etnocentrista.

Para el análisis del currículo comparado, se han utilizado algunos elementos que los autores han identificado y que mencionamos a continuación: "las ideologías y las culturas sociales; el desarrollo curricular, la implementación curricular y la experiencia" A continuación, agrupan varios estudios, bajo las perspectivas evaluativa, interpretativa y crítica, que ellos determinan como métodos de investigación. En la primera clasificación, bajo el enfoque evaluativo encontramos, "el estudio de varios cientos de proyectos educativos, entre ellos de educación primaria y de adultos, que habían sido desarrollados en China por un lapso de 5 años, realizados por una agencia internacional, (UNICEFF; 2000)" [3] con el propósito evaluar

---

[3] Ibídem

la planificación, implementación y experiencia, e identificar sus fortalezas y debilidades.

De lo global a lo local

El estudio bajo el análisis de lo global a lo local, presenta un proceso metodológico, en forma de "T" que abarque los tres aspectos mencionados; para analizar la planificación aplicaron entrevistas semiestructuras a los gestores de proyectos de las oficinas nacionales y locales; y el análisis documental; para evaluar la implementación y la experiencia, se seleccionó una muestra representativa de los proyectos y se realizó un seguimiento desde su concepción hasta la experiencia, los datos empíricos recogidos en los trabajos de campo, fueron comparados para identificar sus fortalezas y debilidades.

Dentro de este contexto, se adaptó cuatro dimensiones, sistematizadas por Elmore y Sykes (1992), las dos primeras relacionadas con las políticas fueron agrupadas en un nivel, los otras dos fueron "formas de acción y efectos", para conocer si los objetivos de las agencias estaban en sintonía con los tiempos y recursos, así como la coherencia del gobierno de los proyectos con sus componentes, las prácticas efectivas y problémicos, así como los resultados a corto y largo plazo.

Este análisis tiene una finalidad academicista, una naturaleza explicativa, y un sentido dinámico, también se vincula al tercer eje del cubo de Bray, con un claro proceso metodológico para acceder a los informantes, y las fuentes; con un tratamiento de homogeneidad, para los estudios interpretativos, se evaluó el proyecto de aprendizaje basado en las tareas, de Tong y otros, (2000) en el que se

realiza una comparación horizontal y vertical del aprendizaje de los idiomas chino e inglés en el currículo escolar de Hong Kong, en tres diferentes manifestaciones, como son: los documentos políticos, libros de texto publicados y clases en el aula.

La evaluación del aprendizaje basado en las tareas se evidencia al medir en los documentos políticos, el uso del idioma y su gramática, de la literatura y la enseñanza aprendizaje de la lengua; procedimientos utilizados para evaluar las actividades propuestas en varios libros de texto y otros recursos para las dos asignaturas.

El proceso investigativo para medir en el aula el aprendizaje basado en tareas, se realizó mediante observaciones de clases y apuntes relacionados con los propósitos de cada actividad, los roles que cumplen los estudiantes y profesores durante el proceso, esta información complementada con entrevista semiestructurada a editores, autores de textos y docentes; concluye que los autores y editores de textos escolares, deben enfrentar las realidades comerciales, como atender los requerimientos de los educadores que al final del camino, son los que deciden el texto a utilizar.

Otra conclusión importante, es aquella relacionada con los contenidos de aprendizaje de cada texto, que deben ser coherentes con los factores históricos, socio económico y pedagógico, que influyen en la determinación del currículo oficial contextualizado.

Este estudio tiene una finalidad intervencionista, una naturaleza explicativa, un sentido dinámico, se ubica en el tercer nivel del cubo de Bray, se puede evidenciar el

proceso metodológico, no se precisa el uso de estadísticas, se demuestra que hay una concepción multicultural, y un tratamiento de una tendencia global.

Dentro del contexto de los estudios críticos, se presenta a consideración de la audiencia científica, un estudio sobre los currículos de 4 escuelas primarias, 2 en Australia y 2 en Estados Unidos, que atienden a población indígena, (Hickling-Hudson y Ahlquist, 2003).

Las dimensiones de las variables del estudio se centran en conocer quienes definen el currículum y quienes están interesados en él, y como remediar una situación contextual que nos presentan, y que resumimos a continuación: "como la escolaridad puede ayudar a jóvenes negros, a desarrollar una identidad propia, basada en la historia, ciencias y artes de los negros en el mundo, en lugar de la formación colonizadora europeizante que reciben", (Ibídem)

En la investigación realizada, se evidencia que el currículo está basado en la cultura blanca, en el trabajo de campo, comprobaron que niños de Australia, decoraban árboles navideños o leían libros de historias europeas, y las paredes de sus centros escolares, estaban decoradas con personajes de Disney, en tanto que las aulas de escuelas en Estados Unidos, tenían sus pasillos decorados con imágenes que narran historias de blancos; los investigadores concluyeron que en esas escuelas, se estaba "perpetuando una fábrica europea de escolaridad" en contraste con otras instituciones visitadas, que con sus "imágenes y fuentes bibliográficas celebraban la cultura indígena y sus lecciones basadas en experiencias vividas por los alumnos" (Ibídem)

En este estudio, se puede identificar una finalidad intervencionista, una naturaleza descriptiva, un sentido dinámico, también tiene relación con el tercer nivel del cubo de Bray, se puede identificar el proceso metodológico, no hay incidencia estadística, y se evidencia una cultura etnocentrista y un tratamiento global de los procesos curriculares, cuando se impone una lengua y una cultura como predominio de poder. La educación comparada cuando se realiza adecuadamente nos ofrece un conocimiento más profundo de nuestra propia educación y de nuestra sociedad. (Noah, 2012, p. 178)

Consideraciones finales

La información proporcionada por la cátedra, complementado con el análisis realizado a este artículo, nos permite tener una perspectiva más amplia, para la comprensión del objeto de estudio, que nos permite establecer las siguientes conclusiones, que todo estudio comparado debe tener un propósito, una perspectiva de estudio que responda a una demanda de conocimiento del currículo, que nos permita obtener hallazgos relevantes, que puedan contribuir a mejorar los procesos de aprendizaje, en los sistemas educativos nacionales.

La metodología utilizada, en la mayoría de los casos, ha tenido un diseño etnográfico, que ha posibilitado al investigador, vincularse con la población, y obtener información, a través de los instrumentos aplicados, y con esa información contrastar la realidad empírica, y establecer conceptos hermenéuticos.

Los casos presentados, nos demuestran la posibilidad de realizar estudios de apariencia disímil, pero que guardan nexos coyunturales, que justifican su estudio y

aporte substancial a la comunidad científica educativa, como lo expresan Bray Adamson, & Mason. "A veces las comparaciones se hacen para inspirar decisiones futuras, pero las comparaciones también se hacen, por lo común, para justificar decisiones ya tomadas", (2007)

No descarta considerar que el contexto curricular, siempre es un espacio abierto al estudio, por su dinámica propia que surge de la interacción de sus elementos y porque que la educación persé es un proceso dialéctico, que sirve de instrumento para el desarrollo y transformación de la población.

Los estudios comparados, nos permiten, "llevar a cabo estudios sobre educación, en los que no solo aprenden de otras culturas y sociedades, sino también que también aprenden mucha más sobre la suya", (Bray , Adamson, & Mason,2007)

Otro elemento importante, es la comparación de entidades geográficas, como unidad de comparación, (Naya, 2007); y los estudios comparados que hemos presentado como elementos de análisis, tienen esa cualidad, comparan currículo en diversas latitudes, pero con elementos comunes, que amplían el horizonte de comprensión de la nuestra realidad.

Referencias Bibliográficas

Educación Comparada, Enfoques Y Métodos Mark Bray - Bob Adamson - Mark Masan. 2010 by Ediciones Granica S.A. Buenos Aires-Argentina. ISBN 978-950-641-577-8

Taba Hilda, Elaboración del Currículo, 1962. Recuperado de http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Taba_Unidad_1.pdf

Sacristán, J.G. (2012). ¿Qué significa el currículum? En J.G. Sacristán, R. Feito, P. Perrenoud, y

M. Linuesa (eds.), Diseño, desarrollo e innovación del currículum (pp. 25-47). Madrid: Morata. Recuperado de https://www.ui1.es/blog-ui1/didactica-curriculum-universidad-isabel-i

Usos y abusos de la educación comparada, Harold Noah, 2012, recuperado de https://www.buenastareas.com/ensayos/Usos-y-Abusos-De-La-Educaci%C3%B3n/6150864.html

Jackes, P., Cohn, A., Jugnot, G. (Productores) y Barratier, C. (Director). (2004) *Los coristas. [Cinta cinematográfica]. Francia:* Galatée Films, Pathé Renn Productions, France 2 Cinema. Novo Arturo Films. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=fKh0KRfPg3c

Biografías y vidas (2014-2018). *Juan Calvino.* Recuperado de https://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/calvino_juan.htm

Biografías y vidas (2014-2018). *Ignacio de Loyola.* Recuperado de https://www.biografiasyvidas.com/biografia/i/ignacio.htm

Colombia aprende. (Sin fecha). *Maestros del siglo XXI autocráticos y consientes*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-230994.html

La revolución industrial y la escuela moderna, (sin fecha). [Mensaje en un blog]. Recuperado de https://educaremania.blogspot.com.co/2012/10/la-revolucion-industrial-y-la-escuela.html

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Decreto 1286 (27 de abril 2005)*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85861_archivo_pdf.pdf

Noro, J.E. (sin fecha). *De la escuela del pasado a la escuela del futuro*. Recuperado de https://www.academia.edu/10986473/23._DE_LA_ESCUELA_DEL_PASADO_A_LA_ESCUELA_DEL_FUTURO

Noro, J.E. (sin fecha). *Docente educador, un artesano, con su propi caja de herramientas y ocupándose de cada uno*. Recuperado de https://www.academia.edu/27484582/103._DOCENTE_EDUCADOR_UN_ARTESANO_CON_SU_PROPIA_CAJA_DE_HERRAMIENTAS_Y_OCUP%C3%81NDOSE_DE_CADA_UNO

Noro, J.E. (2015) *Educación, escuela, educadores y estudiantes. 60 películas para disfrutar y trabajar*. Recuperado de https://www.academia.edu/18702294/86._60_PELICULAS_EDUCACION_ESCUELA_EDUCADORES_ESTUDIANTES

Noro. J.E. (sin fecha). *Educación y escuela armar la caja de herramienta para construir la vida, la profesión y el futuro.* Recuperado de https://es.scribd.com/document/186361539/229-CONSTRUIR-LA-PROPIA-CAJA-DE-HERRAMIENTAS-VIDA-PROFESION-Y-FUTURO

Noro, J.E. (sin fecha). *Educar en nuestros días: Hacernos cargo de los aprendizajes. Recuperado de* https://www.academia.edu/30494090/113._EDUCAR_EN_NUESTROS_DIAS_HACERNOS_CARGO_DE_LOS_A laque demaPRENDIZAJES

Noro, J.E. (2016) *Historia de la educación y del pensamiento. La formación de la escuela moderna.* Recuperado de https://es.scribd.com/document/303977801/317-HISTORIA-DE-LA-EDUCACION-Y-DEL-PENSAMIENTO-LA-FORMACION-E-LA-ESCUELA-MODERNA

Noro, J.E. (2017) *La educación y la escuela que queremos*. Recuperado de https://www.academia.edu/34922838/123._LA_EDUCACION_Y_LA_ESCUELA_QUE_QUEREMO

Salanova, E. y Sánchez S. (sin fecha). *Comenius.* Recuperado de http://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_comenius.htm

Teoría Argumentativa de la Razón

Autor (a) 9 Gabriela Cecibel Inga Ordoñez, M.Sc.

gcinga@utpl.edu.ec

Introducción

El presente trabajo contiene una reflexión y análisis corto y sencillo de una de las corrientes filosóficas, de gran relevancia en la historia de la filosofía, tal como la *teoría argumentativa de la razón*. Esta teoría nos da una visión de cómo la argumentación está eminentemente ligada con la razón. Para Mercier, H. & Sperber, D. (2011) el razonamiento contribuye a la eficacia y la fiabilidad de la comunicación al permitir que los comunicadores puedan argumentar sus afirmaciones y al permitir que los destinatarios puedan evaluar estos argumentos. Por lo tanto, aumenta tanto en cantidad como en la calidad epistémica la información que los seres humanos son capaces de compartir.

Para el desarrollo de este ensayo se ha leído dos artículos: "Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory Mercier, H. & Sperber, D. (2011), y the argumentative theory Mercier, H. (2016); los cuales, se basan en una profunda explicación de las incidencias, premisas, y algunos sesgos que involucra a la teoría argumentativa de la razón.

Este escrito muestra una explicación y reflexión filosófica, de las características más notables de esta corriente filosófica, con el fin de que el lector comprenda, de una manera sencilla el tema propuesto. El escrito es presentado en un lenguaje sencillo, y amigable, cuyo propósito es que el lector pueda adquirir una comprensión significativa en la lectura de este tema, sobre la relación de la argumentación y la razón.

El argumento

A criterio personal, sostengo que "*argumentar*" involucra persuadir al receptor(es) de alguna información en debate o de diferentes temas de conversación, en la cual tanto emisor como receptor mantienen sus propios pensamientos sobre el tema en discusión. Para Felton & Kuhn, (2001) la argumentación es una actividad social en la cual dos o más personas defienden y comparan argumentos que apoyan o se oponen a diversas posiciones.Lo que busca la argumentación, es convencer al público (audiencia) con buenas razones. En otras palabras, la argumentación justifica nuestras propias acciones con razones, las mismas que pueden ser razones simples o complejas, dependiendo la situación, momento, tema, etc. Argumentar es atribuir propiedades a las cosas y determinarlas, es decir, mostrar modos de existencia de las cosas y las situaciones (Vignaux, 2004).

Claro, está que de parte del emisor (es) se debe tener un propósito y considerar al tipo de audiencia al que va dirigir dicha argumentación. Para Paglieri y Castelfranchi; citados en Santibáñez (2014) señalan que, argumentar es una acción demandante y no se inicia sin una intención o propósito y una debida consideración; se suele valorar los pros y contras, para decidir si conviene o no argumentar. Adicional, el argumentar involucra un conocimiento previo o un análisis de determinado tema en donde ambas partes plantean y manifiestan sus posiciones, lo que los llevara a un consenso o a su vez a persuadir decisiones del uno sobre el otro. Vignaux, (2004) manifiesta que cada vez que se da el acto argumentativo, se afirmar una cierta posición que enfrenta percepciones propias de un tema frente a otras

percepciones, a la vez que se analizan las opiniones comunes o contrapuestas de los otros.

Evidentemente, la argumentación es como un canal que sirve para justificar y comunicar nuestras propias creencias, conocimientos, y pensamientos. Pero también la utilizamos para persuadir a la audiencia sobre las mismas. En relación a esto, Bermejo, (2012) sostiene que, la argumentación sería un medio privilegiado en la comunicación e interacción entre los individuos; quienes tienen múltiples puntos de vista, pero también intereses comunes, que experimentan la necesidad de coordinarse.

Sin embargo, la argumentación, domina un espacio propio, en todas las representaciones del razonamiento persuasivo, que incluye el dialogo y la plática; desde la disertación hasta el discurso. En estas prácticas se recurre a la razón; que puede ser amparar una causa, lograr una aceptación, guiar una deliberación, justificar o establecer una decisión o disposición, etc. Es decir, la argumentación debe ir estrechamente ligada a la razón; a los procesos cognitivos que nos permitan analizar e interpretar la información y poder argumentar de manera acorde al tema en discusión.

Razón

En términos habituales el "*razonar*" requiere de un proceso intelectual; el mismo que nos permite analizar, interpretar y actuar en los diferentes temas de conversación o dialogo. Según nuestro conocimiento previo o (premisas) podemos inferir datos desconocidos o nuevos y razonar de manera lógica o intuitiva. Martín

(2016) menciona que generalmente se entiende por "razonar" aquella actividad intelectual por la que se infiere una representación mental o conclusión de manera consciente, partiendo de representaciones o premisas previas rescatadas también conscientemente, de manera que las premisas son razones para aceptar o sostener la conclusión alcanzada.

Como se había mencionado anteriormente, el razonamiento y la argumentación están profundamente ligados. Es decir, que el argumentar requiere un proceso cognitivo, el cual se basa en nuestros conocimientos previos, creencias, etc. Esto nos permite expresar ideas positivas o negativas según sea el caso; y así lograr conclusiones lógicas derivadas de premisas. Para los autores (Sperber 2000a, 2001, véase también Billig 1996; Dessalles 2007; Kuhn 1992; Perelman & Olbrechts-Tyteca 1969;) citados en Mercier & Sperber, (2011) el razonamiento permite a los individuos que intercambien argumentos que, en general, hacen más fiable la comunicación y, por tanto, más propicia. En fin, la principal función del razonamiento es argumentativa.

En investigaciones previas, los autores hacen hincapié en la evolución del razonamiento; aludiendo que el mismo se conforma una parte esencial al momento de presentar una argumentación. A esto Mercier & Sperber, (2011) menciona que los estudios enfocados en la evolución del razonamiento sostienen que el razonamiento se habría adaptado a la argumentación y como función primordial es discutir; ganar el debate; imponer las propias ideas; y justificar acciones pasadas, con independencia de que la conclusión alcanzada durante la argumentación sea lógica o correcta

Con esto se trata de mostrar que el alcanzar o concretar una conclusión de un argumento ya sea positiva o negativa no es lo más relevante en el proceso del razonamiento. Lo esencial seria; el cómo se presenta las justificaciones, razones, creencias, y opiniones durante el proceso de argumentación; de un tema específico que justifiquen dicha conclusión ya sea válida o no válida.

Por otro lado; el razonamiento es una interacción social, que favorece a la validez de la comunicación y discurso que manejan los individuos a los destinatarios, aumentando la calidad y cantidad epistémica que posee cada individuo en sus antecedentes y argumentos; cualquiera que sea la circunstancia. Para Mercier & Sperber (2011) el razonamiento favorece a la eficacia y la fiabilidad de la comunicación, al permitir que la audiencia evalué los argumentos del emisor (es). Es decir, genera e incorpora la calidad y cantidad de información epistémica que el individuo es capaz de compartir.

No está por demás mencionar que la socialidad, permite al ser humano una interacción activa, en la presentación de argumentos en los diferentes escenarios de una conversación, debate, opinión, etc. La socialidad forma parte del razonamiento, ya que permite el intercambio de pensamientos, información, opiniones, y demás. Byrne & Whiten 1988; Dunbar 1996; Dunbar & Shultz 2003; Hrdy 2009; Humhrey 1976; Tomasello et al. 2005; Whiten & Byrne 1997 afirman que el papel del razonamiento en las interacciones sociales es un lazo irrompible y que la socialidad, es propia de los seres humanos, por las capacidades únicas que poseen los mismos. Por otro lado, algunos autores expresan que, la función principal del razonamiento es mejorar la

cognición individual. Kahneman (2003, p. 699), Gilbert (2002), Evans y Over (1996, p. 154), Stanovich (2004, p. 64) y Sloman (1996, p. 18)

Teoría argumentativa de la razón

Tal como se titula esta teoría, su función principal es la relación de la razón netamente ligada con el argumento. Se trata de un cambio de argumentos entre individuos, los mismos que analizan intuitiva o mecánicamente sus respuestas, opiniones, etc. para argumentar en determinado tema en discusión. Más allá de convencer a un individuo o grupo de individuos de determinada información o inducir a una conclusión, se debe analizar el tipo de razonamiento que el individuo presenta en los diferentes escenarios a través de la socialización.

Como se había mencionado previamente el razonar es un proceso cognitivo, basado en nuestra información empírica, la misma que hemos ido adquiriendo través de nuestras experiencias, y formación. Esta nos permite aceptar, evaluar o refutar información alguna y argumentar según sea el caso. El intercambio de argumentos, basados en justificaciones y opiniones permite llegar a un consenso entre las partes involucradas de determinada socialización y a la vez permite incrementar información a nuestro conocimiento previo. Es decir; la función de la argumentación es intercambiar ideas, creencias, opiniones, propias de cada individuo e interactuar con el propósito de convencer a un auditorio o receptor de determinada información o tema.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que existen argumentos concretos basados en fuentes científicas y confiables, que permiten al individuo cuestionarse o

cuestionar cierta información y existen otros argumentos que son lanzados mecánicamente sin fundamento alguno. Es decir, el razonamiento es parte fundamental en la argumentación de cada individuo.

El razonamiento permite evaluar y cuestionar cierta información que presenta el emisor al auditorio; en este sentido el auditorio se toma su tiempo para evaluar la información recibida (argumento) y piensa como cuestionar la misma y presentar su propio argumento y como confrontar los argumentos de los otros individuos. De hecho, para Mercier, H. (2016) sostiene que los razonadores se involucran en la evaluación de los argumentos de otros tomando en cuanta dos pasos; .El primero es la extensión del diálogo, ya que es el diálogo que permite la confrontación con los argumentos de otros. El segundo es el grado de conflicto, ya que las personas son más exigentes en la evaluación de los argumentos de los interlocutores cuando no están de acuerdo con las conclusiones de los interlocutores.

Cabe mencionar que esta teoría hace referencia a la toma de una o (unas) decisión (es) epistémica individual o personal, que se la realiza de manera intuitiva procurando argumentar con bases suficientes y fuertes, de tal forma de llegar a una conclusión valida que satisfaga al emisor o auditorio. Claro está que, dependiendo de las premisas epistémicas de cada individuo, él generara su propio argumento y aceptara la conclusión como válida o no valida de cierto tema propuesto. Es decir que el razonamiento le permitirá argumentar, justificar, evaluar, etc. cierto tema y llegar a una conclusión del mismo. Así mismo; el razonamiento permite producir, analiza y valora argumentos ajenos o propios en determinados temas, según el caso en el que el individuo se desarrolle. El crear argumentos, empuja a los individuos a tomar

decisiones justificables, bien sean estas acertadas o no. Cabe recalcar que con la teoría argumentativa de la razón no se busca una verdad absoluta de temas específicos, lo que se muestra es que la *razón* y el *argumento* van de la mano en la relación entre seres humanos y que la misma les permite mostrar y debatir ciertos temas desde diferentes perspectivas y premisas epistemológicas que posee cada individuo.

El argumento es un factor inherente del razonamiento, ya que el mismo conlleva al opinar sobre argumentos ajenos y contra argumentar en favor o no; cualquiera que fuese el caso. Los argumentos de por si serán sometidos a la crítica de un individuo o grupo de individuos, ya que cada individuo posee sus propias creencias, conocimiento, información epistémica, etc. En este sentido empieza un debate e intercambio de ideas, opiniones, etc. que conllevaran a una conclusión, la misma que puede o no puede ser óptima.

Cushman, Young & Hauser, (2006) sostienen que el objetivo principal del razonamiento, cuando se aplica a la toma de decisiones, es elaborar argumentos para defenderlas. Así, razonar, aun brevemente, puede no ofrecer ventajas e incluso producir resultados inferiores a procesos intuitivos e inconscientes. La mayoría de las decisiones se toman intuitivamente y cuando se utilizan estrategias para la toma de decisiones conscientes los resultados son habitualmente pobres, ya que se tiende a tomar la decisión más fácil de justificar. Sin embargo, el razonar puede ofrecer resultados correctos o incorrectos. Incorrectos no porque los seres humanos razonen defectuosamente, sino porque su función sistemática es convencer a uno mismo o a los demás y justificar creencias previas o acciones ya decididas

intuitivamente. Así, para la teoría argumentativa el razonamiento humano no sería un mecanismo profundamente defectuoso, sino un rasgo extraordinariamente eficiente y especializado adaptado a un tipo de interacción social y cognitiva.

Consideraciones finales

La *"razón"* también lleva a tomar malas decisiones, las cuales son argumentadas y justificadas bajo nuestras creencias, acciones, y conocimientos. Es decir, razonar no siempre nos llevara a una buena decisión, ya que cada individuo posee sus propias premisas, que le permiten generar sus propias conclusiones, que pueden ser válidas o negativas, según sea el caso. La razón no persigue una verdad absoluta; de hecho, ayuda a buscar una gran gama de argumentos; argumentos que generaran más información y conocimiento. Estos serán útiles al momento de debatir, criticar, opinar, etc. argumentos en diferentes ámbitos, según el ambiente en donde se desenvuelva cada individuo.

El razonamiento es un análisis reflexivo e intuitivo de diferentes argumentos personales o individuales; cuya función a través del argumento es: imponer las propias ideas y justificar acciones pasadas, con independencia de que la conclusión alcanzada durante la argumentación sea lógica o correcta. La teoría argumentativa del razonamiento menciona que cuando el razonamiento se utiliza en la adecuada circunstancias, entre las personas que no están de acuerdo pero que están listas para cambian de opinión cuando se enfrentan a buenos argumentos; puede producir considerables beneficios epistémicos en cada individuo.

Referencias Bibliográficas

Bermejo, L (2012). ¿Por qué argumentar y por qué hacerlo bien? Instituto de Filosofía, CCHS-CSIC, Madrid.

Diego Martín Ortega, "El análisis de Inteligencia: técnicas de análisis y fuentes de error. Una aproximación desde la teoría argumentativa", *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*, Vol. 2, No. 1, (2016), pp. 103-123. DOI: http://dx.doi.org/10.18847/1.3.6

Felton, M. & Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skill. Discourse Processes, 32(2&3), 135-153.

Mercier, H. & Sperber, D. (2011), "Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory". *Behavioral and Brain Sciences,* Vol 34, pp. 57-111.

Mercier, H. (2016). The argumentative theory: Predictions and empirical evidence. *Trends in Cognitive Sciences*, *20*(9), 689-700.

Paglieri F. y Castelfranchi, C. (2010). Why arguing? Towards a costs-benefits analysis of argumentation. *Argument & Computation* 1: 71 - 91.

Santibáñez, C. (2014). ¿Para qué sirve argumentar?: Problematizando teórica y empíricamente el valor y la función de la argumentación. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, *58*, 163-205.

Vignaux, G. (2004). Une approche cognitive de l'argumentation. En M. Doury & S. Moirand (Comps.), L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation (pp. 103- 124). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.

Tendencias educativas de innovación

Autor (a) 10 Iván Chuchuca Basantes M.Sc.

Docente de la Universidad de Guayaquil

Ivan.chuchucab@ug.edu.ec

Introducción

El presente artículo intentará reflexionar sobre la educación de la sociedad digital como soporte de igualdad y justicia social. Con la intencionalidad de visualizar la manera en que los estudiantes puedan mejorar sus competencias digitales que forman parte de las competencias laborales en esta sociedad digital. Esto no solamente tiene que ver 1|on el uso de herramientas tecnológicas sino más bien con el desarrollo de capacidades de trabajo colaborativo, creación de productos y servicios, enseñar a vivir en el mundo digital.

Uno de los planteamientos para las nuevas prácticas docentes se basan en las siguientes preguntas: ¿Cómo se aprende la práctica profesional?, ¿qué dispositivos permiten que las teorías científicas impacten en ella?, ¿es posible que, ante las situaciones singulares y complejas que plantea la práctica, se ponga en acto un proceso de reflexión que permita "darse cuenta" de lo que se hace y por qué?, ¿es posible superar los conocimientos vulgares y acríticos que construimos previamente a la formación sistemática profesional?, ¿es posible aprender a reflexionar sobre nuestros supuestos y nuestras propias prácticas?, ¿qué estrategias favorecen ese proceso? (Sanjurjo, 2002.)[4]

Por lo tanto, habrá que reflexionar sobre la actual práctica educativa que se da en los centros de estudios y evaluar el resultado costo beneficio que ha tenido la

[4] "La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula"- Rosario, Homo Sapiens, 2002. ISBN 950-808-338-7.

implementación del currículo escolar actual. Valorar a partir de los resultados; el impacto que pueda tener en las nuevas generaciones el potencial transformador de las nuevas tecnologías.

¿Qué es lo que se define como sociedad digital? Abierta, cambiante, conectada, global son definiciones que identifican ciertas características de igualdad de oportunidades y competitividad que orienta hacia un nuevo valor de contribución. Surgirán muchos temas de debate sobre el uso destructivo de la tecnología con ejemplos muy claros y definidos. Pero lo importante es pensar en las oportunidades de crear valor a través de un currículo educativo con principios éticos definidos muy venidos a menos en estos tiempos.

Robert Gagné (1973) apunta al enfoque sistémico, la tecnología educativa, basada en un modelo de procesamiento de la información. Se destaca por su línea ecléctica; organizada racionalmente que busca la fusión entre el conductismo y cognoscitivismo, llamada teoría ecléctica enmarcada en el esquema de procesamiento de la información y teorías cibernéticas. Desde ese punto de vista, el proceso de aprendizaje de un individuo hace similitud al funcionamiento de una computadora. (Robert Gagné, 1976)[5]

Para hacer referencia a los intentos de implementar nuevas formas de enseñanza donde se consideran procesos de desarrollo cognitivo dentro de fases de aprendizaje tales como: motivación, comprensión, adquisición, retención, recuperación, generalización, desempeño, retroalimentación. Lo que permite

[5] Robert Gagné, la planificación de la enseñanza. Sus principios, México, Trillas, 1976

visualizar la implementación nuevas posibilidades de aprendizaje en el aula donde las conversaciones abiertas sean más predominantes que las charlas magistrales.

Aprender de forma activa donde los educandos participen de todo el proceso educativo, desde el propio diseño de sus estudios donde la pasión, la creatividad y la iniciativa formen parte protagónica en sus vidas.

Por otro lado, existe la posibilidad de que el aprendizaje a escala tecnológica y el impacto de culturas escolares innovadoras, posibilitará a los educadores la implementación de un aprendizaje auténtico de intercambio de experiencias y desarrollo de pensamiento crítico. Colaborar, comunicarse y desarrollar soluciones creativas; todo ello con el objetivo final de un compromiso compartido. Profesores y estudiantes motivados desarrollando propuestas innovadoras, visualizando el impacto que tendrá en su futuro.

Como se indica en la investigación New Horizon, algunas tendencias claves ya están acelerando el ritmo al que la tecnología se está adaptando en la educación K-12. Por ejemplo, la alfabetización y el surgimiento del aprendizaje STEM a la vanguardia de lo que muchas escuelas están enfocando como plataformas educativas para sus estudiantes.

Estas son aspectos fundamentales de lo que el aprendizaje innovador ofrece en muchos entrenamientos y talleres; preparando estudiantes para las carreras del futuro es y siempre ha sido un pilar fundamental de la educación.

STEM es el acrónimo en inglés de los nombres de cuatro materias o disciplinas académicas: Science, Technology, Engineering y Mathematics, que en nuestro sistema educativo corresponderían a Ciencias Naturales, Ingeniería, Tecnología y Matemáticas. Las iniciativas o proyectos educativos englobados bajo esta denominación pretenden aprovechar las similitudes y puntos en común de estas cuatro materias para desarrollar un enfoque interdisciplinario del proceso de enseñanza y aprendizaje, incorporando contextos y situaciones de la vida cotidiana, y utilizando todas las herramientas tecnológicas necesarias. (http://horizon.wiki.nmc.org/ , http://horizon.wiki.nmc.org/)[6]

Las tendencias marcan cambios en la educación

Desde inicios del 2000 diversos estudios reflejaron un descenso más que apreciable en la proporción de alumnos en el ámbito de las disciplinas STEM. En el caso español, y según datos de Eurostat, sólo 15 de cada 1.000 personas han completado estudios en estos campos. Además, las posibles consecuencias de esta tendencia se magnificaban si se complementaba con análisis de futuro y de proyección de fuerza laboral, los cuales preveían un considerable aumento de las necesidades del mercado para estos mismos perfiles, alrededor de un 8% de ahora al 2025, frente al 3% previsto para el conjunto de ocupaciones.

En la actualidad, el impulso de iniciativas STEM se ha convertido en uno de los objetivos fundamentales de la planificación educativa no sólo de países como

[6] http://horizon.wiki.nmc.org/

Estados Unidos, Reino Unido o Finlandia, sino también del conjunto de la Unión Europea y de diversos organismos internacionales. Incluso compañías líderes en diversos sectores, pero en general muy vinculadas al ámbito tecnológico, han unido esfuerzos con las administraciones públicas para desarrollar programas o iniciativas de fomento de las vocaciones tecnológicas entre los jóvenes. Otro elemento importante para considerar en este desfase entre necesidad y vocación surge cuando se toma en consideración el sexo de los estudiantes, puesto que dicha separación resulta más evidente en el caso de las mujeres. Esto ha motivado el diseño de iniciativas dirigidas exclusivamente a fomentar las vocaciones científico-tecnológicas entre las alumnas de educación básica y bachillerato.

En este mismo sentido merece la pena resaltar las intervenciones cada vez más generalizadas de investigadores o profesionales en los centros educativos, a través de conferencias, charlas, asesoramientos en proyectos de investigación, etc. También se han multiplicado las experiencias desarrolladas alrededor de la denominada ciencia ciudadana o citizen science donde el propio individuo contribuye a generar conocimiento científico. Todo este conjunto de actividades de divulgación ayuda a la "normalización" de la figura del investigador entre el gran público, y, por consiguiente, también entre los estudiantes. (Francisco Javier Gómez González, 2008, págs. 139-157)[7] Ahora bien, además de este objetivo inicial, no deben olvidarse algunos beneficios colaterales que se están generalizando como resultado de toda esta marea pro-científico-tecnológica. Así, empieza a resultar natural que los

[7] CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad, ISSN 1668-0030, Vol. 4, N°. 10

docentes de estas materias empiecen tímidamente a plantearse el uso de metodologías didácticas basadas en el aprendizaje por proyectos, así como el tratamiento de los contenidos desde situaciones cercanas al alumno, evitando en la medida de lo posible presentaciones excesivamente académicas o abstractas, que suelen contribuir a generar rechazo y desconectan la materia de la realidad cotidiana. Algunos ejemplos de aproximaciones de aula los podemos encontrar en los materiales generados por el conjunto de proyectos europeos STEM, y recogidos en la plataforma Scientix, de European Schoolnet, en los recursos disponibles en el National STEM Centre, del Reino Unido, o las actividades del proyecto Engage, que promueve una investigación e innovación responsables desde un enfoque indagativo a partir de áreas de conocimiento científico controvertidas.

Sin embargo, en los últimos tiempos se ha visto un cambio de tendencia en las acciones STEM, que posiblemente también se encuentre influenciado por el auge de la filosofía maker y los movimientos do-it-yourself, así como con la inclusión en el ámbito educativo del fomento del pensamiento creativo y del trabajo basado en actividades más competenciales y productivas. La integración de las habilidades artísticas y creativas con la educación STEM (STEAM) generan valor en aspectos como la innovación y el diseño, el desarrollo de la curiosidad y la imaginación, la búsqueda de soluciones diversas a un único problema.

Escuelas como la de Rhode Island School of Design, han liderado iniciativas de desarrollo en STEM, inclusive ha sido modelo de prueba e implementación como por ejemplo, en Corea del Sur donde se ha desarrollado un modelo propio de educación STEAM que incorpora el arte como modelo de creatividad presentada en abril de

2015, en Barcelona, donde se celebró la 1ª Conferencia Internacional STEAM con el objetivo de "reunir en Barcelona algunos de los proyectos más destacados y evaluados en el campo de la investigación, la metodología y, muy especialmente, la práctica relativa a la aplicación de STEM y STEAM, tanto en Europa como en Estados Unidos". Entre las actividades presentadas se observaron monólogos y micro-teatros científicos "Guiones para la ciencia", de la Universidad de Extremadura, o la Tinkering-zone del Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia "Leonardo da Vinci", de Milán. STEAM pretende otorgar una perspectiva creativa y artística a la educación STEM, y de este modo, complementar el aprendizaje de contenidos científicos y tecnológicos con el desarrollo del pensamiento divergente y el incremento de la creatividad de los estudiantes.

El impulso a la codificación STEM

El Informe Horizon indica las tendencias a corto, mediano y largo plazo que impulsarán la adopción de tecnología en el sector k-12. el informe indica que "la codificación como alfabetización" seguirá siendo una fuerza que facilita el uso de la tecnología en las aulas. "desarrollar la futura fuerza de trabajo es importante, pero la alfabetización en cifras a nivel básico también puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades transferibles", dice el informe. al igual que la codificación de la alfabetización, el uso de tecnología con tecnología steam fomentará el pensamiento inventivo, la experimentación y las revisiones que beneficiarán a los estudiantes en la fuerza de trabajo. as tendencias a medio plazo incluyen medir el aprendizaje a través del análisis y rediseñar los espacios educativos para apoyar el aprendizaje moderno. las tendencias a largo plazo están adoptando enfoques de

aprendizaje más profundos y promoviendo la cultura de la innovación. Además desde el estado se podrá mejorar los currículos nacionales en base a la evaluación de experiencias educativas en este campo y promoverá la implementación de recursos tecnológicos en las escuelas, dirigidas por una política de desarrollo educativo responsabilidad social.

La tecnología debería expandir la comodidad, el acceso y el aprendizaje auténtico. Si bien cada una de las tendencias tecnológicas destacadas en el informe resulta un poco diferentes, la adopción de tecnología debería estar impulsada por meta categorías que representen lo que debería ser el aprendizaje del siglo XXI. Cuando la tecnología se introduce en las escuelas, ésta debería trabajar para ampliar el acceso y la conveniencia, estimular la innovación, fomentar el aprendizaje auténtico, evaluar las pruebas, mejorar la enseñanza y difundir la fluidez digital.

Las políticas públicas en educación y la formación docente

Dos de los objetivos del Plan Decenal de Educación 2006-2015: Consolidar una reforma curricular que fortalezca todos los niveles y modalidades del Sistema educativo, acorde a la realidad socio cultural, lingüístico, tecnológico contemporánea; y, renovar la formación inicial del personal docente, capacitar al personal docente a través de un sistema educativo nacional integral e integrado, coordinado descentralizado y flexible entre ellas con conocimientos, habilidades y valores que aseguren condiciones de competitividad, productividad y desarrollo técnico científico. Objetivos que de acuerdo con las políticas públicas deberían ir consolidándose en el mejoramiento de la implementación de recursos tecnológicos en las escuelas, colegios y universidades.

De igual manera los procesos de capacitación docentes en temas de uso de tecnologías educativas en el aula son aspectos de gran relevancia de acuerdo con estos objetivos por lo que en la enseñanza universitaria en el ámbito de carreras de formación docente también deberán fortalecerse para que los futuros docentes hayan desarrollado competencias digitales y puedan contribuir al mejoramiento de oportunidades y capacidades que deben consolidar los estudiantes ecuatorianos. Que sea una educación inspirada en principios éticos, pluralista, democrática, humanista y científica tal como se expone en los propósitos generales de la educación del país.

Para ello la evaluación de las carreras de educación de las Facultades formadoras de docentes deben ser sistemáticas, que apunten a la mejora y con la finalidad de gestionar ambientes de aprendizaje enriquecidos con uso intencionado, enfocado y afectivo de las tecnologías de la información y comunicación. Uno de los modelos experimentales puede ser aquel que gestiona 5 ejes: Dirección institucional; que hace referencia al liderazgo institucional, administrativo, pedagógico, técnico, para los cambios de cultura organizacional; infraestructura en relación a implementación de hardware, software, conectividad y soporte técnico; Coordinación y docencia TIC que es la relación que deben desarrollar los expertos informáticos y los docentes de otras áreas para ingresar a un proceso de formación de habilidades digitales, Docentes de otras áreas quienes deberán formarse y capacitarse en el uso de herramientas tecnológicas; Recursos digitales aplica a la

disponibilidad y correcta utilización de dichas herramientas y recursos en toda la institución educativa (http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/samr)[8].

Cambiar la mentalidad estratégica de las instituciones educativas en todo nivel relacionado a la implementación y formación de competencias digitales, representa un avance significativo acorde a las tendencias tecnológicas contemporáneas.

Los programas se enriquecen con la diversidad y un enfoque personalizado y colaborativo

Cada estudiante tiene su propia historia y trae un conjunto diverso de perspectivas a la escuela o universidad cada día. Las experiencias de vida y visión del mundo afectan cómo nos acercamos y solucionamos problemas**.** Cuantas más voces escuchamos e historias que contamos, más podemos aprender unos de otros y ser innovadores al crear o resolver problemas. Para aumentar la velocidad y la profundidad de la innovación, necesitamos involucrar y proporcionar oportunidades para que todos los estudiantes aprendan de manera significativa. Los informes actuales de investigación indican que las poblaciones insuficientemente representadas no alcanzan los mismos niveles de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas que sus contrapartes**.** Según la Oficina de Estadísticas Laborales de EE.UU., las oportunidades profesionales en los campos de STEM se espera que crezca 12,5 por ciento en 2022, un ritmo más rápido que los campos no-STEM. A pesar de eso, las personas negras y latinas representan sólo el seis por ciento de la fuerza laboral de STEM. En Ecuador luego de la finalización del Plan Decenal de

[8] http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/samr

educación 2017 y su proceso de evaluación a pesar de haberse repotenciado la estructura y equipamiento de las instituciones educativas; Las escuelas unidocentes y bidocentes representan el 52% de las 12 296 unidades educativas fiscales a escala nacional. El titular de la Cartera de Estado dio más datos de la situación educativa en el país. Según Fander Falconí, Ministro de Educación en las informó que las unidades educativas del milenio (UEM), uno de los proyectos insignia del gobierno anterior, cubren apenas al 3,6% de la población estudiantil del sistema público.

Por lo tanto la reforma educativa debe buscar el desarrollo de habilidades tecnológicas y científicas en los estudiantes ecuatorianos orientado a una mejora significativa como una política de estado en el sistema educativo. Integrar tecnología y ciencia buscando una manera de que algo nuevo pueda ser usado para hacer algo viejo. Integrar encontrando una manera de que algo que potencialmente pudiera crear nuevas direcciones, nuevas tangentes y nuevos patrones de conducta que busque ser compatible con la educación actual.

El reto de América Latina

Un cuerpo creciente de evidencia indica que los sistemas educativos de América Latina no ofrecen a las empresas los recursos humanos que dichas empresas necesitan para prosperar y crecer. Los empleadores de toda América Latina reportan cada vez más dificultades para encontrar solicitantes calificados para posiciones vacantes: 42 por ciento informó esto en las encuestas de empleadores de 2015, en comparación con un 34 por ciento en 2010 (Manpower 2015). Además, los empleadores toman mucho más tiempo para ocupar una posición calificada en América Latina (un promedio de seis semanas) que en otras regiones del mundo. Por

ejemplo, ocupar dichas posiciones en el sur de Asia toma un promedio de menos de tres semanas (Walker y Aedo 2012). La principal razón de esta discrepancia es una falta general de habilidades valoradas en los candidatos de trabajo. Pero ¿cuál es el conjunto de habilidades valoradas por los empleadores que sus posibles empleados carecen?

La literatura señala tres habilidades críticas. En primer lugar, están las habilidades básicas, que son la alfabetización fundamental y las habilidades matemáticas adquiridas en la escuela primaria y reforzadas en las escuela secundaria (Md Nasir et al. 2011; Basic Skills Initiative 2007; OECD 2014b).

En segundo lugar, están las habilidades técnicas, que son habilidades más avanzadas adquiridas a través del "estudio de tecnologías y ciencias afines y la adquisición de habilidades prácticas, actitudes, comprensión y conocimientos relacionados a ocupaciones de diversos sectores de la vida económica" (UNESCO 2015). Estas habilidades se enseñan en programas de educación especializada en las escuelas secundarias (educación vocacional o técnica) y en la educación postsecundaria (educación terciaria no universitaria, educación universitaria y entrenamiento en el trabajo). Finalmente, las habilidades socio-emocionales, también denominadas habilidades blandas, habilidades transferibles y por muchos otros términos, son un amplio conjunto de habilidades que pueden adquirirse en diversos ambientes (escuela, trabajo, hogar, voluntariado) y son relevantes para cualquier tipo de trabajo. Incluyen la resolución de problemas y habilidades de comunicación, la habilidad para priorizar tareas, para trabajar como parte de un equipo, entre otras.

Proyecciones STEM Ecuador

Se impone una revolución en materia de educación en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (Science, Technology, Engineering, & Math (STEM)). La idea es muy sencilla. El crecimiento económico en el siglo XXI será impulsado por la capacidad que tengan los diferentes países tanto para generar ideas como para convertirlas en productos y servicios innovadores e introducirlos en el mercado con éxito. Dependemos de la innovación y del nivel de competencias en Ciencia y Tecnología, pero, sobre todo, de la capacidad que tengamos de impulsar la innovación desde la demanda. La investigación de las carreras de docencia en la universidad ecuatoriana debe desarrollar esfuerzos y generar proyectos experimentales que permita evaluar la pertinencia de implementar este tipo de metodologías en el currículo y sobre todo en la formación de nuevos docentes. Por esto es importante que los alumnos en la educación escolar obligatoria y en el bachillerato adquirieran buenos conocimientos sobre ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), por sus siglas en inglés.

Es necesario mejorar significativamente las evaluaciones escolares estándares referenciales en la enseñanza escolar obligatoria y el bachillerato, asegurar que la inmensa mayoría de los estudiantes estén preparados para acudir la universidad y cursar estudios de carreras con fuerte componente en ciencia y tecnología. Este objetivo es vital para que nuestros estudiantes adquieran las capacidades necesarias para competir en la economía latinoamericana y global. Que las políticas educativas otorguen cada vez mayor prioridad a la enseñanza en la educación escolar y en el bachillerato, de materias relacionadas con la ciencia, tecnología, ingeniería y

matemáticas (STEM) como un componente crítico no sólo para garantizar la competitividad de sus empresas y del propio país sino también para el éxito de los estudiantes en la universidad, en la carrera profesional, el desempeño de la vida laboral y social como personas. La educación de los estudiantes escolares en las áreas de las ciencias empieza muy tarde. No se puede esperar hasta llegar a la Universidad porque ya es demasiado tarde. Impulsar la enseñanza STEM en la enseñanza obligatoria y el bachillerato requiere profesores muy cualificados. Deben ser profesores que tengan un alto nivel de conocimientos en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.

Una gran mayoría de los países carece de profesionales para la enseñanza STEM en la educación escolar obligatoria y en el bachillerato. También se carece de facultades universitarias específicas para la preparación de estos profesionales de la educación STEM. Los resultados escolares que se obtengan en STEM dependen de la calidad del profesorado.

Referencias bibliográficas

OECD, 2014b. "Latin American Economic Outlook 2015: Education, Skills, and Innovation for Development." Paris, France: OECD/United Nations/CAF, 2014. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1787/leo-2015-en.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2507556

Francisco Javier Gómez González, CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad, ISSN 1668-0030, Vol. 4, Nº. 10, 2008, págs. 139-157**<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92422639012>** ISSN 1668-0030

La epistemología de la virtud

Autor (a) 11 Ana Jackeline Noblecilla Olaya. M.Sc.

anoblecillao1@unemi.edu.ec

Ecuatoriana, Profesor de Segunda Enseñanza especialidad Lengua y Literatura, Lic. en Ciencias de la Educación con especialidad en Educación Básica, Magister en Gerencia Educativa, Máster en Didáctica de la Lengua en E.I. y E.P. Docente con 25 años de experiencia docente en los niveles básica, bachillerato y superior. Actual de la Facultad de Ciencias de Educación en la Universidad Estatal de Milagro, Directora de la Unidad Educativa "Victoria Macías".

Introducción

Este tema hace relación al desafío de la epistemología de la virtud y su aproximación a la pedagogía activa en la práctica docente. Haciendo un breve análisis de la línea del tiempo de la epistemología propiamente dicha, es necesario indicar que en sus orígenes durante el período clásico, era cultivada y practicada en horas de ocio o en trance de dictar conferencias de divulgación, y por filósofos sin gran preparación científica; por decirlo de alguna manera, estos novatos epistemólogos, produjeron textos interesantes y perdurables, así como mejor escritos y temas relevantes, los que no se pueden comparar con los textos sobre epistemología que se publican hoy día. La razón es que ellos abordaron problemas auténticos, únicos y de envergadura, en lugar de tratar problemas sin importancia; además, esos pensadores del período clásico tenían opiniones propias y las defendían con elocuencia y con brillantes que conducen al conocimiento y a la verdad.

Es así como la epistemológica es entiende como una rama de la filosofía encargada de los problemas filosóficos que rodean la teoría del conocimiento, desde su origen, trascendencia y el criterio de verdad (Bunger, 1980). De tal manera la epistemología estudia la relación entre el sujeto y el objeto, su accionar, trascendencia, su razón de ser en el contexto (académico) y sobretodo su posición frente a las diversas teorías que puedan surgir al momento de posesionarse del conocimiento.

Las diversas epistemologías existentes pueden ser asidas a cualquier contexto educativo, siempre y cuando se delimite su funcionalidad y su aporte en

el campo del conocimiento, en este caso particular la pedagogía activa en la práctica docente.

En efecto, una de las epistemologías que llama un interés personal, considerando que aporta al entorno académico es "La epistemología de la virtud" la que se torna en un desafío, para cualquier educador, pues las dos están inmersas en la práctica docente en cada momento del proceso enseñanza - aprendizaje, considero que sin epistemología no hay conocimiento.

Partiendo desde el entorno académico en lo particular sostengo que el primer desafío que enfrenta la epistemología de la virtud es su conocimiento y difusión; en segundo lugar, saber aplicarla asertivamente al campo educativo y sobre todo, concretar su aporte de manera significativa; por ello resulta relevante indicar ¿Qué es? ¿Cuál es su utilidad en el campo educativo? O ¿Cómo se relaciona con la pedagogía activa en la práctica docente?

Por lo cual el objetivo del presente escrito es determinar los desafíos a los que está sujeto la epistemología de la virtud, teniendo en cuenta que estos están planteados en correlación a la cercanía de la pedagogía activa en la práctica docente. La importancia de esta investigación se centra en el campo pedagógico y la práctica docente actual, gracias a que este trabajo deja recopilado y establecidos los desafíos a los que se enfrenta la educación actual, desde una perspectiva tomada por Ernest Sosa y otros epistemológicos.

El alcance del trabajo es tanto para docente como para estudiantes, debido a que los temas tratados son de interés para ambos, el análisis consta de tres

apartados principales, donde se tratan temas como la epistemología de la virtud y a la pedagogía activa en la práctica docente, dando una definición lo más certera posible de estas, siempre desde el punto de vista de expertos en la materia. Por otro lado, se enuncia los roles tan importantes que juegan tanto los estudiantes en los procesos educativos y los maestros en la práctica docente en la pedagogía activa.

Por último, el apartado de la práctica docente es un concepto de lo que es un maestro en la actualidad haciendo relevancia el papel que cumplen y cómo actúa la epistemología de la virtud al momento de llegar a una teoría del conocimiento.

Definición

Partiendo de una de las definiciones más aceptada es la que implementó Ernest Sosa la cual dice que *"es la denominación para una aproximación filosófica contemporánea que enfatiza la importancia tanto de los aspectos intelectuales (epistémicos) como éticos en el conocimiento. Busca combinar los planteamientos centrales de la teoría de la virtud"* (Sosa E. , Con pleno conocimiento, 2014).

En la práctica docente al momento de introducirse al campo del conocimiento, para que sea considerado como tal, los maestros deben partir por escudriñar desde lo más simple a lo más profundo, saber seleccionar las teorías y saber cuál es la que cumple con los requerimientos científicos. Y aquí precisamente es cuando la epistemología de la virtud juego un papel relevante, al fusionar lo cognitivo con lo trasversal axiológico, para llegar a un criterio que para el docente resulte eficiente y pueda llenar las expectativas del estudiante.

Ernest Sosa en su ensayo "The Raft and the Pyramid", que traducido al español significa "La balsa y la pirámide" sostiene que *"La epistemología de virtudes es la definición del conocimiento en términos de creencias basadas en el ejercicio de competencias fiables"(Sosa, 2014).*

Una definición de virtud que contempla aspectos esenciales de su acepción analítica, pero que reviste mayor afinidad a la tradición de pensamiento iberoamericano y, además, permite resaltar sus marcadas implicaciones educativas, es la que ofrece el filósofo Mauricio Beuchot (1999; 2007; 2012). Para este intelectual, la virtud puede ser definida como una cualidad disposicional que una persona puede adquirir, y que la capacita para realizar de forma exitosa una actividad, ya sea una técnica, una ciencia o un arte (Beuchot, 1999).

De tal manera para que el conocimiento sea llevado a la práctica docente debe cumplir este estipulado, es decir, que el conocimiento puede darse con base científica o experiencial, que puede estar sujeto a comprobación por parte del discipulado, y así serán ellos los partícipes activos como productores de su propio conocimiento. Con se está demostrando cuan competente puede ser en su formación intelectual; lo cual no significa que debe primar su criterio, más por el contrario se debe dejar en libre albedrío, que se rompan el paradigma de que todo lo que dice el docente es verdadero, y es aquí en que la epistemología de la virtud pasa de ser una simple teoría, a una teoría activa sujeta de comprobación, de esta manera la epistemología virtuosa trata de inducir a un análisis del conocimiento a través de abstracciones envueltas en la obtención de los niveles más altos del conocimiento con elementos más flexibles , contextuales, confiables y sobre todo éticos.

Por ello una de la Virtud Intelectual es la *"habilidad fundada en el sujeto para discriminar la verdad del error de manera infalible, o al menos fiablemente, dentro de un campo correlacionado"* (Sosa E. , Con pleno conocimiento, 2014).

Es aquí donde Sosa expone la necesidad de llamar a la "*virtud intelectual*", la cual puede resolver un problema en la teoría de la justificación derivado del conflicto entre fundacionalitas y coherentitas acerca de la estructura de la justificación epistémica del conocimiento.

El aporte que proyecta Sosa en su obra *"conocimiento y virtud intelectual",* plantea que existen dos tipos de conocimientos el animal y el reflexivo. El primer se da cuando se deja de un lado la ayuda de la reflexión, y el segundo cuando se desarrolla el pensamiento en orden superior, capaz de llegar desde una simple observación a la más profunda producción de conocimiento (Sosa E. , Con pleno conocimiento, 2014).

El desafío más serio de esta teoría es la que hace alusión al criterio de conocimiento mismo, un criterio que describe como conocimiento algo que apenas cuente como tal (conocimiento bruto), y que, excluyendo el ejercicio de competencias fiables por parte del sujeto, da lugar a resultados contra- intuitivos. Es así como la epistemología de virtudes ha demostrado estas deficiencias, desarrollándose en contraposición a ellas.

Según Sosa (2014) existen tres razones sobre las que se ha fundamentado la posición de las competencias fiables de la epistemología de la virtud:

(i) La constatación de que la mera acumulación de aciertos no basta para atribuir conocimiento a alguien.

(ii) La señalización de que, en la medida en que un marco seguro es aquel donde el sujeto no pudo haber fallado ejerciendo una competencia determinada, la seguridad se define en referencia, no solo a la verdad de la creencia, sino al ejercicio de habilidades asentadas en el sujeto.

(iii) La apreciación de un hecho relevante en las adscripciones ordinarias de conocimiento: el que este se trate de un logro atribuible al sujeto epistémico, cosa que lo distingue de la mera adquisición de creencias verdaderas.

En definitiva, las circunstancias modales próximas sean las apropiadas es condición necesaria, pero no suficiente, para saber; los criterios que garantizan la verdad de una creencia no aseguran, por sí solos, que se trate de conocimiento. Para que alguien sepa no basta con que el conocimiento sea considerado como verdad, recordemos la frase quizás trillada que no hay verdad absoluta, sino relativa; por lo tanto, el sujeto ha de responsabilizarse de ella, ha de poder ser sujeto de mérito epistémico. Lo que equivale a de algún modo, "internalizar "la noción de conocimiento (Sosa E. , Con pleno conocimiento, 2014, págs. 20-21).

Si se resume cual es la premisa fundamental que debe cumplir la epistemología de la virtud, y esta a su vez ser tomada por la pedagogía activa en la práctica docente; a modo de las ligas mayores del conocimiento, se llega que esta premisa condicionante es *"el criterio del conocimiento mismo, ya que este excluye el ejercicio de competencias fiables por parte del sujeto"* (Sosa, 2014).

En lo que respecta a la práctica docente el rol que cumple la epistemología de la virtud, es hacer que en maestro se apropie de su conocimiento, que sea él su productor, a modo de ejemplo, es como "cuando algo que nos pertenece nos lo quieren arrebatar" lo defendemos contra viento y marea y sabemos justificar dando razones valederas para nosotros, el porque nos consideramos dueño de esa verdad.

La epistemología de la virtud atraviesa otro gran desafío para el maestro en la práctica docente que es "*la era de la información y de la incertidumbre requiere ciudadanos capaces de entender la complejidad de situaciones y del incremento exponencial de la información, así como de adaptarse creativamente a la velocidad del cambio" (Gómez, 2010).*

La epistemología de la virtud, igual que la pedagogía activa en la práctica docente deben ir evolucionando y caminando a la par con ciertos cambios y adaptarse a los mismos, de tal manera que tomando en consideración lo que nos recuerda Sosa, que para que las condiciones de posesión y de adscripción del conocimiento no se encuentren divorciadas, el conocimiento reflexivo ha de jugar un papel epistémico importante, lo que nos recuerda el escéptico, es que la ausencia de conocimiento reflexivo en su máxima expresión, si el extremismo escéptico es inadecuado, urge la dirección inherente a una epistemología de virtudes.

Una vez develada la esencia misma de la epistemología virtuosa en el conocimiento, tal como lo se indicó en los apartados anteriores es necesario continuar e indicar ¿Cuál es la utilidad de la epistemología de la virtud en el campo educativo? Y ¿Cómo se relaciona con la pedagogía activa en la práctica docente? No

sin antes hacer un reseteo cognitivo de la pedagogía activo, bien llamada escuela nueva.

Pedagogía activa o escuela nueva

"*La Pedagogía Activa se origina en Europa a inicio del siglo XIX y se desarrolla en el siglo XX con las ideas de Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel y hasta después de la primera guerra mundial se consolida como un movimiento*" (Holguín Hernández & Ospina Agudelo, 2010) citado por (Cardona, Conde, & Hoyos, 2016). Surge para dar respuesta a las nuevas formas de gobierno y como contraposición a la escuela tradicional.

La Pedagogía activa o Escuela Nueva, rompe el paradigma que se utilizaba en ese lapso de tiempo como una tradición, en este modelo caduco se declaraba el aprendizaje como el proceso donde se transmite conocimiento, este proceso se llevaba a cabo desde agentes externos y era asimilado por los estudiantes que eran simples receptores de conocimiento. Conocimiento que de acuerdo a los postulados de la epistemología de la virtud debieron de cumplir su funcionalidad en el estudiante, que es la internalizar "la noción de conocimiento (Sosa E. , Con pleno conocimiento, 2014, págs. 20-21). Pero obviamente conociendo como se producía el conocimiento en ese entonces se da por descartado que fuera así.

Por esta razón surge la pedagogía activa, la que certifica que las experiencias van a hacer alcanzadas, gracias a las vivencias y la experimentación como condición y garantía del aprendizaje, para ella manipular es aprender, ya que se trabaja directamente sobre los objetos, lo que genera el conocimiento de los mismo.

La pedagogía activa genera una nueva transformación educativa, esta se expresará por medio de la búsqueda de nuevos contenidos, secuencia metodología y evaluación distintas, es así como aparece en la historia del segundo gran modelo pedagógico de la historia humana, la pedagogía activa. Dicha pedagogía se centra en el niño y el auto aprendizaje, la creatividad y la inteligencia emocional, son dos ámbitos que debe desarrollar la escuela del futuro.

La aplicación por parte del maestro de la epistemología de la virtud en la pedagogía activa de su práctica docente, darían como resultado el desarrollo de competencias cognitivas extraordinarias, que conllevaría en un aprendizaje significativo, pues lo que el estudiante es capaz de producir no será olvidado, y más aún si ese conocimiento es producto de un proceso de profunda reflexión cognitiva, y analítica. Esta es la oportunidad para que el estudiante se sienta dueño de su propia verdad intelectual, y lo más importante se cimentan verdaderas bases éticas en el marco del respeto a la producción del conocimiento.

Una vez que la epistemología de la virtud ha sido capaz de demostrar su funcionalidad en la pedagogía activa, surgen las interrogantes como ¿A qué aporta? ¿Dónde se hace efectiva? En primera instancia la epistemología de la virtud mejora la calidad educativa; y esta se hace efectiva en el aula y el único que puede proporcionarla es el docente. Mejorar la calidad educativa exige maestros con una sólida formación integral, bien dirigidos y adecuadamente remunerados. Los países que han conseguido alcanzar resultados elevados en materia de aprendizaje son los que han invertido constantemente en la mejora de la profesión docente. De cómo se

formen los futuros docentes dependerá su desempeño en la profesión y su mejor medida será el aprendizaje de sus estudiantes.

En ese sentido, resulta interesante lo que sostuvo el licenciado Roberto Moreno en su artículo "El Diseño de Reforma Educativa" que para lograr un mejoramiento sustancioso en la formación de los docentes indica la necesidad de establecimiento de programas para la formación, actualización y acreditación docente; y fortalecimiento de las instituciones para la formación de personal", (numeral 1, pág. 71).

La educación es uno de los factores clave para proporcionar a las personas los conocimientos, las capacidades y las competencias necesarias para participar de manera efectiva en la sociedad (OECD, 2016a) Además de proveer conocimientos, va configurado de alguna forma específica todo aquello que nos caracteriza como seres humanos. Lograr un cambio radical en la educación con base a la aplicación de la pedagogía activa, suena a modo de lírica fácil de alcanzar, pero ¿Por qué es difícil lograr que los estándares de calidad educativa logren un nivel alto?

La búsqueda de medios para lograr que los alumnos obtengan resultados escolares decorosos y adquieran valores y competencias confiables que les permitan desempeñar un papel positivo en sus sociedades, es una cuestión de pleno compromiso del docente. En este sentido lograr que los docentes aporten a mejorar la calidad de la educación, conlleva a aproximarse al conocimiento epistemológico confiable; siendo oportuno citar en este apartado el papel que desempeña la epistemología de la virtud en este campo. Para ello es menester indicar que

retomando el conocimiento como la esencia de la epistemología de la virtud, este requiere de verdad y coherencia, no solamente justificación interna o coherencia o racionalidad, sino también garantía o aptitud externas. (Hoyos, 2005).

Una forma más clara de explicar esta fusión es evocar las terminologías propias de la epistemología de la virtud, es citando a Hookway (2004) quien distingue el responsabilismo y el confiabilismo como las virtudes epistémicas que permiten desarrollar capacidades que conlleven a un conocimiento confiable. El docente que en su práctica educativa aplica una pedagogía activa debe reflejar una preparación cimentada por la creencia o ideología con transversalidad al proceso ético que hacen que el conocimiento sea considerado como verdadero y confiable, solo así el proceso educativa estará respondiendo a los estándares de calidad exigidos por las políticas públicas, estándares que permitirán adquirir el conocimiento desde una perspectiva analítica y reflexiva.

Práctica docente y la epistemología de la virtud.

En lo que respecta a la práctica docente, se observa *"como cada uno de los docentes se encuentra en la difícil tarea de no solo formar a un solo individuo, sino a una sociedad entera"* (Zuleta, 1932) citado por (González, Regalado, & Jiménez, 2015). Es por ello que los contenidos educativos deben de organizarse partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto y de lo inmediato y cercano, a lo distante y cercano" y sobre todo que permitan el desarrollo de habilidades del pensamiento partiendo desde la observación, reflexión, análisis y producción, habilidades que permiten al estudiante una formación integral desde lo cognitivo a lo axiológico.

Ya casi transitado el camino de la epistemología de la virtud en la pedagogía activa, se diría que una formación en virtudes es consistente con lo que reivindican las teorías pedagógicas modernas, pues en ella se asume que la enseñanza de las ciencias necesita ampliar sus objetivos de tal forma que fomente aprendizajes que vayan más allá de la tradicional interpretación conceptual (Beuchot, 2012).

De tal modo que, una educación instituida en la virtud debe reflexionar en la importancia que tiene el saber disciplinar en las prácticas docentes y hábitos del estudiantado, así como los valores éticos y democráticos que se ponen en juego cuando la ciencia y la reflexión intervienen en la sociedad. Este hecho implica un amplio proceso reflexivo por parte de los docentes que oriente una mejor organización y presentación de los contenidos curriculares, pero sobre todo un asertivo manejo de la pedagogía en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La práctica docente cobra connotación con Marcelo (1989) citado por (Tirado, 2015) quien reconoce que el profesor es un sujeto que toma decisiones, emite juicios y que cuenta con sus propias creencias. Cuando en la práctica docente se refleja una formación en virtudes surge un complejo entramado de relaciones entre los diferentes niveles de conocimiento reflexivo, epistemológico y ético, que se articulan en su enseñanza. Por ello en la práctica docente se debe ser muy creativos pedagógicamente, y hasta hacer un "face to face" al estudiante, para conseguir una mera concientización del conocimiento e inyectar en ellos la ideología del constructivismo pedagógico.

Entonces haciendo una reflexión intrínseca la epistemología de la virtud no se puede enseñar de forma mecánica o técnica, sino contemplar su aprendizaje como un constructo que se suscita en el estudiante, a partir de él mismo (Beuchot, 2012). El docente le da la guía y lo ayuda con su ejemplo y formación, pero sin la participación activa del que aprende, el proceso no se completa, hecho que es coherente con lo que reivindican las teorías educativas vigentes (Quicios, 2002).

Si el docente es una guía para conseguir tales pretensiones en los estudiantes debe tener una vasta formación epistemológica, debe saber que la denominada epistemología de la virtud intenta aproximarse a problemas clásicos sobre el proceso del conocer, para indagar sobre el siguiente tipo de interrogantes: ¿Qué requiere una creencia para ser conocimiento? ¿Qué justifica epistémicamente a un sujeto para sostener una creencia? ¿Qué papel juega el escepticismo en la adquisición de conocimiento?, condensando al unísono las respuestas para tales interrogantes, el maestro debe posesionarse de esta conceptualización, que una virtud es el cúmulo de habilidades o competencias epistémicas que permiten conseguir un bien intelectual, entendido éste como un conocimiento veraz y contextualizado (Sosa, 2007). Hilando más fino la meta de esta epistemología es elucidar y evaluar los aspectos intelectuales y éticos implicados en el proceso de adquirir conocimiento (Sosa, 1999). Constituyéndose que la una es la razón de ser de la otra y que la divergencia entre ellas se imposible.

Entiéndase de manera correcta que las virtudes epistémicas están en correspondencia con el buen funcionamiento del sistema cognitivo como una vía segura en la adquisición de creencias justificadas o basadas en el conocimiento, para

esto el sujeto epistemológico, en este caso el docente debe ser dueño de una serie de aptitudes como tenacidad intelectual, rigor, determinación, apertura de mente, avidez por comunicar articuladamente ideas, honestidad intelectual, etc. (Kvanvig, 2010). De esto se sigue la plausibilidad de buscar y fomentar virtudes epistémicas en la educación científica. Pues ello, redituaría en potenciar una interpretación más amplia y coherente de los contenidos curriculares, promoviendo así una educación más sólida e integral. (Garritz, 2010).

En consecuencia, para conseguir que la educación sea de calidad es primordial que el docente haga una mera reflexión sobre si la pedagogía que utiliza conlleva a su estudiantado a adquirir conocimientos y habilidades que puedan competir en una sociedad tan cambiante y exigente, que responda a la pedagogía activa, donde al estudiante se le da la oportunidad de ser el mismo, y que sea su Yo cognitivo el que lo lleve a posesionarse de una teoría que satisfaga la necesidad de sentirse más productivo, y que su práctica diaria esté conectada al saber práctico o disciplinar con el saber ético o social.

De esta forma, este carácter dual del cómo y del qué hacen que la educación cimentada en la virtud sea más profunda. Esto debido, a que compromete tanto al maestro como al alumno en la búsqueda de elementos que permitan ampliar y manejar prudentemente un saber disciplinar, así como en la consecución de una deseable realización moral.

Consideraciones finales

Llegando al término de esta temática disciplinar de importantes repercusiones éticas, educativas y por ende sociales, se llega a múltiples reflexiones:

La labor del docente se puede encauzar hacia una formación de virtudes. Este hecho representa una excelente oportunidad para emprender acciones pedagógicas que permitan desarrollar en los estudiantes un conocimiento reflexivo, es decir, un saber basado en las denominadas virtudes epistémicas.

La educación está muy ligada a la epistemología virtuosa, con la puesta en práctica de la pedagogía activa, se vio afectada de manera positiva lo cognitivo en el estudiante, puesto que se le dio la oportunidad de creer en sí mismo, al ser capaz de decidir entre una postura u otra, se enfrentó a su propia realidad cognitiva. Y tomo la mejor decisión ser ente generador de un conocimiento puro, único y ético.

Los estudiantes deben de relacionarse no solo con los libros y conceptos, sino con el entorno que lo rodea, para que de esta manera la pedagogía activa cumpla con el objetivo por la cual fue creada, preparar a los estudiantes para la vida y no para el momento. Por esto que podemos decir que los estudiantes deben obtener ciertas cualidades y competencias, que los hagan competitivos y esto se lo logra si la práctica del docente se base en una epistemología virtuosa.

Una de las conclusiones más relevante en este campo, apuntando a la práctica docente, es la realidad de saber que el cambio que se ha transitado en estas últimas décadas, en lo que respecta a la pedagogía activa cara a la educación del futuro, es

muy pequeña comparado con el que se va a obtener de la mano de las exigencias educativas de parte del mismo estudiante, donde cada día pide aprender más y a su ritmo, y que mejor manera de enseñarle a que él sea el eje principal de su propio desarrollo cognitivo, lo que hará que sea más competente y eficiente en la sociedad actual.

Como conclusión final se puede manifestar que el estudiante es un actor fundamental en el proceso educativo y es por ello por lo que son el punto de partida para que los docentes puedan tomar las mejores decisiones y determinar los diferentes métodos ideales para el perfeccionamiento de las competencias básicas en la educación de sus estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Beuchot, M., *Pedagogía y analogía: temas de filosofía de la educación desde la hermenéutica analógica*. México: De la Vega editores, 2012.

Cardona, Z., Conde, M., & Hoyos, R. (2016). ESCUELA NUEVA UNA OPORTUNIDAD PARA EL CAMBIO. *Santiago de Cali: Facultad de Educación.* Recuperado el 10 de julio de 2018, de http://repository.usta.edu.co/handle/11634/9773

EL, A. (2004). RASTREO, COMPETENCIA Y CONOCIMIENTO1. *Quaderns de filosofia i ciència, 39*, 41-59. Recuperado el 18 de julio de 2018, de https://www.uv.es/Sfpv/quadern_textos/v34p41-59.pdf

Garritz, A., La enseñanza de la química para la sociedad del siglo XXI caracterizada por la incertidumbre, *Educación Química*, **21**(1), 2-15, 2010.

Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 68*, 37-60.

Recuperado el 11 de julio de 2018, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276044

Gonzalez, G., Regalado, C., & Jimenez , E. (2015). La pedagogía activa con metodología escuela nueva en Boyacá: el caso de dos municipios. *Quaestiones Disputata, 16*, 83-101. Recuperado el 28 de julio de 2018, de http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/955/ 925

González, P. E. (2008). Aportaciones sobre el aprendizaje activo de la química. *REVISTA EUREKA SOBRE ENSEÑANZA*. Recuperado el 9 de julio de 2018, de https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3687.

Hookway, Ch. (2004) "Cómo ser un epistemólogo de la virtud", *Discusiones Filosóficas*, Vol. 5, No. 8

Hoyos, D. (2005) "Teoría de las virtudes: un nuevo enfoque de la epistemología (Parte I)", *Discusiones Filosóficas*, Vol. 6, No. 9.

Krageskov, E., The Future of Tertiary Chemical Education – A Bildung Focus?, *Hyle: International Journal for Philosophy of Chemistry*, **8**(1), 35-48, 200

Kvanvig, J., Sosa's virtue epistemology, Crítica – *Revista Hispanoamericana de Filosofía*, **42**(125), 47-62, 2010.

Ledesma, M. (2015). La virtud, un paradigma filosófico loable en la educación química. *Educación química, 1*, 43-49. Recuperado el 13 de julio de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-893X2015000100007&script=sci_arttext

Osborne, J. y Dillon J., *Science Education in Europe: Critical Reflections. A report to the Nuffield Foundation*. Londres: The Nuffield Foundation, 2008. Disponible en: http://www.nuffieldfoundation.org/fileLibrary/pdf/Sci_Ed_in_Europe_Report_Final.pdf

Sosa, E. (2014). *Con pleno conocimiento* (Vol. 109). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza. Recuperado el 14 de julio de 2018, de

https://epistemologiadelavirtud.files.wordpress.com/2015/02/sosa-con-pleno-conocimiento.pdf

Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13*(1), 35-56. Recuperado el 18 de julio de 2018, de http ://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/899/public/899-3923-1-PB.pdf

Pensar y pensamiento

Autor (a) 12 Mónica Yépez Mora, M.Sc.

ingmonicayepez@hotmail.com

El cuaderno de estético "ROJO" es una obra que se ocupa de la relación ontológico – cognitiva del hombre y lo real del animal y el ambiental. El presente cuaderno se sostiene en la clamada expectativa de ser obra inaugural de un territorio para muchos otros y sus saberes, buscando así aportar al desarrollo de nuevos pensamientos.

Lo ontológico se ocupa del estudio de todo aquello que es, cómo es, qué es lo que lo ha hecho posible y del establecimiento de aquellas categorías fundamentales o modos generales de ser, que tienen las cosas partiendo del estudio profundo de sus propiedades, estructuras y sistemas.

Según el texto la ingenuidad/incontinencia Neldo Candelero menciona:

EL PLANTEO

Lo que más llamó la atención a estos profesionales fue claramente la consideración lógico-semiótica del proceso de pensar: les generó mucho asombro la tesis pragmática de la intervención de procesos inferenciales en la percepción sensible (diagnosis). Pero también y de base encontraban y reconocían su vulnerabilidad, pues respecto líneas teóricas actuales, vigentes y efectivas (semiótica, cibernética, etológica) no tenían conocimiento - se descubrían ingenuos. (Candelero, 2017).

Expresar todo lo que uno como profesional ha pensado o idealizado a lo largo de su carrera, con personas que entienden o comparten su ideología es el sentimiento más gratificante. Al mismo tiempo se siente vulnerable que según Juan Pérez Porto (2010) es capacidad para prevenir, resistir y sobreponerse de un impacto.

Las personas vulnerables son aquellas que, por distintos motivos, no tienen desarrollada esta capacidad y que, por lo tanto, se encuentran en situaciones de riesgo.

Según Florencia (2012) el individuo ingenuo no dispone de maldad alguna y suele aceptar sin reclamos, incluso, aquellas situaciones más incómodas, grotescas e increíbles, que en cualquier otra persona pueden desencadenar una venganza, un enojo o hasta un grito. Popper afirma que: Hay dos tipos de aprendizaje completamente distintos. Por un lado, está la aventura de aprender cosas nuevas y por el otro el esfuerzo de relegar, por así decir, al subconsciente lo que ya se ha aprendido (Popper, p. 14).

El texto se refiere a las formas en que las personas desarrollan el aprendizaje, según Popper la repetición de algún tema solo hace que toda la información termine en nuestro subconsciente, muy diferente si lo realizamos de manera empírica es decir comprobar nuestras teorías para adquirir conocimiento mediante la experiencia. John Locke (1632–1704) fue el primero que formuló de modo explícito la doctrina del empirismo. Locke consideraba que el cerebro de un recién nacido es como una tabla rasa, en la cual las vivencias dejan huellas.

Para la filosofía, el empirismo constituye una teoría relacionada al conocimiento que acentúa el valor de la experiencia y de la percepción sensorial en el surgimiento de ideas. Para que el conocimiento sea válido, debe ser probado a través de la experiencia, que de esta forma se convierte en la base de toda clase de saber (Porto, 2008).

Cuando define el aprendizaje establece el fundamento de la teoría de la inducción es que aprendamos las cosas gracias a la información procedente del exterior. Pues bien, el fundamento de mi crítica a la inducción es que aprendamos las cosas gracias a nuestra actividad – actividad que no es innata -, gracias a un montón de estructuras que nos son innata, y que estamos capacitados para desarrollar: aprendemos las cosas a través de la actividad. Eso es lo esencial. La inducción nos vuelve pasivos, la repetición provoca que las cosas abandonen nuestro espíritu despierto para arrastrarlas al subconsciente. El verdadero aprendizaje no es inductivo, sino que consiste siempre en ensayar y errar, proceso que debemos emprender con el mayor grado de actividad de que seamos capaces. (Popper, p. 16)

El texto analiza las capacidades de los seres humanos para la realización de actividades, mediante la experimentación y la práctica el conocimiento permanece intacto, siendo así parte de nuestro diario vivir. Cuando intentamos hacer algo por primera vez las probabilidades de acertar son muy bajas, siempre se tienen errores sin embargo esto ayuda a mejor en cada aspecto de nuestras vidas.

Según Merino (2014) para la filosofía, la inducción es el procedimiento que consiste en extraer, a partir de observaciones o experiencias particulares, el principio general que está implícito en ellas. Esto quiere decir que el razonamiento inductivo permite obtener una conclusión general a partir de premisas con datos particulares.

En el texto también se menciona: Pensar autónomo (independiente): el pensar tiene su propia lógica, no se atiene a las "modulaciones" de la alteridad. Un pensar es autónomo cuando procede según sus reglas sintácticas, semánticas,

pragmáticas – puras, propias. La cosa deviene – al menos a la ciencia -: o Caso, o problema, u Objeto, o Misterio, pero no induce sensiblemente – no mueve ni señala. Toda "actuación" de la cosa se reduce en estos casos a contravenir, contradecir, o refutar a la "lógica del pensar", pero no es "actividad" que inicia o traza teoría. La cosa es inmóvil – quieta.

Pensamiento

Según Alberto Melgar el pensar estaría conformado por procesos internos no susceptibles de observación. Esta traba metodológica fue superada en las teorías de Skinner y Vigotsky. Skinner propuso la introducción de estímulos objetivos en la cadena de respuestas en el pensar. El pensamiento ha sido descrito en la psicología como la capacidad de planear y dirigir en forma oculta una conducta posterior, lo que prevenía de errores o permitía postergar las acciones para posibilitar adaptaciones mejores en duración y efectividad. En el pensamiento se dan coordinaciones entre conductas en base a los indicios dejados por los objetos y que indican como relacionar respuestas para ajustarse a ellos. Los indicios señalan en que plano se debe considerar el objeto con el que se está interactuando.

Para Kantor (1924-26), el pensamiento consiste en la manipulación manifiesta e implícita de cosas y situaciones como procesos preliminares frecuentemente dirigidos a prácticamente otras actividades inmediatas, son anticipatorias o acciones instrumentales que hacen el camino o proveen los detalles para una actividad o ajuste que seguirá en un momento apropiado.

Un quinto fenómeno de la era moderna es la des divinización o perdida de dioses. Esa expresión no se refiere solo a un mero dejar de lado los dioses, es decir, el ateísmo más burdo. Por perdida de dioses se entiende el doble proceso en virtud del cual, por un lado (…), se pone el fundamento del mundo en lo infinito, lo incondicionado, lo absoluto, la imagen del mundo se cristianiza, y, por otro lado, el cristianismo transforma sus cristiandad en una visión del mundo (la concepción cristiana del mundo), adaptándose de esta suerte a los tiempos modernos. (Heidegger, p.120)

La des divinización no significa el ateísmo, sino que designa la situación en la que el individuo, reemplaza a su Dios como fundamento de todo; por mucho que el hombre pueda seguir conservando su fe arrodillándose en la iglesia, rezando al píe de la cama, su piedad sólo pertenecerá en adelante a su universo subjetivo. El cristianismo es actualmente una de las religiones más difundidas en el mundo, El cristianismo tiene como libro sagrado la Biblia, compuesta por el Antiguo Testamento y el Nuevo Testamento.

Las enseñanzas del Nuevo Testamento son casi exclusivas de la religión cristiana. El cristianismo medieval tenía varias corrientes, especialmente por la diferencia de opiniones sobre la divinidad, resurrección de Jesús y la existencia de la Santísima Trinidad. Sin embargo, en la actualidad no es solamente una religión; porque si lo hubiera sido no habría tenido ningún problema la Iglesia y el cristianismo de dialogar con la modernidad. Ésta, desgraciadamente fue algo más; porque, si bien es cierto que la modernidad reivindica la centralidad del ser humano, ésta desvincula al ser humano de Dios.

Lo que me gustaría subrayar es que el problema del futuro de la religión podría traducirse en el problema, más restringido, pero sumamente importante, del futuro de la iglesia. El futuro del arte, por ejemplo, también está relacionado con el futuro de los museos. ¿Qué esperamos de los museos? ¿Esperamos que todas las pinturas del pasado sean destruidas por la nueva creatividad?

Según Fernando Schwarz, si bien la Religión y la Filosofía tienen preocupaciones comunes como la ontología y la moral, "hay una diferencia fundamental entre la ética filosófica y la de las religiones, que es la referencia a una voluntad sagrada, a una voluntad divina." Esta diferencia procede de la existencia en la Religión de un principio de autoridad exterior. Por el contrario, el filósofo trata de comprender la verdad que le es propuesta y de constatarla en sí mismo para integrarla a través de una progresión de pensamiento y acción.

La religión es un nombre que ha tomado los diversos pensamientos de las personas, es decir a las cosas que ellos creen y a lo que se aferran para que su Fe no decaiga; la iglesia es un lugar de congregación que si bien es cierto algunas personas las manejan como un medio con fin lucrativo, sin embargo la biblia solo los nos habla de un ser que nos ama y es Dios, sin embargo las creencias de cada persona en la actualidad se respetan aunque las personas de otra "religión" no las compartan, este hecho no significa que estén de acuerdo con las forma de pensar de cada uno, a través del tiempo todo cambia, todo mejora, y el pensamiento de las personas es incierto.

En la biblia no es el hombre quien se pone en marcha para buscar a Dios, sino que es Dios quien inesperada y espontáneamente sale a la búsqueda del hombre. Tal es lo que muestran el llamado a Abraham, las <<grandes acciones de Dios>>, que <<sacó a Israel de la casa de esclavitud de Egipto>> y con ello fu él, quien primero lo hizo un pueblo y le concedió una entidad; así como por último (le concedió) la encarnación de la palabra (Balthasar, p. 153).

Lenguaje

La expresión verbal de un concepto o idea o la expresión conceptual misma del ser o realidad de las cosas, y también la expresión real o constitución misma del ser equivale a su inteligibilidad o verdad con él identificada."(Jorge Luis y Horcasitas. México). Desde el inicio de la creación el ser humano ha buscado la manera de comunicarse con sus semejantes. Y desde sus inicios, con el propósito de poder organizarse consolidando poder y jerarquía social necesaria dentro de un grupo humano el cual se desarrollaba y fue buscando la forma de comunicarse de manera tal, imitando los diversos sonidos de la naturaleza y animales que le rodeaban fue creando sus propios códigos.

Según las concepciones filosóficas el lenguaje es la rama de la filosofía que estudia el lenguaje en sus aspectos más generales y fundamentales, como la naturaleza del significado y de la referencia, la relación entre el lenguaje, el pensamiento y el mundo, ggel uso del lenguaje (o pragmática), la interpretación, la traducción y los límites del lenguaje.

La filosofía del lenguaje se distingue de la lingüística en que se sirve de métodos no-empíricos (como experimentos mentales) para llegar a sus conclusiones. Además, en la filosofía del lenguaje generalmente no se hace diferencia entre el lenguaje hablado, el escrito o cualquiera otra de sus manifestaciones, sino que se estudia aquello que es común a todas ellas. Además, los lingüistas estudian el lenguaje con fines descriptivos, analizando sus formas, niveles y funciones. En cambio, el enfoque de los filósofos del lenguaje es más abstracto y desligado de la descripción práctica de las lenguas.

La teoría que Chomsky (1928) utiliza para explicar el lenguaje es el innatismo, donde afirma que todos los seres humanos tenemos unas capacidades innatas que nos permiten desarrollar el lenguaje. Con esta teoría explica lo que él llama los componentes lingüísticos universales. Él dice que, aunque tengamos unas capacidades innatas hay un periodo crítico para el lenguaje que va desde el nacimiento hasta la pubertad, menciona que es necesario diferenciar entre: Adquisición del lenguaje: y etapa evolutiva espontánea.

De tal manera que la lengua materna se asimila con gran rapidez y con un estímulo mínimo y asistemático del mundo externo. Chomsky dirá que este proceso es innato puesto que sigue una línea determinada como consecuencia de los estímulos exteriores. El aprendizaje del lenguaje: más adelante se producirá de manera similar a cualquier otro tipo de aprendizaje: a través de la ejercitación, la memorización, etc.

Según Platón El estudio de la idea de la palabra es de suma importancia en el desarrollo del ser en el mundo sensorial, ya que se utiliza como fuente primordial de comunicación, la palabra que es un organismo vivo y un canal por donde se transmite esa semilla inmortal del conocimiento, la palabra es una entidad primordial en la comunicación, que induce a la memoria a captar ideas, las cuales son universales y existen fuera de los límites del tiempo y el espacio, su primordial característica es que son únicas y tan solo son percibidas por la entidad más pura e innata en el ser humano, el alma.

La idea de la palabra según Patón nos ayudará a cambiar la concepción del mundo y llegar al conocimiento ideal de las cosas, el conocimiento pertenece al mundo sensorial de las cosas materiales, le recuerda al alma la perfección de las ideas por lo cual el conocimiento es recuerdo, dicho esto podemos mencionar que el conocimiento más perfecto es el de las ideas, es decir sin las cuales nada existe ni podríamos pensar ni escribir, el momento en el cual el conocimiento necesita dotarse de vida acude a la palabra para transmitirse y que pueden resistir al olvido, con esto aprender la idea de la palabra según Platón capacitará nuestra retórica y podremos utilizarla de manera inteligente y muy personal pero siempre basándonos en el conocimiento de las cosas defendiendo nuestro ideal planteado.

La teoría que usa para determinar el término lenguaje es el determinismo que consiste en considerar el lenguaje como una herramienta que determina nuestro pensamiento. Llegó a su teoría a través de estudios comparando lenguas de distintos países el lenguaje determina el pensamiento así se dio cuenta que sus diferencias de pensamiento estaban marcadas por su lenguaje

Para Saussure en cambio, el lenguaje por un lado es lengua; es decir, un sistema de signos, una estructura formal con unas unidades y unas reglas y un instrumento cultural. Pero el lenguaje también es habla; es decir, el uso que se hace de ese sistema fundamentalmente para comunicarse.

El lenguaje es la función y uso individual que se hace; por lo tanto, es una actividad y comportamiento individual. Por lo que podemos decir que lengua y habla son dos realidades distintas pero inseparables que van unidas por la interacción que supone una actividad individual y una utilización del sistema. De hecho, se puede decir que la interacción es el fundamento principal del desarrollo humano.

Cuando nos referimos a adquisición o desarrollo del lenguaje los tomamos como sinónimos, pero lo cierto es que cada uno de los términos tiene un matiz. Así adquisición se refiere a adquirir un instrumento mientras que desarrollo se refiere al uso de una habilidad. Cuando el estudio del lenguaje se centraba en la adquisición se consideraba que el sujeto ya tenía adquirido el lenguaje a los 6-7 años; hoy día ese niño, aunque haya adquirido en gran medida el sistema todavía va a desarrollarlo prácticamente durante toda su vida.

El libro de Neldo Candelero es el segundo de una trilogía que integra la colección de ensayos Fundamentos filosóficas sobre la palabra y otras cosas (2010, Rosario, Ciudad Gótica, 232 páginas) de Neldo Candelero (Cruz Alta, 1965). Licenciado en Filosofía, radicado en Casilda (provincia de Santa Fe).

Observaciones filosóficas sobre la palabra

El lenguaje desde el punto de vista epistemológico es de suma importancia, dado el hecho de que es precisamente pensar el lenguaje (sus hechos, construcciones, relaciones con el pensamiento, el cerebro, lo socio-cultural, etc.) lo que nos lleva a estudiarlo de manera más profunda.

El escritor de esta obra sale a buscar la verdad con la intención de poder decir algo sobre ella, y se encuentra con la belleza, sobre la que nadie pudo nunca decir nada, excepto los poetas y (es el caso de Candelero) los filósofos cuando hablan como poetas. El lenguaje tiene una íntima relación con el sujeto, lo cual se evidencia en la importancia y la necesidad de comunicarse que surge entre éstos; si entendemos que éste no hace referencia únicamente al habla, a la lengua y su uso. En sí, estas nacen del lenguaje mismo, "el lenguaje se deduce de la necesidad del hombre de expresarse y objetivarse a sí mismo"; en otras palabras, el lenguaje es la piel del alma.

Para Neldo Candelero, el lenguaje tiene una íntima relación con el sujeto, lo cual se evidencia en la importancia y la necesidad de comunicarse que surge entre estos; si entendemos que éste no hace referencia únicamente al habla, a la lengua y su uso. En sí, estas nacen del lenguaje mismo, "el lenguaje se deduce de la necesidad del hombre de expresarse y objetivarse a sí mismo". En otras palabras, el lenguaje es la piel del alma.

Si pensamos al hombre como producto social en su quehacer intelectual y no únicamente como ser vivo, entonces debemos ver al mismo, como sujeto que tiene

un lenguaje intrínseco el cual se lleva a cabo a través del pensamiento. Pensar es en sí poder llevar el lenguaje a la acción, a la palabra, a la representación, a lo que se imprime, se opina, se cambia…, son todas estas relaciones entre lenguaje y pensamiento las que hacen posible dejar de ver al hombre como un ser vivo para ser visto como un sujeto cultural y social.

Según Skinner (1904-1990) La teoría que utiliza para explicar el lenguaje es el conductismo. Él dice "que todas nuestras características son conductas, el ser humano no tiene nada innato a la hora de aprender el lenguaje. Hay que ver el lenguaje como una conducta más y a partir de ahí ver cómo se modifica. La conducta verbal se caracteriza porque tiene unos refuerzos, el niño aprende el lenguaje a través del condicionamiento operante. Los refuerzos modifican esa respuesta. Los modelos para él son muy importantes ya que contra más esfuerzo y más estímulos, más aprenden." A principios de este siglo Saussure un lingüista de Ginebra estableció la diferenciación fundamental que ha permitido un desarrollo muy importante en el estudio del lenguaje. Esta diferenciación es una diferenciación tan elemental como decir que el lenguaje es una realidad dual, que cuando se dice lenguaje se habla de dos cosas distintas. Esas dos caras diferentes del lenguaje son la lengua y el habla.

Así mismo Neldo candelero afirma que cada uno de nosotros, usted lector y yo mismo, somos testimonio de que alguien alguna vez nos eligió <<libremente >>, esto es, <<con pleno desconocimiento>> pero además, de que alguien alcanzó a comprender. Los hombres hablamos antes de pensar –y lo seguimos haciendo, claro. El niño canta antes de ensayar; habla antes de pensar. Eso es lo que es y le distingue. (Al fin y al cabo, pensar –aquí como proceder- es lo que cualquiera puede hacer, y

más, entender. ¡Hasta las máquinas piensan!) Cuando el niño deja de ser niño, naturalmente, <<adulto>>, se le pide entonces que piense, y en consecuencia ineluctable ya no se le atiende –lejos de ello, se le sanciona si no se le entiende.

El texto es un análisis reflexivo sobre El lenguaje y su íntima relación con el sujeto, lo cual se evidencia en la importancia y la necesidad de comunicarse que surge entre éstos; si entendemos que éste no hace referencia únicamente al habla, a la lengua y su uso. En sí, estas nacen del lenguaje mismo. Según el autor Neldo Candelero, para Popper, en acuerdo con Buhler y Lorenz, sostienen que existen tres tipos o niveles en la palabra, una expresiva, una apelativa, y otra representativa.

En la palabra representativa, supone en el hombre dos campos un interior y un exterior, no el de un hombre doble y polar, pero sí la posibilidad del hombre de reflexionar hacia sí, esto no quiere decir que se trate de un hombre interior y exterior ni de una conciencia interior y un cuerpo exterior. Es el hombre mismo en el que en el poder de distanciarse arma lo interior y exterior. Asimismo considera el autor que los hombres hablamos antes de pensar, y justamente esta acción de pensar hace la diferencia entre los demás seres, sobre todo de los animales, hace énfasis en que el niño por su naturaleza se comunica libremente, y es cuando llega a ser adulto se lo obliga a pensar, reflexionar, y lo paradójico para este autor es que cuando llega a esta etapa ya no se lo atiende, al contrario, se lo sanciona si no se lo entiende.

Bruner (1915) La teoría que utiliza para explicar el lenguaje es la teoría neurolinguista. Quiere conciliar la postura de Piaget con la de Vygotsky, parte de la base de la teoría de Piaget, pero afirma que el lenguaje modifica el desarrollo del

pensamiento y en eso coincide con Vigotsky. Quien también afirma que es necesario que existan ciertas bases cognitivas. Estudiaba la comunicación madre-bebe, dice que tenemos un sistema de apoyo en la adquisición del lenguaje, es decir un entorno sistemático y rutinario que facilita al niño la comprensión de lo que le pasa y lo que pasa a su alrededor, si estas interacciones son rutinarias, repetitivas, al niño le ayuda a aprender el lenguaje.

El niño disfruta de un acceso privilegiado al lenguaje: su entrada en él está sistemáticamente arreglada por la comunidad lingüística (amplificadores externos: familia y escuela) con la que negocia los procedimientos y significados. El lenguaje es lo más importante en la sociedad por lo que la sociedad arregla la entrada del niño en el lenguaje. El lenguaje es fruto de una negociación (cuándo se usa un término o no), una interacción: el niño negocia con la sociedad y ésta tira del niño. La relación con los agentes externos es fundamental desde el nacimiento, existiendo una continuidad funcional entre la comunicación prelingüística de los primeros meses y el lenguaje. El desarrollo del lenguaje comienza con la interacción desde el nacimiento. El lenguaje es un instrumento de la comunicación, pero la comunicación ya existía antes de que el niño comenzase a hablar.

Los principales precursores del lenguaje serían los "formatos", estructuras predecibles de acción recíproca (situaciones en las que las mismas cosas se repiten muchas veces por lo que es predecible lo que tiene que hacer cada cual), donde los adultos optimizan sus estrategias de "andamiaje"; para el adulto es más fácil ayudar y para el niño entender. Este andamiaje se basa en Vygotsky. El niño tiene un conjunto de conocimientos que le permiten realizar unas tareas. Pero hay otras tareas que sólo

somos capaces de hacer con ayuda de alguien, esa zona la llamó Vygotsky zona de desarrollo próximo o potencial. El adulto pondría un andamio desde el cual ayudaría al niño. Cuando el niño aprende las tareas, la zona de desarrollo próximo cambia y también la zona de andamiaje y así, sucesivamente.

El autor Candelero Neldo en su texto, al referirse a la comunicación no solo del niño sino también al adulto, menciona que a cualquiera de ellos –debieran atender sus palabras –para entenderle. Sus canciones de protesta son, todas, una pura redundancia: la música, sola, ya es declaración, cualquier palabra es anuncio, la canción –que –protesta, entonces, es –en realidad pretende ser –piedra, mojón, escultura…, hecha para los que no saben o no quieren oír, y sólo encuentran cuando las cosas les tropiezan. "Hablar, gritar, parar (uno de sus modos es morir), parece ser la secuencia natural, aunque esforzada, de todo hombre adulto no atendido.

Sin lengua un pueblo pierde su identidad, sus valores, sus tradiciones, y si ésta desaparece…, no hay entonces quien los indique, sostenga, recuerde, despeje. Perdida la lengua desaparece el pueblo, aunque no biológicamente hablando, pero sí el modo de ser, pues vivimos a través de las palabras.

Existen según el autor varias formas de comunicarnos, de expresar lo que pensamos, sentimos, utilizando ya sea el lenguaje oral, escrito, en forma de arte como la escultura, pero también podemos expresarnos con música, con canciones ya que ellas llevan en su interior lo que las piedras, mojones… También lo dicen, justamente en cada una de las letras expresan mensajes para aquellos que se hacen los sordos o no quieren oír.

Candelero hace una hermosa metáfora comparando al hombre adulto no entendido, lo que hace que en actitud forzada recurra a hechos no apropiados como gritar… protestar… en definitiva , según Candelero esto también parece natural… La expresión ciudadana es sinónima de cierta libertad, adquirida o reivindicada. Las sanciones y amenazas provocadas por palabras y escritos públicos atestiguan el carácter no democrático de una sociedad, como aún se constata comúnmente en numerosos países.

El aprendizaje de la jerga de cada ámbito resultada cada día más difícil y más destructor del lenguaje rico y plural de la sociedad. Hay términos, expresiones que son claramente peyorativas y que deben suprimirse del uso normalizado. Pero tampoco podemos avanzar a una utilización impuesta de términos, expresiones y formas que proceden de ámbitos de pensamiento muy singulares y posibles objetos de debate. La dictadura del lenguaje puede ser un camino también peligroso y medio de control que quiere establecer pensamientos uniformes y monocordes.

Merlau Ponty, filósofo fenomenológico francés, fuertemente influido por Edmund Husserl, En su libro "el cuerpo como expresión y la palabra". Menciona que la palabras solo constituyen una pequeña parte de las expresiones de las personas. El autor en mención es frecuentemente clasificado como existencialista, debido a su cercanía con Jean-Paul Sartre y Simone de Beauvoir, así como por su concepción heideggeriana del ser, aunque posteriormente debido a su litigio con Sartre, Merleau-Ponty negaba pertenencia o acuerdo con dicha filosofía.

Desde la época de La estructura del comportamiento y la Fenomenología de la percepción, Merleau-Ponty quería demostrar que la percepción no es el resultado casual de las sensaciones "atómicas", en contraposición a la tradición iniciada por John Locke, que estaba siendo perpetuada por ciertas corrientes psicológicas de la época, en particular la psicología del comportamiento.

Para Merleau-Ponty, en cambio, la percepción tiene una dimensión activa, en la medida en la que representa una apertura primordial al mundo de la vida (al Lebenswelt). En contra del atomismo antes citado, Merleau-Ponty logra valiosas conclusiones apelando no sólo a la fenomenología (o estudio lógico de las cosas tal cual aparecen) sino también con el gran aporte de la Teoría de la Gestalt y los descubrimientos referidos a las funciones psíquicas realizados hasta su época. Autor de varias obras, entre ellas "El cuerpo como expresión y la palabra.

Tomado de esta obra analizaremos que la posesión del lenguaje es, ante todo, comprendida como la simple existencia efectiva de "imágenes verbales", es decir, de huellas dejadas en nosotros por las palabras pronunciadas u oídas. Que estas huellas sean corporales, o que se depositen en un "psiquismo inconsciente", no importa demasiado, puesto que en ambos casos la concepción del lenguaje es la misma: no hay un "sujeto que habla".

En ambos casos, la palabra toma su lugar en un circuito de fenómenos en tercera persona: nadie habla, sino que hay un flujo de palabras que se producen sin una intención de hablar que las domine. Se considera que el sentido de las palabras está dado por los estímulos o estados de conciencia que se trata de nombrar, y que

la configuración sonora o articular de la palabra está dada por las huellas cerebrales o psíquicas. La palabra no es una acción, no manifiesta las posibilidades interiores del sujeto: el hombre puede hablar como la bombilla puede hacerse incandescente.

LAS LENGUAS (tomado del texto de neldo Candelero)

"El soporte del empírico, el único soporte empírico de esas entidades inobservables son los signos, no viven aparte ni por fuera: viven en la palabra (y otros signos). Las teorías existen en sus enunciados o formulaciones lingüísticas, matemáticas, etc. y el sentido de esos "inobservables" no es sino un invento humano hipótesis, conjeturas. El hombre habita sensiblemente en sus obras, sus signos. De esos signos hay unos que tienen especial y justificado privilegio: los signos lingüísticos, signos que constituyen redes regulares: lenguas (p. 83)

Según este autor. Vivimos en un mundo rodeados de signos, estos signos constituyen las palabras y las palabras los mensajes. Ferdinand de Saussure. Considerado el fundador de la lingüística, en sus investigaciones enunció la dicotomía entre la lengua y habla, que se considera el punto de partida del estructuralismo por concebir la lengua como un sistema de elementos y reglas de combinación entre ellos aceptables por la comunidad de hablantes que la utilizan para comunicarse.

Se le debe también la definición del signo lingüístico como combinación del significante con el significado de carácter discreto, segmentable o aislable, como las dos caras inseparables de un folio, tienen valor en un sistema de combinaciones, igual que las piezas de ajedrez de los juegos, no importa si de cristal o de marfil, valen por

el valor o valores que se les asignan en el juego, así como la distinción entre sincronía | diacronía de la lengua.

Los signos viven en la palabra y en otros signos, el hombre habita sensiblemente sus obras, sus signos: signos lingüísticos, que constituyen redes singulares: lenguas, cada lengua es un modo de percibir el mundo. Es por la lengua que se "pertenece" a un pueblo, y no se habla del idioma, sino de las particularidades de esa lengua que se usa.

Candelero sostiene "que soy griega, por ejemplo, si hablo griego, si percibo, siento, pienso en griego, pues estoy ejerciendo su lengua. No obstante, esta afirmación da para pensar en si una obra literaria, por ejemplo, es argentina porque se escribe sobre Argentina, así quien la escriba sea un extranjero, o lo es porque la escribe un Argentino, así éste en su obra no mencione ningún aspecto de su tierra (lo que sería muy inusual)."Pensadores, en menos de veinte años, este filósofo ha pasado de ser un pensador marginal a ser considerado un filósofo clásico.

Pero ¿qué es la fenomenología Para Merleau? La fenomenología es principalmente –dice- el estudio de las esencias, como por ejemplo la esencia de la conciencia, o la esencia de la percepción. Es una filosofía para la cual el mundo está ya-ahí, antes de toda reflexión.

Según su visión, no puede llevarse a cabo ningún estudio fenomenológico si no se coloca a las esencias en la existencia, ya que ni el hombre ni el mundo pueden comprenderse sino a partir de su facticidad (Merleau-Ponty, 1957, p. V).

Partiendo de la concepción fenomenológica de Merleau, y siendo para él el lenguaje un proceso natural e innato, considera que el orador no piensa antes de hablar, ni mientras habla, su palabra es su pensamiento. La función de la poesía es la de encarnar el Ser en el lenguaje por medio de la atención prestada al Ser, considera que el poeta escucha a los dioses, que le hablan para que los muestre a los demás hombres por medio de la palabra. El poeta es así el mediador entre los dioses y los hombres. El hombre no posee un lenguaje, sino más bien es poseído por el lenguaje del Ser, al cual el hombre no tiene más remedio que responder. El hombre no es el creador del lenguaje, sino un simple intermediario entre el Ser y los demás entes. Quien verdaderamente habla es el Ser y nosotros respondemos a esa llamada. Según este autor," Toda cosa puede hacerse presente por el lenguaje, debido a que justamente el lenguaje no tiene otra finalidad que mostrar el Ser."

Para Candelero, otro aspecto a considerar en el lenguaje es la comunicación entre alumno y maestro. Y él hace referencia en el texto en mención: "Cuando el sujeto habla, entienden el parlante y el oyente, en la misma cosa aparecida, la palabra, (acaso sea este el motivo por el que cuando no me entiendo al hablar, tampoco el otro comprende. La inversa no es necesariamente verdadera, pero tampoco nos parece que sea demasiado probable)". El autor considera que es importante establecer una verdadera comunicación entre el sujeto que habla y el sujeto que comprende, aún más si se trata del alumno y el maestro.

En esta relación que se da entre alumno y maestro la comunicación es la clave, de lo contrario se pueden presentar situaciones o problemas difíciles de solucionar, a lo mejor el alumno no entiende y por ello se puede sentir como un ser incapaz, o a lo

mejor piense “que su maestro no sabe “. Un alumno necesita saciar sus ansias de aprender. Un buen docente debe ser también un buen aprendiz, en medio de esta dualidad es importante reflexionar que tanto alumno como maestro aprendan en armonía.

Consideraciones finales

Este trabajo hace un análisis reflexivo de los temas abordados por diferentes autores y sintetiza la información presentada en el texto base “observaciones filosóficas sobre la palabra.

Se tomaron citas textuales y se hizo resúmenes y parafraseo, el soporte a la reflexión del texto, lo que tiene que ver con LA PALABRA, lo que dice Merlau Ponty en su libro “el cuerpo como expresión y la palabra reflexiona. El hombre no posee un lenguaje, sino más bien es poseído por el lenguaje del Ser, al cual el hombre no tiene más remedio que responder. El hombre no es el creador del lenguaje, sino un simple intermediario entre el Ser y los demás entes. Quien verdaderamente habla es el ser y nosotros respondemos a esa llamada. Según este autor, toda cosa puede hacerse presente por el lenguaje, debido a que justamente el lenguaje no tiene otra finalidad que mostrar el Ser.

La comunicación en la actualidad es imprescindible para esta sociedad, debido a que, en esta época de sociedades modernas y avances tecnológicos, la comunicación es la principal fuente, que da arranque a todos estos fenómenos que cada día más van desarrollándose para un futuro mejor para la humanidad.

Referencias Bibliográficas

La Epistemología y el Positivismo Lógico

Autor (a) 13 Eva Leonor Medrano Freire, M.Sc.

Docente de la Universidad de Guayaquil

eva.medranof@ug.edu.ec

Introducción

La epistemología o la teoría del conocimiento como otra disciplina filosófica, responden a cuestionamientos generales como las creencias justificadas y ¿cuáles no?; sea visto desde una perspectiva simple y elemental a la naturaleza de la ciencia, ya que es necesario familiarizarse con las teorías e ideas por destacados autores como Karl Popper, Konrand Lorenz, Eduardo Flichman, Andrea Pacífico, Neldo Candelero y Alan Chalmers; Sin embargo, no se debe omitir que a Popper lo cuestionaron otros filósofos como Quine o Marx sin desmerecer que su enfoque es reconocido; donde convergen muchas opiniones y el gran aprecio a la ciencia y en el contexto educativo. Visualizando modelos, y elaborando constructos teóricos en la epistemología del siglo XX, para que el aporte que se comparta con los estudiantes represente bien la noble labor del ser docente con saberes científicos que se fomenten la integridad, reafirmado el esfuerzo al aprendizaje.

La palabra educación se identifica con <enseñar> que termina en dos vertientes la virtud y el saber; donde emerge la primacía de la formación moral tanto en el entorno político como social. Es donde se puede decir que el proceso de enseñanza inicia con el aprendizaje. Para realizar este trabajo se ha seleccionado cuatro autores, iniciando con Alan Chalmers (2000) abordó de manera simple y elemental la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos, "titulándolo ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?". Entre los argumentos que afirman de que no es posible probar o refutar las teorías científicas se sostiene en las Consideraciones finales lógicas y filosóficas. Otro es el análisis de la historia de la ciencia y la modernidad, esta última con la tendencia de la teoría del método científico.

Franz Kreuzer quien exalta la participación Karl Popper y Konrad Lorenz, inevitable unión de los pensamientos científico y filosófico en el siglo XX, donde «nada ha existido ya, y ¡todo es posible!». Sin embargo, la proximidad entre estos dos universos revela también ciertos desacuerdos de apreciación, como constatar la teoría e intentar refutarla mediante un contraejemplo. Si no es posible refutarla, dicha teoría queda corroborada, logrando ser aceptada provisionalmente, pero jamás verificada. Eduardo Flichman y Andrea Pacífico (1995) docentes e investigadores de las corrientes epistemológicas y la enseñanza de las ciencias, presenta dos características como el análisis para establecer relaciones conceptuales y la reflexión de las interrogantes planteadas para discutir sobre la objetividad, la verdad y el progreso en la ciencia.

Neldo Candelero (2012) argumentó a partir de los epistemólogos clásicos para resumir en cuatro posiciones el entorno de la epistemología del siglo XX. Completando discusiones inconclusas, conjeturas y refutaciones que le permitió sintetizar didácticamente y de modo comparativo para desarrollar las ideas de la temática, convirtiéndose en una fuente didáctica para la educación superior en la comprensión del conocimiento científico. Este trabajo teórico permite revisar y replicar académicamente los saberes científicos como aporte a la profesionalización, donde la educación y la formación constituyen aspectos muy elementales que inician en la familia y continúan hacia la socioculturalidad, aportando y promulgando de manera relevante al conocimiento científico de forma positiva y propositiva.

Al abordar la revisión sobre "Epistemología", se deben considera diferentes aspectos cuyas diferencias coinciden en la actividad filosófica inicial de la ciencia. Recordemos una de las interrogantes. "*¿Es función del filósofo de las ciencias*

desentrañar la normativa metodológica o es una tarea inherente al propio científico? Para Kuhn el epistemólogo interpreta la actividad del científico. Popper, en cambio tiene la pretensión de que sus especulaciones orienten al científico en su actividad. Como hemos visto ya Popper afirma contundentemente la existencia de un método científico único y universal. (Libro 1, pág. 136 a 139). Este debe ser desentrañado por el filósofo de la ciencia y dado al científico para orientar y esclarecer su acción. Thomas Kuhn, por su parte, aclara que el método no es extremo al quehacer científico, sino que el investigador lo va creando en su quehacer cotidiano" (Flichman & Pacífico, 1995, pp. 33-34).

Es ahí que no coincide el orden de las normas que direccionen a la investigación científica; donde a Popper se lo considera racionalista debido a que lo sostiene, como único criterio usando la lógica en sus evaluaciones de las afirmaciones científicas. Lo contrario a Kuhn es un relativista, debido a que niega ese único criterio en elegir entre teorías opuestas. Afirmando que no hay norma superior a la aprobación de una comunidad científica, con surgir de su marco cultural.

"Para Kuhn, una teoría de la ciencia plantea cuestiones exteriores a la lógica y a la metodología de la investigación científica, derivadas de la historia de la ciencia, la sociología, la psicología social y la teoría de los valores" (Flichman & Pacífico, 1995, p. 34). Sin embargo, se llega a la misma conclusión, que las ciencias progresan con una concepción diferente.

Una de las discusiones inconclusas que Candelero menciona de algunos modos de saber, *es "cuando Popper se refiere al aprendizaje en el hombre (…)"* (Candelero, 2012, p. 41); siendo necesario señalar *"… el hecho de que su hermetismo, su repliegue sobre sí, le impide acceder a una realidad (ajena a él), que juega incluso en*

el aprendizaje humano. Esa realidad es, genéricamente hablando la de lo animal en el hombre. Es decir: Popper, cerrándose a los saberes "médico-biológico" de Lorenz, se cierra a los modos animales de saber-que los animales (…)" (Candelero, 2012, p. 41). En donde *"… todos los organismos vivos, y no solo el ser humano, sino todos los organismos en general, constantemente están formulando preguntas al mundo y constantemente intentan resolver algún problema (…)"* (Candelero, 2012, p. 42). Afirmando Candelero con su teoría que precede de la hipótesis a la observación.

Por otro lado, Flichman y Pacífico (1995) establecieron que al plantear interrogantes y discutir sobre el método científico, en perspectiva con lo tratado desde la posición de Kuhn, se la debe orientar a un paradigma, sería esa la actividad que determinaría los métodos y procedimientos en función a su paradigma vigente y con nuevas respuestas.

Donde *"… el paradigma determina el significado de los sucesos observados, proporcionando al científico razones para comprender que observaciones son relevantes para su investigación, cuáles de las observaciones relevantes plantean problemas, y como deben ser abordados y solucionados dichos problemas"* (Flichman & Pacífico, 1995, p. 22).

Reconociendo que estos paradigmas traen dificultades con problemas para resolver es de tomar en cuenta que *"las cuestiones relevantes o fundamentales son diferentes en cada paradigma. Por ejemplo: para Aristóteles el movimiento sin causa es un absurdo para la combustión"* (Flichman & Pacífico, 1995, p. 25). Con la necesidad de encontrar un nuevo paradigma que responda a grandes temas sociales y naturales y lo más trascedente sería saber que las comunidades socio científicas aportarían con lo necesario para cumplir ese objetivo. Mientras que para el "Positivismo Lógico" nos

remontamos a los inicios del siglo XX cuando pensadores de esa época se mostraron adeptos a una de dos posiciones, la del círculo de Viena o la teoría de Popper; ambas con carácter epistemológico, normativo, lógico metodológico y ahistóricas.

Positivismo

Normativas constituyen una pauta de norma para la ciencia sale de una reflexión de una ciencia de una metacognición, desde afuera del pensamiento crítico; las prescriptivas: la cientificidad dispone a los científicos las reglas de la especificidad, su característica es crear una regla y disponer una regla. El Positivismo inicia con el principio de la razón fundamentado de carácter teórico, no se puede hacer una afirmación sin una debida descripción teórica de lo que se está afirmando. Donde las teorías que sostiene el razonamiento lógico de creación genial. La idea del genio va con la idea del racionalismo.

El Círculo de Viena reformuló esta concepción, y estableció ahora que la concepción de la verdad era una correspondencia entre proposiciones y hechos. Es decir, los enunciados científicos pueden ser verificados en la medida que se correspondan con los hechos o que las observaciones empíricas han de concordar con las predicciones de la ciencia. Popper entrevistado por Kreuzer expresó que "*los seres sin iniciativa, sin curiosidad, sin fantasía, se ven obligados a luchar por unos nichos ecológicos ya ocupados; por el contrario, aquellos que están dotados de iniciativa tienen a su disposición unos nichos ecológicos recién inventados. Y lo más interesante es que los nichos ecológicos son construidos desde un principio por los seres vivos*" (Popper & Lorenz, 2000, p. 27).

En la vida, con circunstancias nuevas y extrañas producto de la misma búsqueda, simplificando el hecho a la evolución. Ya que se construye su propio nicho ecológico; sintiendo apego al riesgo se produce un acenso a algo nuevo. Concluyendo que *"no existe aprendizaje por medio de elementos aislados"* (Popper & Lorenz, 2000, p. 35). *"Vivir es aprender"* lo sentenció Lorenz desde una perspectiva amplia (Popper & Lorenz, 2000, p. 23). A partir del diálogo entre Popper y Lorenz (2000) se puede inferir que la vida es todo un proceso del conocimiento. Aclarando que está en constante actividad y no pasivo. La vida arriesga y experimenta; donde el riesgo existe, va y viene. Los problemas surgen a medida que existe superación en la búsqueda del conocimiento pueden ser superiores o más complejos. A esto se suma a que la evolución progrese y donde intervienen muchos factores que permitan una libre trayectoria.

La razón y la lógica

Según Candelero (2012) el principio de razón, las cosas son y tiene su razón, si las cosas son si solo si tienen una razón, donde una teoría es científica si solo si tiene una razón, porque, si no tiene razón ya no es científica, ese solo sería un saber vulgar. Al ejemplificar el cuestionamiento tenemos: si una obra tiene razón es arte no tiene razón es artesanía; Si una filosofía tiene razón es opinión (ideología creencia); si una cultura si no tiene razón seria idiosincrasia; si la religión no tiene razón seria superstición; Sin embargo, al explicarlo tenemos que la ciencia no es saber privado si no saber público; las religiones surgen en la ruptora del sujeto la experiencia. Esto resulta más grande de lo que se puede expresar en la ciencia, a que la teoría sea más grande al comportamiento de los hechos.

Al tratar de explicar el enfoque histórico de la evolución de la filosofía de la ciencia, Chalmers dice que el positivismo lógico sería lo extremo del empirismo donde no solo las teorías se justificarían mientras se logre justificar mediante la observación de los hechos. Así también, entra en consideración que *"… tienen significado en tanto se puedan derivar de este modo"* (Chalmers, 2000, p. 7). No hay ningún método que permita probar que las teorías científicas son verdaderas ni siquiera probablemente verdaderas siendo más complejo comprender; *"… que no hay tampoco ningún método que permita refutar de un modo concluyente las teorías científicas* (Chalmers, 2000, p. 5). La filosofía de la ciencia presenta avances en las últimas décadas, es así como algunas teorías presentan mejoras. Sin embargo, *"… se deriva el conocimiento científico a partir de la observación (…)"* (Chalmers, 2000, p. 39).

Según Candelero (2012) hay un método para generar teoría en la relación de trabajo y método, se encuentra al positivismo cuando hay un método para generar teoría, pero no hay genialidad; solo es el operario, el que hace e investiga; el científico para el positivismo es un operador trabajador. Y el razonamiento, como se entiende la experiencia a través de la observación, la descripción y la hipótesis de lo general a lo particular es el refute hipotético deductivo (presupone teoría). Siendo diferente una ley universal a una generalización limitado por espacio, tiempo y por último, sin intencionalidad o teoría no resulta lo observable. Es decir:

Hecho + teoría / objeto cosa *Hecho + teoría / problema*

Consideraciones finales

Por último, el medio no es un puente neutro de comunicación con la cosa, sino aquello que decide el modo de aparecer de la cosa. Desarrollando habilidades y

capacidades críticas que son necesarias para que los estudiantes se conviertan en nobles profesionales de formación. Organizando y estimulando la investigación científica y tecnológica, orientada a dar soluciones a problemas en el aprendizaje en todos los contextos educativos. Se puede inferir lo fácil que es afirmar, que los investigadores buscan una observación directa del fenómeno para que se haga justicia en la enseñanza-aprendizaje y se enmarque en los contextos educativos.

Si la pura observación y la validez lógica han sido cuestionadas, al referirnos al sometimiento de la observación ante la teoría, esto mantiene la presunción de que la observación de un individuo se verá afectada por su conocimiento previo (suposiciones, teorías o su conceptualización). Se puede destacar, que aún hay mucho que estudiar, en la construcción de un marco científico-epistemológico del saber sobre la educación, que permita una postura más consensuada científicamente en este campo.

Referencias bibliográficas

Candelero, N. (2012). *Por entre Popper y Lorenz. Acerca del saber y el aprendizaje.* En Ciencia, Arte y Religión. Observaciones filosóficas 3, Ciudad Gótica, Rosario, Argentina.

Chalmers, A. (2000). *¿Que es esa cosa llamada ciencia?* (3ra. Ed.). Madrid, España: Siglo veintiuno de españa editores, sa

Flichman E., & Pacífico. A. (1995). *Pensamiento cientifico III. La polémica epistemológica actual.* Buenos Aires, Argentina: Conicet.

Popper, K., & Lorenz, K. (2000). *El porvenir esta abierto.* Edición de Franz Kreuzer, Traducción: Teófilo de Lozoya. Barcelona, España: Tusquets Editores S.A.

Leonid Afremov

Epistemología del conocimiento de la formación dual

Autor (a) 14 Marlene Solís Sierra M.Sc.

Docente de la Universidad de Guayaquil

Introducción

Las tendencias educativas en la actualidad en donde el desarrollo del sujeto que aprende y como adquiere conocimiento logra un valor destacado en el proceso de enseñanza y aprendizaje frente a la enseñanza tradicional memorística; esto hace recapacitar que los ambientes de aprendizaje, la didáctica y los contenidos deben propiciar una instrucción acorde a las exigencias sociales, tecnológicas y productivas para que se dé el desarrollo de las competencias necesarias en los estudiantes y se enfrenten a los constantes cambios y exigencias de la vida.

Surgen nuevos pensamientos y es aquí cuando la corriente constructivista cuyo principal precursor es Jean Piaget que lo siguen otros como John Dewey, Jerome Bruner, Lev Vigotsky, David Ausubel; en donde la concepción del aprendizaje es por descubrimiento y es el propio alumno quien aprende por sí mismo.

El constructivismo aporta una visión más compleja, en la que el aprendizaje memorístico se contrapone al aprendizaje significativo, rescatando el valor de los contenidos científicos y no sólo de los procedimientos, estrategias o métodos para descubrirlos. David Kolb uno de los últimos pensadores del constructivismo que recogió lo señalado Jean Piaget, y lo marca en su libro Aprendizaje Experiencial: la Experiencia como Fuente de Aprendizaje.

La modalidad de formación dual es de reciente aplicación en el Ecuador y se convierte en una propuesta innovadora debido a que la enseñanza y el aprendizaje se realiza en dos entornos de aprendizaje uno en el aula de la institución educativa y otro en ambientes reales laborales que son las empresas; que en coordinación se

unen para formar un individual socialmente responsable con las competencias necesarias y forjadas en estos medios.

En este trabajo se presenta la epistemología del conocimiento de la formación dual en el Ecuador a la luz de las corrientes epistemológicas y teorías en que se sustenta para su desarrollo y aplicación en un país que necesita que la educación aporte en el progreso social, cultural y productivo. Estudiantes integrales, líderes con pensamiento crítico y con conocimiento y conciencia de las necesidades de la sociedad con el fin de contribuir al desarrollo y la trasformación del país, basado en la articulación efectiva y eficiente entre los conocimientos científicos adquiridos en el aula y el desarrollo de las habilidades y competencias específicas en los centros de trabajo.

Es innegable la aportación de la educación en el desarrollo del ser humano y para que éste satisfaga las necesidades individuales y sociales en que se desenvuelve. Los gobiernos de los países siempre han mostrado su preocupación del mejor aprovechamiento de los recursos disponibles (humanos, financieros, tecnológicos y materiales) y lograr productividad. Ante este requerimiento de formación acorde las exigencias socioculturales y productivas, cada vez son mayores los estudios de la academia para que respondan en términos de profesionales altamente calificados.

Existen algunas posiciones en relación como el hombre adquiere conocimientos, éste trabajo se desarrollará bajo la postura desde la inducción, comunicación, el análisis, síntesis que desde Aristóteles donde señala que el hombre adquiere conocimiento por los sentidos y extrae datos, almacena y los procesa para

su aplicación. Immanuel Kant, expone que por los sentidos extrae conocimiento el ser humano y se aprende por las experiencias.

Kant en su obra Crítica de la Razón Pura adelantó un compromiso entre el empirismo y el racionalismo mezclando la experiencia y la razón para adquirir conocimiento, los juicios son a priori y posteriori y el predominio del saber y la investigación para llegar a la verdad (Kant, 1928). Pero, aunque todo nuestro conocimiento empiece con la experiencia, no por eso procede todo de ella. En efecto, podría ocurrir que nuestros mismos conocimientos empíricos fuera una composición de lo que recibimos mediante las impresiones y de nuestra facultad de que usar la razón.

John Dewey estableció (Dewey, 1976) sobre el conocimiento y su necesidad de aplicación para hacer el enlace entre sujeto-objeto por medio del "conocer-hacer, teoría-práctica" y que se confirma también en las teorías administrativas contemporáneas en la formación del recurso humano, que según (Stoner, 1989) en la empresa existe el mentor, persona que en la empresa tiene el papel central de ayudar a otros para el logro de una carrera exitosa.

También se toma en consideración la postura de Jean Piaget con el postulado del Constructivismo (Piaget, 1998) los individuos construyen su propia comprensión, siendo el aprendizaje un proceso de construcción del conocimiento de acuerdo a determinadas etapas.

Por esto es importante observar, escuchar y permitir la experimentación de los estudiantes para entender lo que piensan y poder así ajustar las metodologías de

aprendizajes a sus capacidades a lo que se llamó las inteligencias múltiples desarrolladas por Howard Gardner en 1983.

Posteriormente, David Kolb (Kolb, 2015) con el modelo de aprendizaje experiencial, relaciona los estilos de aprendizaje con los procesos de actividad cognitiva desarrollada en una experiencia concreta; se crea conocimiento a través de la trasformación provocada por la experiencia.

No se puede dejar de señalar que el origen del conocimiento es la relación existente e íntima del sujeto con el objeto y en la medida con que esta relación es profunda se obtendrá más conocimiento así lo manifiesta (Radfort, 2000) "relación entre sujeto y objeto que sirve como el punto de partida del conocimiento". Este es el base de la formación dual la integración de los conocimientos mediante la relación existente entre la teoría y la práctica, academia-empresa.

Origen de la Formación Dual

La génesis de la educación dual según Isabel Araya Muñoz en su artículo hace referencia a (Araya, 2008) y (Mittmann, 2001) e indica que las raíces de la formación dual datan de la Edad Media en Europa, originada en el aprender haciendo bajo la supervisión de un maestro, que luego fue normado por los gremios de artesanos. El aprendiz no recibía valor alguno, pero si su sustento y a Tünnermann lo relaciona a los oficios.

Posteriormente Neave (2001) indica que estos dos eventos dan el origen de sistematizar el aprendizaje de oficios y saberes, a partir de esta época se fortalece el

sistema tradicional y en la Universidad de Bolonia en 1140 el aprender en un puesto de trabajo en la empresa; el credo que sustentaban los primeros principios educativos, la relación gobierno-educación. Seguidamente, manifiesta que la iniciativa francesa en este modelo educativo se ilustra mediante la diversificación institucional con la creación en 1773 de la Ecole des Ponts et Chaussées de un establecimiento para enseñar a ingenieros viales y que más tarde generó el modelo de la Ecole Polythecnique para instruir en técnicas militares, aquí se formaban a los especialistas fuera de la universidad. (Araya, 2008)

Según Isabel Araya que hace referencia a Rolf como precedente de la formación dual la atribuye a las escuelas dominicales, religiosas y comerciales de los siglos XVII y XVIII, en las que los aprendices asistían a clases los domingos o por las noches y a las escuelas de perfeccionamiento profesional en el siglo XIX, que se consideran antecesoras de los actuales centros de educación dual en Alemania. También manifiesta que "la formación dual recibió su nombre actual a raíz de la definición aplicada por la Comisión Alemana de Educación y Cultura en 1964, a partir del Dictamen Pericial sobre la Formación Profesional y la Educación" Escolar, y de las escuelas de perfeccionamiento profesional en el transcurso del siglo XIX, que se consideran antecesoras de los actuales centros de enseñanza (Araya, 2008)

Se reseña la práctica alemana como país fundador y propulsor de la formación dual que ha sido replicada en algunos países latinoamericanos, cuya experiencia está debidamente establecida desde la perspectiva socioeconómica y psicopedagógica (Araya, 2008).

Con estos antecedentes queda establecido que la formación dual se fundamenta en la actividad educativa en el aula y de la enseñanza en un puesto de trabajo y que en esta cooperación academia-empresa se establece la relación teoría-práctica integrando los conocimientos, por tanto, a través de la historia se concibe la necesidad de interrelacionar la academia a la empresa.

Este modelo basado en el constructivismo es decir en el **"saber hacer".** En entornos creados para que los estudiantes adquieran la educación en la empresa y en el aula; en este nivel el estudiante y el facilitador deben aplicar principios de autorresponsabilidad, lo que permite la promoción y formación de profesionales capaces de aplicar criterios y procedimientos con ética y madurez.

Definiciones de la Formación Dual

Isabel Araya Muñoz en su artículo La Formación Dual y su fundamentación curricular (Araya, 2008) Define a la formación dual como una "modalidad profesional y por ende educativa, que realiza su proceso de enseñanza-aprendizaje en dos lugares distintos, en una institución educativa donde realiza actividades teóricas-prácticas y en una organización donde ejecuta actividades didáctico-productivas que se complementan y se alternan". (pág. 46)

Lo manifestado por Uwe Lauterbach y Ute Lanzendorf, en su obra El sistema dual de formación profesional en Alemania: Funcionamiento y Situación Actual, (Lauterbach & Lanzendorf , 1997) el desarrollo del proceso de aprendizaje dentro del sistema dual se lleva a cabo en dos lugares de aprendizaje como mínimo, la empresa y la escuela profesional. Se establecen para ambos lugares de aprendizajes

exigencias ambivalentes: las exigencias económicas de los empresarios, la cualificación y movilidad de los aprendices y sobre todo la importante exigencia social".

El valioso aporte de esta interacción estudiante-entornos reales de aprendizajes es indiscutible donde el dicente es protagonista de su propio aprendizaje y alcanza un nivel de competencias idóneo a un puesto de trabajo. Es decir, esta formación dual está fundamentada en el hecho educativo academia-necesidad de formación en donde el segundo elemento (social o empresarial), es un nuevo entorno de aprendizaje en que el estudiante aplica lo aprendido en las aulas y transforma esos conocimientos para dar soluciones a condiciones reales de trabajo (Solís & Morán, 2017).

(CES Normativa para carreras y programas de formación dual, 2016) artículo 3 literal a.) "La modalidad dual consiste en el desarrollo del aprendizaje en entornos educativos, así como en entornos laborales reales". Estos autores coinciden que el proceso de aprendizaje se ejecuta en dos sectores uno teórico (academia) y otro práctico (lugar de trabajo.

Los principios que sustentan el modelo propuesto según (Gómez & Donelkys, 2015) para lograr el éxito de la formación dual son los siguientes:

- Los estudiantes deben vencer satisfactoriamente las matarías básicas establecidas para cada carrera.
- Los estudiantes deben estar de acuerdo con los términos establecidos para este modelo de formación.

- Deben existir empresas o centros de desarrollo que se integren a este modelo para llevar a cabo el ciclo de práctica que se requiere y estar de acuerdo con los términos establecidos para ella.

- Tanto en la universidad como en las empresas deben existir coordinadores que gestionen y controlen el proceso de la formación dual.

- Las empresas o centros de desarrollo deben contar con el personal capacitado necesario para llevar a cabo la tutoría y formación de los estudiantes en este ciclo.

- Elaborarse planes de formación acorde a las competencias que se quieren desarrollar en los estudiantes y la forma de evaluar cada una de ellas, además deben contemplar la rotación de los estudiantes por varios roles asociados a su perfil profesional.

- Los estudiantes que no sean seleccionados para formar parte de la formación dual o que por algún motivo no puedan continuar en él, deben tener la posibilidad de seguir su formación en el modelo tradicional.

El Curriculum en Formación Dual

Según Isabel Araya en su escrito La Formación Dual y su fundamentación curricular define el currículo como el curso de la enseñanza y el aprendizaje sistemáticamente organizado en sus diferentes niveles macro, meso o micro, está basado en un proyecto curricular que pretende explicitar las intenciones de un sistema educativo y orientar la práctica pedagógica para responder a las grandes

interrogantes de la educación ¿por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿A quién? ¿Cuándo? ¿Con qué enseñar? y ¿qué y cómo evaluar? (Araya, 2008).

La misma autora indica que esas preguntas en la formación dual (Araya, 2008) tienen respuesta en los diferentes factores que conducen a una concepción de ser humano que debe responder a los requerimientos de formación para desempeñar un puesto de trabajo con eficiencia y eficacia, según las necesidades de competitividad.

El aprendizaje en esta modalidad radica en elementos curriculares que son fundamentales en un proceso de enseñanza-aprendizaje y que no se pueden eludir porque, así como es dinámico y que el estudiante se encuentra inmerso en la realidad laboral desde muy joven debe ser eficiente para tener éxito; así tenemos; basado en lo manifestado por David Ausubel en donde el individuo asocia los conceptos para aplicarlos adquiriendo competencias laborales (Ausubel, 1983).

Esto tiene su principio en el informe para la UNESCO en educación de Jaques Delors y en sus recomendaciones: (Delors, 2013)"La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir, aprender a ser, a partir de una concepción de la educación en la que se asume el educando como protagonista de la práctica profesional y formado de manera integrada sustentada en una formación técnico-humanista"; además el autor agrega "importa concebir la educación como un todo".

"El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y re-organizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado":

a) Aprendizaje significativo.

b) Recursos, materiales y procedimientos actualizados en el área.

c) Los conocimientos de los sectores sociales y productivos en un escenario real son insumos vitales para la institución.

Los contenidos curriculares en las diferentes carreras desarrolladas en esta modalidad, es integral y se ajusta según su pertinencia y los requerimientos de la sociedad o empresa; constituyéndose los sectores de su aplicación en una contribución incalculable de transmisión diaria de conocimientos valiosos para el perfil del egresado y el desarrollo del potencial productivo del estudiante.

El desarrollo del currículo académico en el modelo de formación dual se realiza bajo la retroalimentación constante que la empresa hace sobre la pertinencia de los contenidos del plan de estudios y los lineamientos de la legalidad; es decir, las IES[9] están obligados a suscribir convenios con una institución pública o privada que provea de un entorno de producción real simulado o virtual de aprendizaje para los estudiantes. Los contenidos curriculares lo constituyen según Jennefer Karol Reina Rodríguez (2013):

- La fundamentación teórica del programa
- Los propósitos de formación del programa, las competencias y los perfiles definidos
- El plan general de estudios representado en créditos académicos
- El componente de interdisciplinariedad del programa
- Las estrategias de flexibilización para el desarrollo del programa

[9] Instituciones de Educación Superior

- Los lineamientos pedagógicos y didácticos adoptados en la institución según la metodología y modalidad del programa.
- El contenido general de las actividades académicas
- Las estrategias pedagógicas que apunten al desarrollo de competencias.

En términos de efectividad y aporte a la formación técnica y tecnológica la formación dual es un proceso dinámico por el compromiso que adquieren los sectores aplicados por el aprovechamiento de los recursos que tienen las empresas para sustituir la carencia de los sectores educativos.

La Didáctica y su Aplicación en la Formación Dual

Los autores como Comenio (1994) y Pestalozzi (2003; 2006) con sus aportaciones que sirvieron de base para la didáctica y de cómo sus ideas influyeron en el movimiento de la llamada Escuela Nueva o Escuela Activa, que surgió en Europa a finales del siglo XIX y posteriormente llegó a los Estados Unidos de Norteamérica a principios del siglo pasado. Según Tiburcio Moreno Olivos en su artículo Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. (Moreno, 2011,) La educación superior tiene como uno de sus propósitos centrales la formación integral del individuo (lo que significa cultivar todos los aspectos de la personalidad humana: física, intelectual y moral)… Se trata de que los educandos adquieran conocimientos y desarrollen capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y valores que les permitan responder de forma efectiva y oportuna a los diversos problemas presentes y futuros en una sociedad cada vez más compleja y cambiante.

El mismo autor propone metodologías activas de enseñanza-aprendizaje: el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos, el aprendizaje

cooperativo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por descubrimiento, el estudio de casos, los incidentes críticos, la enseñanza situada, etc. El profesor que se convierte en guía, mediador, facilitador y orientador del proceso, hasta lograr una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje; siendo el alumno el protagonista y responsable principal en la construcción de su propio aprendizaje. (Moreno, 2011,)

Los medios didácticos como las tecnologías de la información y la comunicación deben incorporar en forma coherente y armoniosa a la práctica docente, de modo que promueva experiencias de aprendizaje relevantes que resulten novedosas y atractivas para los estudiantes.

La Evaluación en la formación dual

¿Qué tipo de evaluación se plantea para valorar los logros de aprendizaje de los alumnos en una didáctica para la educación superior como la que aquí estamos defendiendo? Moreno propone (Moreno, 2011,) si lo que se pretende es una formación integral de los educandos, entonces, la evaluación también deberá compartir este carácter, debe ser concebida y estar diseñada de tal modo que tribute al logro de esta aspiración. Lo anterior significa que la evaluación, en total coherencia con el modelo(s) de enseñanza empleado(s), debe valorar el dominio por parte del alumno de distintos tipos de contenidos de aprendizaje (cognitivos, procedimentales, actitudes y valores).

Para conseguir lo anterior será necesario combinar distintas modalidades de evaluación, tales como: la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, de suerte que los alumnos tengan una participación activa en dicho proceso, toda vez

que existen evidencias de los beneficios que tiene para su formación el que ellos se involucren en su propia evaluación. Una de las funciones pedagógicas más importantes de la evaluación es la motivación que puede producir en los participantes. La investigación más reciente ha revelado que lo que hace más efectivo el aprendizaje, es que los alumnos se involucren activamente en el proceso de evaluación (Stiggins, 2002; Stiggins y DuFour, 2009) (Moreno, 2011,).

El aprendizaje en el aula dentro del modelo de formación dual

La formación dual empieza en la Institución de Educación Superior; en el aula siendo su primer escenario de formación con el 50% y es en donde el estudiante adquiere las competencias cognitivas sobre el área a fin, desarrollando el **"saber"** junto con el docente. En el proceso de formación de referencia, en cada semestre, se establecen los niveles de organización curricular, el itinerario educativo con las asignaturas a cumplir con los fundamentos epistemológicos y de investigación, de estas enmarcadas en los núcleos estructurantes y ejes trasversales además la producción didáctica.

Jennefer Reina en relación a las aéreas de formación teórica (Reina, 2013), deben corresponder a un núcleo específico del perfil ocupacional, así el estudiante podrá realizar las prácticas en las empresas de convenio que serán guiadas por docentes que cuentan con las competencias profesionales y pedagógicas necesarias para incentivar el aprendizaje y con las condiciones suficientes para tomar decisiones en momentos críticos propios del ejercicio ocupacional. Fase practica que supone el desarrollo de las actividades del campo disciplinar, correspondiente al otro 50% de

formación. Ambiente real en que se desempeña para el desarrollo de competencias específicas profesionales.

Este modelo basado en la pedagogía constructivista en el **"saber hacer".** Está organizado no sólo en el aula, sino también para que los estudiantes complementen su formación en la empresa en donde cumple principios de autorresponsabilidad, lo que permite una formación de profesionales capaces de aplicar lo aprendido en las aulas con criterios, procedimientos, ética y madurez(Reina, 2013). Fundamentada en un plan de rotación en donde se resaltan los conocimientos que el estudiante debe obtener para alcanzar las competencias vistas en la teoría, se establecen las funciones que debe desempeñar en cada una de las áreas de formación en la empresa y el aprendizaje que debe obtener. En este ámbito la empresa debe contar con supervisores o instructores que facilitan, guían y acompañan el proceso de formación del estudiante quien a su vez retroalimenta los contenidos propuestos en el plan de estudios y garantiza la pertinencia del programa.

Los fundamentos legales en el Ecuador junto con las alianzas estratégicas entre la academia como entidad formadora y las instituciones sociales o empresas productivas han hecho posible la implementación de la modalidad dual en el Ecuador. Bajo este compromiso se destacan que los actores son entre la academia como entidad educativa, las instituciones sociales o empresas formadoras, un tutor académico de la IES; un tutor de la institución formadora y el estudiante.

(CES Normativa para carreras y programas de formación dual 2016) artículo 3 literal a.) En la modalidad de formación dual, el aprendizaje teórico - práctico se

desarrollará en el entorno educativo institucional bajo la responsabilidad de las instituciones de educación superior; en tanto que en los entornos laborales reales se desarrollarán fundamentalmente los componentes de aprendizaje práctico o de aplicación y experimentación de aprendizajes previamente adquiridos en el entorno institucional. Este componente será planificado, monitoreado y evaluado por un tutor académico de la IES; y será desarrollado por un tutor de la institución formadora"

El papel del docente es fundamental donde se vuelve docente-tutor, quien deberá orientar y direccionar permanentemente el accionar del estudiante en la aplicación correcta de las competencias profesionales, apoyando y asesorando el cumplimiento de las actividades académicas exigidas por los docentes de cada uno de los módulos. (Reina, 2013). "El estudiante pasará alrededor del 50 por ciento del tiempo de estudio en una empresa y el 50 por ciento restante en la institución educativa, esto con la finalidad que adopte actitudes que garanticen la competitividad que requiere el sector laboral" (pág. 33).

El tutor debe poseer habilidades y capacidades genéricas que le permitan ser un generador de procesos de aprendizaje en los diferentes momentos y situaciones que enfrente el alumno en su proceso formativo, sobre todo si se trata de un entorno fuera del ambiente del aula como lo es el entorno laboral. En ese caso, el tutor debe poseer en su perfil profesional, los atributos que a continuación se indican (Molina, 2004).

Además, Tolosano, Lara e Illescas indican que en relación al docentes de la IES debe tener la preparación sólida en el área disciplinar, motivación para desempeñarse en la actividad, capacidad creativa para resolver dudas o problemas, actitudes positivas para guiar y orientar el aprendizaje independiente. Estar actualizado en las áreas de tecnología y didáctica, capacidad para promover el trabajo cooperativo de sus estudiantes, identificar dificultades de los alumnos en adquisición de aprendizaje, presentar situaciones didácticas que permitan la vinculación del conocimiento al contexto de la vida real. (Tolozano, Lara Díaz, & Illescas Prieto, 2016).

Como se vio anteriormente, este modelo de formación tiene sólidas bases en el constructivismo ya que el punto de partida son los conocimientos previos que el estudiante ha adquirido en el aula o etapa teórica pero también científica y los lleva a la practica en un contexto laboral, permite así superar las debilidades encontradas en la academia y llevándolo a situaciones reales en la empresa. Además, fortalece el aprendizaje basado en problemas bajo el acompañamiento y la asesoría constante de un tutor quien permite el análisis crítico de los casos y lleva a la resolución adecuada de diferentes situaciones que se presentan in situ.

Por lo tanto, algunas características que se deben crear y/o fortalecer en el estudiante formado bajo el modelo dual según (Reina, 2013) son: La participación activa, el aprendizaje colaborativo, capacidad de adaptación a nuevas situaciones, resolución de problemas basado en situaciones de la vida diaria, la aplicación e integración de conceptos teóricos a la práctica, iniciativa con responsabilidad y sujeción, análisis crítico, disposición al aprendizaje, desarrollo de competencias básicas, competencias comunitarias y competencias específicas

El estudiante debe estar en la capacidad de construir una cultura laboral que trascienda a la social, en la que se favorece la producción de altos niveles de calidad que incentiva la productividad, fortalece el trabajo en equipo y la toma de decisiones correctas. (Reina, 2013)

Aplicación en Latinoamericana

El sistema dual plenamente desarrollado y perfeccionado en Alemania dio inicio a florecientes procesos de formación dual en otros países de europeos, así como latinoamericanos cuyo fin es formar con calidad en entornos reales y que se van desarrollando en el estudiante las competencias laborales necesarias para ocupar un puesto de trabajo calificado.

(Kupffer, 2015) Las pruebas de transferencia del sistema dual existen desde hace años, también en países en vías de desarrollo como medio para mejorar las condiciones sociales.

En América Latina algunos países como Chile, Costa Rica, México y Colombia han implementado la formación dual y toman como referencia los resultados positivos de Alemania y Francia, pero adaptándolos a su realidad cultural, política, educativa y social y fortalecer la pertinencia de los programas técnicos y tecnológicos en los que se forman la juventud. El trabajo inicial en el Ecuador en relación a la formación dual está realizada por la Cámara Ecuatoriana-Alemán la cual en su página web ha señalado (Cámara de Industrias y Comercio Ecuatoriano-Alemana, 2012) "En el año 2010 el CONESUP calificó al Sistema Dual con una nota de 95,6 /100 en una evaluación que se realizó en el mes de noviembre a todos los institutos superiores y

universitarios en el país. (Que habían implementado este sistema) Este reconocimiento demuestra el éxito de este concepto de preparación académica y profesional."

Actualmente La Secretaría de Educación Superior de Ciencias y Tecnología e Innovación (SENESCYT), ha implementado esta modalidad en los Institutos Técnicos y Tecnológicos Superiores de tercer nivel en el Ecuador como política de estado en repotenciación no sólo de los institutos como tales sino también de carreras con propuestas que tienen relación directa con necesidades específicas elegidas por el Gobierno ecuatoriano y correspondiente a los sectores estratégicos y desarrollo de la matriz productiva, mediante alianzas con Ministerios

La modalidad dual es una propuesta de estudio que se ajusta para mejorar la empleabilidad de los jóvenes apostando por una formación acorde a las necesidades de un grupo social o ciudadanía y del sector producción; brindando una nueva opción para una profesionalización con el aval de una red estatal de instituciones y empresas comprometidas con el desarrollo de la formación profesional dual. Esta oferta académica es direccionada específicamente por los Institutos Técnicos y Tecnológico en el Ecuador.

En relación con las necesidades de legislación educativa o laboral para la formación dual y que permita la articulación educación-trabajo que establezca un equilibrio entre los intereses educativos del estudiante, el de la empresa o entidades públicas y de la institución educativa; hasta el momento la experiencia ha representado un aporte sustantivo en términos de valor agregado a la formación

técnica y profesional y ésta es ofertada sólo por instituciones públicos de educación superior.

(Ministerio de Trabajo-SENESCYT, 2015) Artículo 3 literal a), definiendo a la formación dual indica, es el proceso de aprendizaje de la o el estudiante cuando se produce tanto en entornos institucionales educativos como en entornos laborales reales, virtuales o simulados, lo que constituye el eje organizador del currículo; su desarrollo supone además la gestión del aprendizaje práctico con tutorías profesionales u académicas integradas in situ, con inserción de la o el estudiante en contextos y procesos de producción; y para su implementación se requiere la existencia de convenios entre las instituciones de educación superior y la instituciones de educación superior y la institución que provee el entorno laboral de aprendizaje.

Bajo esta legislación ecuatoriana como base de la modalidad dual y con el reconocimiento a los Institutos Superiores de ser parte del sistema de educación superior y del Plan de desarrollo del Ecuador debe propender al avance tecnológico dando respuesta a las necesidades de los sectores estratégicos como son la niñez, salud y producción.

Beneficios de la Aplicación de la Formación Dual

Profesionales con un alto valor humano, sensibilizados con el rol que deben desempeñar en la sociedad y dotados de conocimientos teóricos y prácticos que facilitarán su desempeño laboral. Muchos de estos estudiantes pueden continúan su labor en las empresas una vez graduados, según su desempeño en la práctica realizada.

Proyectos e investigaciones realizadas, que les permite encontrar buenos puestos de trabajo y bien remunerados. Lo cual genera una motivación y un interés adicional para resto de los estudiantes.

Publicaciones en las que se reflejen los aportes realizados como parte de este proceso de formación en las que participan como autores los tutores y sus estudiantes.

Productos que pueden tener un impacto considerable en los ingresos o el desarrollo de la universidad o las empresas integradas a este modelo.

Nuevas investigaciones a partir de limitaciones identificadas que pueden constituir tareas a desarrollar por otros estudiantes y posibles temas de maestría y doctorados de los profesores y tutores de la universidad o la empresa.

Este proceso formativo permite identificar las buenas prácticas para ser aplicadas en ciclos posteriores y las deficiencias que deben ser mitigadas para ir perfeccionando el modelo de formación dual (Gómez & Donelkys, 2015) .

En este proceso de formación dual se distinguen aspectos como: el denominado Plan Marco de Formación, Entidades Receptoras, Estudiantes en Formación Dual, Plan de Rotación, las Entidades Receptoras, los Institutos Técnicos y Tecnológicos Superiores y Protocolo de Selección de Estudiantes de Formación Dual.

Consideraciones finales

Epistemológicamente el conocimiento que se adquiere bajo la modalidad dual, es mediante la implementación de un curriculum por competencias laborales,

significativo y en donde el estudiante es parte integral y centro de su propio aprendizaje. Tiene dos entornos de aprendizaje el áulico dentro de la institución educativa; en donde recibe los fundamentos teóricos de la disciplina y en las empresas que junto con un tutor empresarial; adquiere los conocimientos en la práctica y en ambientes de aprendizaje reales según el puesto de trabajo y sector productivo alineado a la disciplina de formación. Aprendizaje sistemático y entrelazado en donde los dispositivos de aprendizaje son múltiples y acorde a la necesidad de formación.

La modalidad dual es una propuesta de estudio que se ajusta para mejorar la empleabilidad de los jóvenes apostando por una formación acorde a las necesidades de un grupo social o ciudadanía y del sector producción; brindando una nueva opción para una profesionalización con el aval de una red estatal de instituciones y empresas comprometidas con el desarrollo de la formación profesional dual (Solís Sierra & Morán Solís, 2017).

Lo manifestara Edith Litwin en su trabajo Nuevos Escenarios para la Educación Contemporánea, "una democracia participativa bajo las reglas del mercado y de sus intereses pragmáticos" y es aquí "que volvemos nuestra mirada a las instituciones educativas, para tratar de mirar, comprender, analizar y participar de manera crítica y creativa en el nuevo escenario que las define" (Litwin, 2010, pág. 56), que sería la formación dual aplicada en los Institutos Tecnológicos como parte de su misión formar en el "saber hacer".

El modelo de formación dual se basa en las experiencias de las personas, de las cuales realiza nuevas construcciones mentales, considerando que la construcción se produce (Moreno Olivos, 2011) :

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget, 1998)
- Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vygotski, 2016)
- Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel, 2002)
- Aplicación de las tecnologías de la información, la comunicación y colaboración en el aprendizaje (Torres Fernandez & McAnally Salas)

> Paradigma centrado en el aprendizaje y que los alumnos tengan una participación activa en su proceso formativo. Se refuerzan planteamientos que buscan vincular la educación superior con el entorno social, adaptar los aprendizajes adquiridos en la escuela a otros contextos distintos para dar solución a los problemas y situaciones de la vida real, promover una enseñanza situada y una evaluación auténtica, primar el trabajo colaborativo (pág. 34)

El principio de la formación dual es una enseñanza orientada hacia la acción; el desarrollo de las competencias profesionales contempla aspectos específicos y generales relacionados a la profesión y las tendencias actuales en donde la Tecnología de la Información y Comunicación en parte de ella. Construir, manejar y aplicar el conocimiento para la resolución de problemas o situaciones prácticas y promover el desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales en los distintos escenarios académicos.

Referencias Bibliográficas

Araya, I. (2008). La Formación Dual y su fundamentación curricular. *Revista Educación*. Obtenido de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/523/551

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y Retención del Conocimiento una prespectiva cognitiva.* Buenos Aires: Paidos.

Consejo de Educación Superior. (12 de 10 de 2010). *Consejo de Educación Superior.* Obtenido de http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11:ley-organica-de-educacion-superior&Itemid=137

Dewey, J. (1976). *Democracia y Educación.*

Gómez, O., & Donelkys, S. M. (04 de 2015). MODELO DE FORMACIÓN DUAL PARA UNIVERSIDADES CON PROGRAMAS ACADÉMICOS FLEXIBLES. *Revista científica Ecociencia,* 2(2), 6. Obtenido de http://ecociencia.ecotec.edu.ec/articulo.php?ida=37

Kant, I. (1928). *Crítica de la Razón Pura.* Luarna ediciones.

Kolb, D. (Diciembre de 2015). *Aprendizaje experiencial: la experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo.* Nueva Jersey: PH Professional Business. Obtenido de https://www.safaribooksonline.com/library/view/experiential-learning-experience/9780133892512/bib.html#biblio424

Lauterbach, U., & Lanzendorf , U. (1997). *El sistema dual de formación profesional en Alemania: Funcionamiento y Situación Actual.* Obtenido de http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223244759.pdf

Litwin, E. (2010). Nuevos escenarios para la educación contemporánea.

Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educacional, Vol. 50*(2).

Moreno, T. (2011,). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Redalyc, vol. 50*(2). Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327290003

Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas problema central del desarrollo.* Madrid: Siglo XXI de españa editores.

Reina, J. (2013). Formación Dual: Un modelo pedagógico por descubrir Fundamentación, ventajas y retos. Colombia. Obtenido de http://www.bdigital.unal.edu.co/10789/1/04868264.2013.pdf

Solís Sierra, M., & Morán Solís, C. (2017). LA MODALIDAD DUAL UN ENFOQUE BASADO EN ESCENARIOS. En I. T. Rocafuerte, *Memorias del I Congreso Internacional de Ciencias y Tecnología CICIT* (Vol. 1, pág. 322). Guayaquil, Guayas, Ecuador: Compas. Obtenido de https://docs.wixstatic.com/ugd/6ae0cd_3a8249af2d83407ab1c52c24c86538ff.pdf

Solís, M., & Morán, C. (10 de febrero de 2017). La modalidad dual un enfoque basado en escenarios aulicos y laborales. *I Congreso Internacional 2017 Ciencias Tecnológicas CICIT*. Guayaquil, Guayas, Ecuador: Compas.

Stoner, J. y. (1989). *Administración.*

Tolozano, S., Lara Díaz, L. M., & Illescas Prieto, S. A. (2016). Actitudes y aptitudes del tutor para enfrentar el desafío de la formación en la modalidad dual. *Universidad y Sociedad*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100013

Vygotski, L. S. (2016). *El Desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores.* España: Book Print Digital, S.A.

Aspectos esenciales de la formación epistemológica del docente universitario

Autor (a) 15 Juanita Irene Guevara Burgos M.Sc.

Docente de la Universidad de Guayaquil

Introducción

La formación epistemológica del docente universitario es una necesidad que está en constante estudio científico y en la medida que la humanidad se aproxima a la sociedad del conocimiento. Los cambios de paradigmas manifestados en las ciencias naturales, sociales y técnicas, modifican de modo continuo los procedimientos interpretativos y explicativos no solo de los hechos, conceptos y teorías, sino también, los concernientes a la praxis pedagógica en cuanto a cómo asumir su objeto y la inserción de esa praxis en los contextos sociales correspondientes.

Una enseñanza de calidad busca que los estudiantes logren un pensamiento lógico, crítico, creativo, propositivo y desarrollen habilidades cognoscitivas complejas; y, son las instituciones de educación superior las que deben complementar este proceso; sin embargo y de acuerdo a investigaciones realizadas e información disponible, la mayoría de los estudiantes de este nivel no alcanzan esas metas. Se reconoce entonces que el docente constituye el eje central para conseguirlo; por ello se debe revisar sus cualidades y dominios y así poder analizar las buenas prácticas de enseñanza que emplea dentro de la pedagogía, así como su postura ***epistemológica*** desde su formación profesional.

La pedagogía es disciplina que aspira a su legitimidad como ciencia social y por consiguiente es considerada una ciencia comprensiva; pero ello no la desvincula de sus relaciones necesarias con el resto de las disciplinas del corpus científico-natural o

tecnológico. Lo anterior implica el planteamiento en su seno de la relación entre las denominadas ciencias comprensivas y explicativas (Max Weber) o asimilando la distinción de Habermas, entre las ciencias que aspiran al dominio de la naturaleza y aquellas orientadas a la emancipación humana.

Al considerar el trabajo del profesor universitario en sus vertientes básicas de investigación y docencia, la mirada crítica hacia la construcción del conocimiento científico desde la didáctica, requiere un análisis teórico capaz de descubrir nexos esenciales existentes entre ambas. Se trata de las relaciones dialécticas entre la sistematización de los conocimientos que toda docencia entraña (sistematización epistemológica) y la sistematización de los métodos y procedimientos inherentes a la investigación científica (sistematización metodológica)

En correspondencia con su importancia, los estudios epistemológicos no han recibido adecuada atención en los ámbitos vinculados a la formación académica en la educación superior. Sin embargo, subsisten y aún más proliferan, concepciones empírico-analíticas de corte positivista, con sensibles influencias en las Consideraciones finales y prácticas didácticas de la docencia universitaria.

Estas influencias han dificultado una mejor orientación de la actividad pedagógica como proceso constructivo del conocimiento científico, proceso que requiere asumir lo holístico y lo complejo hasta el logro de una visión transdisciplinar del objeto de la didáctica, como base orientadora de su praxis en diferentes escenarios. He aquí una de las dificultades que emergen, cuando se trata problema

tan real y necesario como es la organización interdisciplinar de la actividad pedagógica en la educación superior.

El presente trabajo propone valorar la importancia que reviste la formación epistemológica para el profesor universitario, en la medida que contribuye a esclarecer: a) el significado real ejercido por las influencias positivistas en los predios académicos b) las relaciones entre la sistematización de conocimientos y teorías y la sistematización de métodos y procedimientos y c) la necesidad de utilizar recursos lógico-dialécticos hermenéuticos, para construir el conocimiento científico desde la didáctica.

La concepción positivista heredada.

Las concepciones pedagógicas latinoamericanas han recibido desde siglos anteriores una fuerte influencia positivista. El positivismo significó ante el dogmatismo del imperio colonial español, una corriente filosófica de incuestionable adelanto, sobre todo por su arraigo a las ciencias, su posición anticlerical y el empeño en privilegiar el pensamiento científico ante los dogmas religiosos dominantes. No es de extrañar que los pedagogos latinoamericanos en general se afiliasen a esa tendencia de pensamiento, pues, como señala Pablo Guadarrama:

> "Todas las manifestaciones de la vida científica, religiosa, artística, pedagógica, jurídica, política, moral y, en especial, filosófica del mundo latinoamericano decimonónico se vieron afectadas de algún modo por el positivismo". Guadarrama, P; 2004:1.

Esta escuela filosófica hiperboliza el papel de las ciencias en la construcción de la vida social, incluida la emancipación misma del hombre. Toda la organización de la vida humana se hace depender del dominio de la ciencia y su aplicación, hecho correspondiente con el entusiasmo que provocaba en la época la industrialización creciente de la producción capitalista.

El positivismo erige como únicos y universalmente válidos los procedimientos analíticos de descomponer la totalidad en las partes y proceder a su estudio por separado, destacando las relaciones que pueden establecerse entre estas en calidad de leyes. En consecuencia, se afana también, en la perspectiva metodológica de reducir lo complejo a lo simple.

La absolutización de los procedimientos analíticos "analitismo", cobró fuerza no como una tendencia temporal y limitada al contexto científico de su época, sino, fue considerada como única y genuina alternativa metodológica, aplicable en todas las circunstancias posibles. La didáctica latinoamericana ha heredado la concepción analítica disciplinar con la concebida especialización, como vía preferente de formación del profesional universitario y la reducción de lo complejo a lo simple fue erigido en principio mismo de esa formación.

El positivismo asimiló la tradición empirista de los siglos anteriores, en especial las concepciones inductivas y analíticas del siglo XVII y ello no es expresión de una limitación o problema singular. El sesgo del planteamiento está dado en la absolutización de los procedimientos empíricos frente a los teóricos, de los métodos inductivos frente a los deductivos, del predominio del análisis en detrimento de los

enfoques sintéticos integradores. A lo anterior debe añadirse, el desentendimiento profesado por esa corriente filosófica hacia la metafísica, lo que significó en ese contexto, desconocer la importancia de la tradición filosófica como fundamento de una concepción más profunda, coherente y contextualizada, acerca de la producción del conocimiento científico.

Los cambios de paradigmas operados en las ciencias positivas desde comienzos del siglo XX, el desarrollo relativamente independiente de las ciencias sociales, entre ellas la pedagogía, han cambiado radicalmente el escenario donde las ideas positivistas fueron declaradas y los escenarios donde se les asumió como única filosofía válida para guiar la construcción del conocimiento en las ciencias. Los enfoques holísticos, complejos y de integridad se hacen valederos e imprescindibles en el marco de la ciencia actual, hecho del cual no puede desentenderse la didáctica de la educación superior y ello exige del profesor universitario, asumir una postura epistemológica definida y una cultura científica de igual naturaleza.

Ya existe progresiva conciencia acerca de la necesidad e importancia de la epistemología, al afirmarse por algunos autores que tal disciplina filosófica "se configura en el fundamento metodológico de la construcción del conocimiento científico" (Matos, E et al; 2008:1). Sin embargo, esta creciente importancia no ha despertado el interés correspondiente en la formación del docente universitario, entre otras razones, por las mismas ataduras empiristas positivistas, que de modo acrítico aún se oponen a la interpretación de los procesos pedagógicos en su naturaleza holística y en el carácter constructivo - reconstructivo que es inherente a la producción del conocimiento en la ciencia.

Esa dificultad se evidencia cuando se pretende emitir reglas acerca de las formas de sistematización del conocimiento desde la didáctica, lo que no es competencia exclusiva de esta disciplina, sino que, requiere de una postura epistemológica por parte del docente universitario y en correspondencia, como se verá más adelante, con una consecuente formación lógica.

Problema fundamental epistemológico de la formación del profesional universitario

Todo proceso de enseñanza aprendizaje inevitablemente contiene un proceso de sistematización de conocimientos (saber) y de habilidades (saber hacer). Así al sumar varios números de diferentes dígitos, estos se ordenan de acuerdo con su valor relativo y luego se efectúa la suma, habitualmente por columnas, para la obtención del resultado correcto. De ese modo la sistematización de los conocimientos (el ordenamiento de los números de acuerdo con su valor relativo), implica un orden de ejecución mediante el uso de reglas, que en este caso resultan el Algoritmo de Euclides para la suma y la ley asociativa de adición de los números reales.

El fácil ejemplo anterior permite comprender el nexo existente entre la sistematización de los conocimientos (sistematización epistemológica) y su contrapartida dialéctica, el ordenamiento de habilidades, procedimientos y métodos, es decir la sistematización metodológica. La presencia de leyes lógicas formales garantiza la coherencia y consistencia del proceso de sistematización y así, de modo progresivo, la reiteración de las operaciones desde la didáctica, conforma en el estudiante un pensamiento correcto sustentado en la identidad, la no admisión de contradicciones, y en acceder a lo complejo desde lo simple.

Sin embargo, no toda sistematización en la construcción del conocimiento se realiza de acuerdo con la aplicación exclusiva de las reglas lógicas formales. En la didáctica de la educación superior no es posible dejar de reconocer la complejidad del objeto profesional, de las teorías y conceptos que lo describen y explican. La formación profesional significa ante todo un proceso de apropiación de un objeto, que no es dado, sino, que se construye y reconstruye de modo conjunto por docentes y discentes, en los marcos de un proceso más amplio de generalización.

La epistemología ayuda a considerar las regularidades y leyes del objeto en su objetividad y dinámica y las correspondientes habilidades a desarrollar por el sujeto para aprehenderlo y apropiarlo. En ese proceso no solo intervienen las leyes lógico-formales, sino también, las leyes propias de la dinámica del objeto. En correspondencia con estas, es necesario considerar las leyes que gobiernan la actividad constructiva del sujeto, planteándose así un problema de carácter epistemológico.

El docente universitario en su actividad didáctica debe contribuir a la sistematización de los conocimientos y habilidades en su carácter de síntesis conducente a la generalización formativa. Tal generalización es una expresión dinámica y sintética de la complejidad real del objeto, donde se funden lo lógico e histórico de los contenidos sin absolutización de lo uno o lo otro, como tampoco ha de absolutizarse uno de los polos de las relaciones, empírico-teórico, análisis-síntesis, procedimientos inductivos–procedimientos deductivos. A su vez, la generalización es expresión de los niveles progresivos correspondientes en que los sujetos se transforman en el proceso formativo. Queda así planteada una relación epistemológica entre la lógica propia del objeto que se estudia y la lógica que desarrollan los sujetos en el proceso de apropiación.

La construcción del conocimiento científico desde la didáctica ha de considerarse en su dialéctica. Ello no equivale a suplantar la disciplina pedagógica por la filosófica, sino, asumir principios de obligada observancia cuando se trata de procesos constructivos del conocimiento científico.

No es posible dirigir el proceso de construcción de los conocimientos y habilidades en la formación del profesional de la educación superior, si el docente pasa por alto regularidades epistemológicas recurrentes en la sistematización contentiva de una generalización formativa, sin el análisis crítico que este tipo de relación exige. Por eso, la formación epistemológica es una actividad genuinamente reflexiva, dirigida a promover los valores que evitan la simplicidad en la comprensión didáctica e impiden reduccionismos impropios, como es, la tendencia de indagar la especificidad de lo pedagógico en el campo de la psicología.

En la Didáctica de la Educación Superior como en toda ciencia, la epistemología contribuye a esclarecer la naturaleza propia de su objeto, los fundamentos en la investigación de sus problemas reales y conlleva a que la actividad docente e investigativa del profesor universitario, se asuma como un proceso continuo, intencional y sistematizado, inscrito en la dinámica global de los procesos universitarios.

La actitud crítica respecto a la participación del docente en los procesos de sistematización requiere un enfoque de objetividad, lo que significa en este caso, asumir los principios básicos en que se ofrece la relación entre lo objetivo y lo subjetivo. Ello equivale a incorporar a la praxis pedagógica, una lógica de contenido que provenga de la naturaleza y devenir histórico del propio objeto, en correspondencia con las características del sujeto que enfrenta los procesos de sistematización y de los marcos

contextuales en que se realiza. Se hace alusión entonces, a la necesidad de reconocer la validez de los enfoques lógico-dialécticos, la asunción de la contradicción dialéctica en la construcción de los modelos explicativos e interpretativos en que el profesor universitario funda su trabajo docente.

Por lo expresado, se reconoce que los análisis epistemológicos conducen a una visión lógica dialéctica de los contextos en que se realiza la apropiación del objeto profesional, de modo social y consciente por los sujetos involucrados.

El planteamiento así del problema en su naturaleza epistemológica obliga a tener en cuenta la especificidad de los sujetos que participan en el proceso de formación. Se subraya el carácter social de esos sujetos, las relaciones de comunicación en que se desenvuelven y el papel que esas relaciones juegan en su actividad cognoscitiva. Por ello, en Didáctica, la asunción de la objetividad del análisis no excluye considerar las particularidades de los sujetos involucrados de forma consciente en la construcción del conocimiento científico. En otras palabras y en opinión de estos autores, el tratamiento dialéctico no excluye lo hermenéutico, sino, lo presupone y enriquece.

La sistematización lógica hermenéutica.

Reconocer la presencia del sujeto, sus características, capacidad comprensiva y de observación se abre paso en la ciencia contemporánea, como contrapartida a la supuesta objetividad que refrenda el positivismo. La consideración del sujeto y su capacidad comprensiva no atenta contra la objetividad del conocimiento. Este problema fue erróneamente planteado no solo por el positivismo, sino también, por

hombres de ciencias que acríticamente se han afiliado a un materialismo no filosófico, a veces erróneamente considerado marxista.

Lo anterior implica establecer nexos necesarios entre lo comprensivo y lo explicativo, como expresión lógica de una relación epistemológica que dinamiza el proceso de sistematización entre las formas empíricas de aprehensión del objeto por los sujetos y los recursos lógicos teóricos de su apropiación. Por eso, la generalización que se aspira alcanzar a lo largo del proceso docente educativo, es decir la generalización formativa, no se asienta solo en modelos explicativos ni comprensivos, sino en una generalización sintética de esos modelos de carácter interpretativa.

Cuando en la Didáctica de la Educación Superior el docente se mueve en los contenidos de una ciencia natural como la Física o la Química, trabaja necesariamente con relaciones causales definidas, aunque pueden ser no estrictas. Los mecanismos explicativos que fomenta se asientan necesariamente en esas relaciones causales y de ahí resultan los modelos teóricos. Pero, ha de tenerse en cuenta que el proceso mismo de apropiación se realiza de un modo social, a partir de posturas comprensivas conscientes que asumen los sujetos involucrados. Por eso, la actividad didáctica, cualesquiera sean los contenidos, tiene un carácter social, de comunicación e intercambio, de fomento de valores que se desenvuelve mediante la construcción de significados y sentidos por los sujetos involucrados.

El tratamiento lógico dialéctico hermenéutico de los contenidos en la sistematización didáctica es necesaria y para ello, el docente habrá de desarrollar

habilidades profesionales que permitan la contextualización de su proceso docente, establecer las necesarias relaciones de comunicación, prestar atención a como ocurre el tránsito hacia nuevos valores en sus estudiantes y con ello asumirá una postura epistemológica determinada.

A partir de esa postura, el docente puede dirigir el proceso formativo de modo intencional a la capacidad transformadora humana de los estudiantes, a fomentar en ellos una actitud reflexiva como constructores del conocimiento científico, y a promover formas comprensivas de sistematización desde una reflexión de naturaleza epistemológica.

La tesis expuesta en el presente trabajo no configura una posición dogmática, más bien aspira una flexibilización de los modelos con los que, de modo subjetivo, se representa el proceso de formación en la educación superior. Se intenta alcanzar una representación del proceso formativo que se fundamenta en concretar las aspiraciones de libertad de los sujetos, cosa esencial al considerar la formación como una generalización de alcance humano y universal.

Es necesario considerar que, al ingresar en la Educación Superior, el estudiante comienza un proceso formativo, marcado por la profesionalización y por consiguiente especializado, de su actividad teórica y práctica. A diferencia de otros niveles de educación, aparecen nuevas relaciones entre los contenidos empíricos y teóricos, entre los contenidos generales de formación que posee y los que se revierten en dependencia de la profesión, delimitada en un contexto epistemológico específico. Es en este nivel que el docente universitario debe concienciar y dirigir su

trabajo docente hacia el logro de un pensamiento lógico, crítico, creativo, propositivo y desarrollo de habilidades cognoscitivas complejas, en sus estudiantes.

La formación debe ser de carácter interdisciplinaria y con una postura epistemológica determinada que permita establecer relaciones dialécticas (objetales y de comunicación) entre las disciplinas que se identifican con diferentes esferas de actuación (disciplinas del ejercicio de la profesión) y entre éstas y las restantes del currículo, para garantizar la formación básica, general y cultural del egresado.

Se trata de una nueva relación teoría - práctica; habilidades generales - habilidades profesionales específicas; de una nueva visión teórica comprensiva del hecho pedagógico. Ello conduce a una nueva perspectiva para relacionar lo teórico y lo práctico profesional: el carácter teórico interpretativo de la práctica. De tal modo, la postura reflexiva epistemológica, se erige como momento de concreción de la relación contradictoria entre la sistematización epistemológica y la metodológica, desde las posiciones de la profesión.

Consideraciones finales

La formación epistemológica del docente no es una simple acumulación de conocimientos filosóficos. Es la integración de conocimientos y habilidades que le permitan identificar los problemas básicos de la ciencia y la didáctica y poder dirigir el proceso formativo de los estudiantes desde una perspectiva crítica y reflexiva, sin dogmas, pero afianzada en principios que derivan de la tradición filosófica.

Se pretende alcanzar con esa formación procedimientos lógicos de naturaleza dialéctica para proceder a una sistematización desde la didáctica, que conduzca el proceso docente en la universidad a un nivel de generalización formativa, sustentada en una integridad teórica interpretativa y práctica humana transformadora.

Ello es vía para hacer corresponder la especialización que toda profesionalidad universitaria entraña, con lo universal y social que el desarrollo del conocimiento científico impone. Se trata de alcanzar una actitud militante ante la cultura universal y reconocer lo que, de útil en ella, se acumula en la herencia filosófica.

No es posible en la formación del docente universitario dejar espacio para la proliferación de ideas positivistas que se visten actualmente con nuevos ropajes. Eso lastra la concepción de la educación latinoamericana dirigida a hacer del hombre un sujeto que, desde una apropiación holística de la necesidad, sea capaz de una actuación más libre y responsable.

Referencias Bibliográficas

Bachelard, G. (1990). Editorial Siglo XXI. México

Chibás, J. (2010). La formación del pensamiento lógico de los estudiantes en la carrera de licenciatura en cultura física. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Farías, F (2009). La epistemología de las ciencias sociales en la formación por competencias del pregrado. Cinta Moebio 34:58- 66.

Guadarrama, P. (2004). Positivismo y antipositivismo en América Latina. Editorial Ciencias Sociales. La Habana

Matos, E; Fuentes H; Montoya, J. (2008). La formación epistemológica contextualizada en el proceso de investigación científica**.** CEES Manuel F Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Pérez Arena, D. (2001). Docencia y currículo: una lectura teórica epistemológica. En Tiempo de Educar. Vol. 3, número 005. Universidad Autónoma del Estado de México.

Epistemologías del sur: una mirada desde la realidad ecuatoriana

Autor (a) 16 Amor del Rosario Lalama Franco M.Sc.

Docente de la Universidad de Guayaquil

amor.lalamaf@ug.edu.ec

Introducción

Escribir sobre las epistemologías del sur, tema basado en los estudios y profundizaciones que hace el Doctor Boeventura de Sousa Santos, sociólogo, escritor, catedrático y conferencista portugués, ha permitido relacionar todas sus aportaciones con lo acontecido en las últimas décadas con la realidad del Ecuador. Las epistemologías del sur, hacen referencia a las exigencias de todos aquellos pueblos y grupos sociales que durante muchos años fueron relegados, comenzando por la conquista, el colonialismo hasta llegar a sistemas capitalistas que han monopolizado el poder económico atropellando los derechos del hombre.

Las epistemologías del Sur reflexionan creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre. (Santos, 2010) De ahí la importancia de relacionar el planteamiento del autor con los procesos sociopolíticos desarrollados en Ecuador especialmente en la época del correísmo en donde se atendieron las necesidades más prioritarias de un pueblo: salud y la educación. Desde mi punto de vista, escribe el autor, las epistemología del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado… (Santos, 2010).

Justamente la revolución educativa generada en nuestro país ha hecho que todos los grupos sociales accedan al conocimiento. La gratuidad de la educación, la generación de becas para que nuestros estudiantes accedan a su formación en las mejores universidades del mundo, las constantes capacitaciones de los maestros, la atención a la salud, viabilidad, agricultura, la diversificación de la economía, la atención a los pueblos ancestrales, son muestras de que las epistemologías del sur son la revolución cognitiva que nace de la necesidad del pueblo y llega a todos los rincones de la patria.

Referente de la epistemología del sur

Bonaventura De Sousa Santos nos relata en sus investigaciones, de una forma clara y transparente cómo ha variado el comportamiento del ser humano en el de algunas sociedades, citemos el caso de países de América Latina y en este caso muy puntualmente de Ecuador. Por todos nosotros es conocido la dependencia de nuestros pueblos de las potencias económicas mundiales tales como Estados Unidos e Inglaterra principalmente, que nos han tenido sometidos a todos los países del orbe, manejando la política y economía a su gusto, ejerciendo como colonizadores en tiempos modernos y el entreguismo de nuestros gobernantes que fueron títeres del imperio aceptando sus órdenes sin importarles el descontento de los ciudadanos tal es el caso que cada país estaba subordinado a cumplir sus mandatos sin contradicción como por ejemplo Venezuela, su principal artículo de exportación el petróleo; Colombia productor de café, Ecuador exportador de banano, Argentina Uruguay y productores de carne, etc. Por tanto, se convirtieron en los principales socios comerciales y prácticamente los únicos.

Así nos hemos visto abocados al cambio de Colonialismo a Capitalismo siendo esta etapa la más fuerte ya que teniendo como máxima el control total y a su manera de los países, cambiando los gobiernos que deseaban alejarse de sus planes imponiendo dictaduras terribles caso la de Chile y en casi toda la América. Ante este comentario, Ortega Reyna respecto de las epistemologías del sur escribe: Boaventura de Sousa Santos ha dejado claro que su intento por construir una epistemología del sur pasa por la consideración de que el mundo en el que nos encontramos está en medio de relaciones de poder tanto coloniales como capitalistas. (Ortega Reyna, 2010)

Epistemología del oprimido

Con el paso del tiempo fueron perfeccionando el control, en especial el económico con la creación del Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial; con ello cerraron el paso de toda acción soberana de los países ya que con la imposición de precios de los productos que importaban con el abaratamiento de la materia prima y el costo elevado del producto terminado, llega al deterioro de la economía, se tuvo que recurrir entonces a estos organismos financieros y someterse a todas sus exigencias, especialmente con altas tasas de interés y plazos que dependía del entreguismo de quién lo necesitaba. Pero como todo está muy planificado en el contexto mundial a los países del primer mundo se denominan desarrollados, ya no colonialistas; y a los países que se encuentran bajo el dominio del Fondo Monetario Internacional como prestamistas o deudores, países en desarrollo; denominación con que se tituló a los países de América Latina. Relaciono esta idea con lo que Ocampo escribe: Paulo Freire recalca en su obra Pedagogía del oprimido, sus ideas por los

opresores, para quienes, "el valor máximo radica en tener cada vez más y cada vez más, a costa, inclusive del hecho de tener menos, o simplemente no tener nada de los oprimidos. Ser, para ellos, es equivalente a tener y tener como clase poseedora" (Ocampo López, 2008).

En el contexto político con la caída del muro de Berlín y la lógica unificación de Alemania más la disolución de la Unión Soviética resulta un paso muy importante en la Geopolítica mundial, nacen nuevos estados en el eje soviético y a la vez se producen divisiones entre países culminando en conflictos armados internos, como siempre estos conflictos estaban siendo apoyados por la Otan a uno de los bandos el restante por Rusia con lo cual se ponía en peligro la paz mundial, como resultado la fractura de los pueblos antes luchaban por un bien común que era la libertad, hoy separados por intereses políticos, religiones; además dejando a su paso la destrucción de ciudades enteras que solo quedaban los cimientos y todo el aparato productivo desaparecido con poblaciones abandonadas a su suerte con las consecuencias ya conocidas como migración y las lucha sin cuartel por su supervivencia. Es un hecho irreversible que el logos eurocéntrico ha implosionado en sus propias fuentes de desarrollo político y económico. El peligro de esta crisis es total porque abarca su hegemonía y a la humanidad y a la naturaleza (Santos, Epistemología del Sur, 2011).

Como todo el movimiento económico-social-político estaba planificado las grandes alianzas entre países denominados desarrollados se venían organizándose desde décadas siendo estos los países Europeos conformados los ubicados hacia el Mar Mediterráneo y el Océano Atlántico dejando a un lado a los que conformaron la alianza con la Unión Soviética ya desaparecida llamados los del este. Entre los

principales tenemos Gran Bretaña, Alemania, Francia, Italia, Dinamarca España, Holanda etc. los cuales adoptaron una moneda común bautizada como Euro, solamente Gran Bretaña continuó con la Libra Esterlina. Como era de suponer querían hacerle contra peso al Dólar Americano por su hegemonía en el mundo, objetivo que fue difícil por el poder que mantenía desde el siglo anterior ya que poseía el primer lugar, incluido en la parte militar y ser un estado esencialmente capitalista y dominante en el orbe.

Si los gobiernos imaginan el poscapitalismo a partir del capitalismo, los movimientos indígenas imaginan el poscapitalismo a partir del precapitalismo. Pero ni unos ni otros imaginan el capitalismo sin el colonialismo interno. (Santos B. d., Descolonizar el saber, reinventar el poder, 2010). En las últimas dos décadas del siglo XX empieza a surgir un despertar de los pueblos ancestrales reclamando sus territorios que fueron arrebatados por los colonizadores en el siglo XVI durante 500 años.

Cambios de pensamiento filosófico en Ecuador

En el Gobierno de Rodrigo Borja Cevallos, se inicia con el reconocimiento de los pueblos indígenas declarando al estado pluricultural y multiétnico luego de varios levantamientos de carácter violento. Todo esto es como resultado de la orientación de un sacerdote que conocía el sufrimiento del indigenado por las injusticias cometidas por parte de sus patrones y la indiferencia de las autoridades, dicho pastor fue Mons. Leonidas Proaño sumado a la iniciativa de mujeres como Tránsito Amaguaña y Dolores Cacuango salidas de comunidades indígenas ecuatorianas que

lucharon por los derechos de su gente durante la segunda mitad del siglo XX. Esta otra epistemología que tiene su génesis en la Teoría Crítica y se recrea en América Latina, desde el Sur, se asume desde la praxis de un logos emancipador que fractura los límites hegemónicos del "capitalismo sin fin" y del "colonialismo sin fin", ya que hace posible recuperar desde la "sociología de las emergencias", la presencia de los pueblos milenarios que han logrado la recreación de su hábitat a través de una relación simbiótica directa, con los ciclos o procesos de génesis y muerte de la Madre Tierra (Pachamama). (Santos, Epistemología del Sur, 2011)

Entre los logros de este proceso de cambio, tenemos el reconocimiento de parte del estado, de territorios para las comunidades indígenas, que estaban prácticamente abandonados y la implementación de educación bilingüe. Todo esto pasa en un contexto en que los cambios de gobierno son frecuentes en Ecuador, como consecuencia de la inestabilidad política creada por las ambiciones de grupos dominantes siempre con el visto bueno de la nación capitalista del norte, llegando a durar hasta seis meses el gobierno elegido democráticamente para un periodo de cuatro años, con este panorama desalentador se termina el siglo XX. ¿De qué alternativas disponemos para superar este fin de milenio y su hecatombe? Es evidente que estamos viviendo los "tiempos póstumos" o de "filosofía finisecular" (Santos, Epistemología del Sur, 2011)

Poco o casi nada varía en el hemisferio Sur con relación a Ecuador, causa muy grave la corrupción generalizada, desgobiernos con desigualdades extremas, el poder económico se encuentra concentrado en una minoría absoluta digamos casi familiares, la pobreza generalizada en un margen superior al 50% en toda América

Latina. Realmente, hoy en día, sobresale de la agenda de muchas organizaciones y movimientos progresistas la dificultad de imaginar el futuro poscapitalista, al mismo tiempo que el presente capitalista se vuelve más y más salvaje, más discriminador, más desigual. (Santos, Introducción: Las Epistemologías del Sur, 2010) Parece que todo se ha perdido, nos encontramos con un futuro incierto, pero la fe y la confianza debe imperar estamos en las primeras décadas del nuevo siglo, el optimismo es el único que no desaparece debemos aprender de los países que salieron de la crisis caso Alemania y Japón luego de la derrota en la segunda guerra mundial, y otros que sorprendieron al mundo como el caso de Corea del Sur.

Con la llegada del nuevo milenio el panorama mundial da un giro hacia la globalización algo no muy digerible para el común de los mortales pero al fin esta incógnita se va haciendo más familiar, debido a que se tiene muchas expectativas. Nacen economías fuertes como la China que estaba preparándose por décadas bajo la atenta mirada de los países capitalistas que no se imaginaron que ellos con sus cuatro mil millones de habitantes tienen una mano de obra muy barata y recurso naturales sin explotar que tardarían años en poder utilizarlos por lo que el panorama cambia sin previo aviso, las materias primas se elevan considerablemente como hierro, cobre y maquinaria, por tanto los mercados se abren. En este estado de acontecimientos los ojos del país asiático se dirigen a nuestro continente; hay un repunte muy significativo en el consumo de bienes y servicios.

Como todo este cambio global toma de sorpresa al mundo latino viene las interrogantes ¿Cambiará el esquema mundial?, ¿Qué pasará con el mundo capitalista?, ¿Estamos con un nuevo cambio socio-político? ¿Nace un nuevo imperio? Para Sousa

nos encontramos en un momento de transición paradigmática, donde las oportunidades están abiertas para construir otro tipo de racionalidad científica. (Ortega Reyna, 2010)

Ecuador en el siglo XXI.- Los primeros años continuamos igual o peor que lo anterior pero ya para fines del 2005 empiezan a surgir nuevos participantes en la lid política. Se ve una figura que poco a poco va ganando simpatizantes, un joven de 44 años, economista de clase media con estudios de posgrado en Europa y Estados Unidos. Su discurso de presentación no convence a muchos ya que ofrece demasiado como en el mejor bazar. Participa en las elecciones y gana con un pequeño margen de diferencia, presenta una nueva concepción de política con la bandera del socialismo del siglo XXI; aliado del gobernante venezolano, boliviano, brasileño y argentino en su orden.

Se hace cargo de un país en una crisis profunda en toda su magnitud, la salud pública deteriorada, crisis educativa en todo sentido, serios problemas de vialidad. La corrupción se llevaba al país en peso, pero las ofertas de campaña debían empezar a llegar, tuvo que redactar otro cuerpo legal el congreso, para poder realizar cambios en todo nivel, como es poner las finanzas en orden con un ya iniciado proceso de modernización en las recaudaciones de tributos la cosas se ponen en orden, y empiezan a generar dinero para el estado, se renegocia la deuda externa en términos más justos y plazos adecuados, los contratos petroleros entran a la mesa de negociaciones revirtiendo el margen el 80% para el gobierno y el 20% para las operadoras, para los más cuerdos nos parecía que la empresas se irían, pero no todas se quedaron dándonos cuenta que el negocio era por demás rentable para ellos que

había ganancia con su margen, que habíamos estado gobernados por gente sin escrúpulos siendo estos nacionales.

Todo lo que se menciona es parte de los cambios que se dan al inicio de gobierno, con un ingrediente mayor que las relaciones con el gobierno Americano se ven afectadas porque no se siguen las directrices u órdenes que estaban acostumbrados a que cumpliéramos. Por este motivo se crea un bloque de países de línea socialista mencionados con anterioridad, con fuertes lazos de hermandad con la isla caribeña de Cuba.

En este panorama se puede indicar que durante el gobierno de Correa se da especial atención al campo de la salud, se mejoran los salarios de todo el personal profesional y de apoyo, incrementando el ya existente, la contratación de especialistas y el aumento de las horas de atención a los pacientes, Se construyen nuevas unidades de salud: hospitales, dispensarios médicos en todo el país con tecnología de punta y dotar de medicinas y más insumos necesarios. Adquisición de ambulancias y otros.

La educación merece especial atención, La Ley Orgánica de Educación Intercultural, su reglamento y las nuevas políticas educativas, generan un cambio trascendental. Garantizar la gratuidad de la educación, evaluar al magisterio, incrementar sueldos, dotar a los alumnos de libros en el nivel primario y secundario, entregar uniformes en jardines de infantes, realizar cambios en los programas de estudios, capacitar a los docentes, mejorar las instalaciones educativas y construir nuevas unidades denominadas del milenio de acuerdo a parámetros internacionales

son unas de las tantas obras que en materia de educación se realizaron durante el correísmo. Para Sousa nos encontramos en un momento de transición paradigmática, donde las oportunidades están abiertas para construir otro tipo de racionalidad científica. Ésa es su apuesta cuando habla de una epistemología construida desde el sur. El camino que nos propone es eliminar la vieja división entre ciencias naturales y sociales, para allanar el camino hacia "un conocimiento prudente para una vida decente" (Ortega Reyna, 2010)

Un capítulo aparte es lo concerniente a la educación superior donde por décadas su decadencia era total, con universidades que no contaban con catedráticos capacitados y con sueldos por debajo de lo normal, con instalaciones muy obsoletas sin control de admisión a sus educandos. Aquí tuvo que comenzar de cero con la evaluación por cada establecimiento en todo nivel cuyo resultado sea situado en la categoría correspondiente dándoles la oportunidad de mejor en todos los aspectos, comenzando por los docentes a los cuales se exigió título de cuarto nivel para acceder a un cargo ofertado que en este caso el Masterado con el compromiso que en un tiempo prudencial se logre alcanzar el Phd, es por eso que estamos mejorando nuestro nivel profesional. Control de ingreso a los alumnos por medio de evaluación en su último año de bachillerato y los mejores puntuados accedían a becas a las mejores universidades del mundo de acuerdo a su perfil y necesidad.

En este contexto, las epistemologías del Sur reflexionan creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre. (Santos, Introducción: Las

Epistemologías del Sur, 2010). La reconstrucción de la red vial principal transformándolas en verdaderas rutas, cambiando su estructura de hormigón flexible a hormigón rígido, una verdadera obra titánica no comparable en décadas. Con esta infraestructura básica en todos los campos se fue desarrollando con centrales hidroeléctricas, puertos pesqueros, poliductos algo que estaba represado desde cuatro décadas mejoró las recaudaciones un 300%. En tratado de epistemología del sur de Boanerges Sousa Santos se menciona el proyecto YASUNI ITT, en la actualidad ya se encuentra en producción los campos Ishpingo, Tambococha,y Tiputini, después de la negativa de los países desarrollados en entregar el 50% de lo que iba a producir con la condición de no explotar, y todo ese producto sería destinado en su totalidad ejecutar proyectos de infraestructura en un sector marginado hasta ese entonces. Por tanto, la extracción del petróleo se viene realizando con la utilización de tecnología de punta con el afán de proteger el biosistema.

Deseo mencionar otro de los proyectos que no pudo ser implementado utilizando la energía eléctrica, producida por las ocho centrales hidroeléctricas nuevas es el cambio de gas licuado de petróleo que se utiliza en forma doméstica, por cocinas de inducción ya que el gobierno subsidia este costo en 500 millones de dólares. La oposición en forma muy descarada hizo fracasar el proyecto sin tomar en consideración que no se beneficiaba el mandatario sino todo un pueblo que en estos 10 años vio como llegó el progreso a sus comunidades. La situación en toda nuestra América Latina es muy parecida ya que los cambios que se venían venir a inicios del

siglo con la globalización parecía que se avecinaba una nueva estructura en el orden mundial pero con el paso de los años todo esto no ha sucedido, por la hegemonía que mantiene Estados Unidos más que todo con el liderazgo del presidente Trump que ha puesto al mundo en peligro.

Con todo la transcripción de los logros alcanzado en nuestros pueblos con gobiernos de izquierda el panorama cambió hasta que esos gobiernos estaban en el poder y la justicia social era latente para las clases dominadas eternamente empezaron a insertarse en la sociedad quien les habían marginado el caso de los pueblos ancestrales los afro dependientes, pero nuestros pueblos no tienen estructuras organizadas para defender lo ganado más bien son presa fácil de los politiqueros que no tienen conciencia de patria sino cuidan sus intereses, como somos un pueblo que no tengamos bases y conciencia política definida, regresar al pasado es muy fácil, cuando se percatan lo que ha sucedido es demasiado tarde.

¿Cambiará el esquema mundial? la respuesta es todo sigue igual o peor, el pueblo no ha madurado políticamente falta de liderazgo. ¿Qué pasará con el mundo capitalista? Bueno se tiene otro miembro más, aunque se dice que practican el comunismo dentro de casa, con sus leyes y su esquema de estado que controla todo sin libertades individuales puede y hace de su desarrollo sustentable por la mano de obra barata, pero dentro del mundo del comercio es un capitalista capaz de desafiar al gigante norte americano ejerciendo una presión y presencia nunca vista en el mundo. Estamos con un nuevo cambio socio-político? Se podría decir que se han

definido cierta alianza que tienen muchos contrapesos por un lado La Unión Europea y Estados Unidos hacen un frente común por otro lado Rusia- China pelean el liderazgo su alianza empieza a tomar forma, pero nosotros estamos de simples observadores a venida en cuenta de lo que sucede en Venezuela con un desgobierno y una oposición insensata y desunida. Argentina con una crisis económica terrible, países antes prósperos ricos en toda su forma, dignos de mejor suerte pero con presidentes incapaces que han traicionado a sus respectivos pueblos. Pareciese que estamos viviendo en siglos pasados cuando constituíamos colonias de las naciones poderosas.

Consideraciones finales

Luego de analizar las Epistemologías del Sur relacionándola con la realidad ecuatoriana, puedo indicar que nuestro pueblo al igual que muchos de la región ha exigido como reclamo la atención a sus necesidades. El colionalismo y capitalismo ha mutilado por cientos de años, lo que por derecho le corresponde. Esta corriente devela el sentir y pensamiento liberador de los pueblos, en donde las oportunidades de educación constituyen el detonante emancipador de los mismos. Cuando se habla de las Epistemologías del sur, hablamos de una metáfora del sufrimiento humano, que desde la ceguera y ausencia cognitiva, se emancipa, reivindica y levanta con un pensamiento de protesta contra aquellas corrientes y sistemas de explotación.

Es necesario que los pueblos se mantengan firmes en luchar por sus justos derechos y la distribución de la riqueza sea más equitativa. Mi desacuerdo con los dominantes del sistema que han sido los depredadores de la riqueza sea cultural,

arqueológica, saqueando como verdaderos ladrones su patrimonio, llevándoles a vivir en la indigencia e ignorancia a los dueños de estos territorios. El papel de la educación es prioritaria, la salud y justicia social deben imperar en cada una de las naciones. El papel de las universidades es fundamental, la reformulación de un pensamiento occidental debe estar presto a valorar todo ese conocimiento empírico y experiencias de nuestros pueblos. El socialismo del siglo XXI es muestra de que las manifestaciones del pensamiento de los pueblos latinoamericanos han marcado una importante posición ante el mundo. Las transformaciones sociales son procesos que duran muchos años y depende de los pueblos, mantenerse y mejorar la atención a los más necesitados.

Referencias Bibliográficas

Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*(10), 57-72. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005

Ortega Reyna, J. (2010). Reseña de Epistemología del sur. *Revista mexicana de sociología,* 72(1), 177-179. Recuperado el 17 de 09 de 2018, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32116013006

Santos, B. d. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo, Uruguay: Trilce. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/AMOR%20Epistemologías%20del%20sur/DE%20SOUSA%20SANTOS%20¢%20Descolonizar%20el%20saber,%20reinventar%20el%20poder.pdf

Santos, B. d. (2010). Introducción: Las Epistemologías del Sur. 14.

Santos, B. d. (2011). Epistemología del Sur. *Utopía y praxis latinoamericana, 16*(54), 17-39. Recuperado el 18 de 09 de 2018, de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/AMOR%20Epistemologías%20del%20sur/DE%20SOUSA%20SANTOS%20¢%20(Epistemologías%20del%20Sur).pdf

Responsabilismo de la epistemología de la virtud

Autor (a) 17 Christian Armendáriz Zambrano MEM

carmendariz@ups.edu.ec

Guayaquileño, Rector de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón, docente de UPS sede Guayaquil, magíster en Docencia con Mención Enseñanza de la Matemática, especializado en docencia de la matemática y gestión en administración educativa. Correo: christianarmendariz@hotmail.com

Introducción

De acuerdo con las lecturas establecidas, con relación a la epistemología de la virtud, se toma en consideración dos de ellas, para realizar el análisis del siguiente resumen; tomando en cuenta, que han sido relevantes para la comprensión de las facultades virtuosas, entendiéndose que están relacionadas con la percepción directa y la memoria; o las menos virtuosas se relacionan con creencias y el sentido de la experiencia. Por lo tanto, hay autores que indican que, las virtudes epistemológicas son más amplias, permitiendo que diferentes personas, tengan diferentes virtudes subjetivas, llegando a la conclusión que el único requisito es que las virtudes intelectuales guíen a los individuos hacia la verdad.

Virtue epistemology, o *epistemología de la virtud*, es la denominación para una aproximación filosófica contemporánea que enfatiza la importancia tanto de los aspectos intelectuales (epistémicos) como éticos en el conocimiento. Busca combinar los planteamientos centrales de la teoría de la virtud (también llamada "Ética de la virtud" -ver Ética) con aproximaciones clásicas de la gnoseología. (Greco, 2002). Entendiéndose a la gnoseología, como parte de la filosofía que estudia los principios, fundamentos, extensión y métodos del conocimiento humano.

Entonces se puede decir, que es un grupo de teorías, de acuerdo con la evaluación de las creencias de un sujeto epistémico, esto es, la calificación que hagamos de ellas como justificadas o injustificadas, depende de la evaluación que hagamos de sus capacidades, facultades o disposiciones intelectuales o cognitivas. El concepto fue introducido a la discusión epistemológica por Ernest Sosa en su ensayo

“The Raft and the Pyramid” (La Balsa y la Pirámide) (Sosa E. , 1980). En ese documento, Sosa argumenta que una llamada a la "virtud intelectual" podría resolver un problema en la teoría de la justificación derivado del conflicto entre fundacionalistas y coherentistas acerca de la estructura de la justificación epistémica. Sosa busca crear un puente entre ambas visiones a través del desarrollo del concepto de virtud epistémica.

Las ideas propuestas por la teoría son consistentes con algunas de las propuestas básicas sugeridas por el contextualimo, desde ese punto de vista se han propuesto varias líneas de ataque al problema del conocimiento basadas en posiciones muy objetivistas. La epistemología virtuosa trata de simplificar el análisis del conocimiento a través del reemplazo de algunas abstracciones envueltas en la obtención de los niveles más altos del conocimiento con elementos más flexibles y contextuales; específicamente permite un relativismo cognitivo; esto significa que el grado de confianza en una proposición no es constante, puede cambiar dependiendo del contexto.

Lo anterior es muy diferente a la epistemología tradicional, en que toma en consideración la condición del individuo que pretende generar o evaluar conocimiento, se puede tomar en consideración en justificar una creencia como verdadera o aceptable; eso a su vez implica, qué consideraciones o contextos sociales también deben ser considerados, sigue además que, en la medida que esos contextos sociales cambian a través del tiempo, el conocimiento y las creencias están sujetas a cambio. Así mismo, la teoría modifica expresiones formales para capturar conocimiento tales como: "S conoce que p" con la aplicación de la teoría de la virtud

al intelecto. Como consecuencia, la virtud llega a ser la piedra de toque para evaluar o distinguir entre posibles candidatos a "verdad". Bajo esta condición, una facultad intelectual que funcione bien es una condición indispensable para la justificación del orden de creencias.

Adicionalmente y sobre la base de tal dependencia sobre la capacidad intelectual, la epistemología virtuosa puede tomar una posición aún más fuerte, en común con la ética de la virtud, se puede basar en la calidad de los individuos o su virtud epistémica, a diferencia de sobre la calidad de las creencias. En este sentido, se puede decir que la epistemología virtuosa está centrada en las personas y no en las creencias; consecuentemente, puede enfatizar la "responsabilidad epistemológica" los individuos son responsables por la virtud de sus facultades para acumular conocimiento. Por ejemplo: Dentro de la escuela hay varias posiciones posibles, algunas centradas en el problema de la justificación, mientras otras ponen énfasis en las responsabilidades, centrándose en los individuos. Se puede incluir, en la epistemología de la virtud, la justificación como actividad normativa, una manera de apoyar una creencia es argumentar que es una que "tenemos derecho" a mantener. Por ejemplo, si A continuamente recurre a silogismos en su discurso, tomando en cuenta que el silogismo está en el sentido de la lingüística o argumentos, podemos decir que "tenemos derecho" a concluir que A considera la lógica como instrumento válido para justificar conocimiento, por lo menos en el área en cuestión, el derecho en cuestión no es ni político ni moral, sino intelectual. Es común sugerir que "derecho" se relaciona, muy en general, con actos que se efectúan de acuerdo a reglas, obligaciones y permisos pertinentes a la acción humana, en este caso, la

justificación nos da "derecho" a pensar o creer algo en la medida que se relaciona con las reglas del conocimiento humano, así, una justificación válida es un acto o noción normativa, que corresponde a reglas o normas.

Igualmente se alega que la virtud es la capacidad o habilidad de actuar correctamente, de acuerdo a lo que se considera bueno, pero las creencias no son, generalmente, formadas totalmente al azar, sino que, por el contrario, dependen, por lo menos en parte, de nuestras acciones, experiencias e intenciones. Se puede argumentar entonces que, tenemos una responsabilidad intelectual u obligación deontológica, del cual parte de la ética, que se enfoca desde los deberes y principios que afectan a una profesión, puesto que, tratar de creer lo que corresponde a la verdad y de evitar creer lo que es falso; en ese sentido, cada uno de nosotros es responsable por lo que creemos. Sigue entonces que la justificación valida, el derecho a creer algo, depende de un acto intelectualmente válido, depende de la virtud epistemológica.

Epistemología de virtudes grupales.

(Kallestrup, Epistemología de virtudes grupal, 2016)''De acuerdo con Sosa (2007; 2009; 2011), el conocimiento es creencia apta, donde una creencia es apta cuando es correcta debido a la destreza (competente). Sosa (2010; 2015) añade a su análisis CAD del conocimiento un análisis RFS de la competencia, en donde una competencia completa combina su recinto, su forma y su situación. Una gran parte del influyente trabajo de Sosa supone que los agentes epistémicos son individuos que adquieren conocimiento cuando dan con la verdad mediante el ejercicio de sus

habilidades individuales, de maneras apropiadas y en situaciones apropiadas. Estas lecturas exploran una extensión del modelo de Sosa al escenario social en el que los grupos constituyen agentes epistémicos adicionales a sus miembros individuales, es posible agregar conocimiento a los grupos en virtud de que dan con la verdad mediante el ejercicio de sus competencias en formas apropiadas y situaciones apropiadas; mientras que el conocimiento en el nivel colectivo, podría discrepar del conocimiento en el nivel individual, las competencias grupales no son nada adicional a las competencias combinadas de sus miembros. La postura resultante tiene, por lo tanto, implicaciones para el debate sobre la reducción y la sobrevivencia en epistemología colectiva".

Se considera, la interpretación de lo que Sosa supone, acerca de los agentes epistémicos, que son individuos que adquieren conocimiento cuando dan con la verdad mediante el ejercicio de sus habilidades individuales, hace referencia al talento, la habilidad o la aptitud para desarrollar alguna tarea; la persona hábil, por lo tanto, logra realizar algo con éxito gracias a sus destrezas; en situaciones y en formas apropiadas, tomando en cuenta el escenario social en que se desenvuelven. Por otra parte, el conocimiento a nivel grupal, podría diferenciarse al conocimiento en el nivel individual, por la diversidad de criterios que existen entre los agentes epistémicos y a su vez las discrepancias al momento de emitir opiniones, recordemos que cada ser humano es un mundo distinto, con percepciones diferentes, ya sean por medios de los sentidos o el proceso cognitivo de cada agente; tomando en consideración que es todo aquello que pertenece o está relacionado al conocimiento. Éste, a su vez, es el cúmulo de información, que se dispone gracias a un proceso de aprendizaje o a la

experiencia adquirida. Por lo tanto, el conocimiento a nivel grupal o individual, encamina a los agentes epistémicos a una virtud intelectual, del cual esta cualidad hace que el agente extienda sus saberes verdaderos a enfrentarlos con los errores.

Conocimiento y virtud intelectual

Se puede agregar que, dentro de la epistemología de la virtud, se establece una virtud intelectual una cualidad que busca llevar al hombre a maximizar su eficacia de cara a la verdad frente al error, esto no debe ser fruto de un proceso arbitrario ya que en todo caso la virtud mucho más que estar referida a los resultados del proceso importa para saber que confiable es dicho proceso. Además, la ciencia es una forma de conocimiento, de apropiación de la realidad, aparece vinculada a los intereses y modos de organización social, de los mismos se producen y sobre todo; tiene una historia como cualquiera de los hechos humanos. Sobre la base de esta doble consideración histórica y social, el conocimiento científico puede someterse a la crítica, no sólo como conocimiento en sí, sino también por las características de su vinculación con los ideales de la humanidad (Sosa, 1992). (Gigerenzer, 1992).

Tal es el caso, que en la primaria se da el primer contacto del niño con las disciplinas científicas de manera directa y formal; el educador, por su parte, debe estar vigilante sobre la forma como el origen del conocimiento científico opera y no podría hacerlo si carece de una actitud epistemológica. Ciencias como la física y la astronomía dejaron de pertenecer a la filosofía y con la adopción de un nuevo método, el método científico, se constituyeron en saberes alternativos del conocimiento filosófico y teológico. Se puede señalar, que el conocimiento filosófico

es un conocimiento que se obtiene de los documentos escritos, pero esto no quiere decir que el filósofo se dedique únicamente a recopilar datos escritos; sino que los analiza y los corrobora en la práctica humana; por otro lado, la filosofía antigua Aristóteles utiliza el término de teológico, para referirse al estudio de la causa primera, dentro de una consideración metafísica del ser; se justifica éste término para diferenciarlo al conocimiento teológico que consiste en el estudio de Dios o cosas relacionadas con la divinidad.

Un epistemólogo podría definir una creencia epistémicamente justificada como aquella apoyada por la evidencia y luego definir pruebas de una manera que abstrae completamente de las propiedades de la persona; en este enfoque, sería natural entender las virtudes intelectuales como disposiciones a creer con arreglo a las pruebas y ser definida independientemente, sin mencionar las virtudes; en cambio, un epistemólogo de la virtud invierte el orden de análisis, define la creencia justificada, como aquella que manifiesta la virtud intelectual y la evidencia de esta depende de la virtud intelectual. Se puede interpretar lo que dice Sosa, en *La balsa y la pirámide*: Si una virtud es una disposición estable y exitosa; una habilidad innata o un hábito adquirido, que permite lograr algo bueno y confiable; una virtud intelectual será una excelencia cognitiva como: una habilidad innata o adquirida, por hábito que permite confiablemente algunos logros intelectuales, como la verdad en un asunto relevante. Por lo tanto, las virtudes intelectuales, son características que favorecen el florecimiento intelectual ósea sus facultades, o son aquellas que caracterizan a un excelente conocedor, por medio de los rasgos; con relación a cómo entienden la

naturaleza de la virtud, esta corriente se divide normalmente entre responsabilistas de la virtud y fiabilistas.

Los fiabilistas (Goldman, Greco, Sosa) entienden las virtudes intelectuales de manera que incluyen facultades tales como la percepción, la intuición y la memoria. Se suele vincular a estos epistemólogos con el externalismo en tanto vinculan los procesos de justificación con procesos fiabilistas. Dentro del proceso fiabilista, la idea es que los seres humanos poseen virtudes intelectuales que involucran la experiencia sensorial; es decir, disposiciones estables y confiables para la formación de creencias sobre el medio ambiente a partir de entradas experienciales. Tales disposiciones implican diversas modalidades sensoriales como la visión y la audición.

Según Sosa, nos elevamos a una especie diferente y superior de justificación y conocimiento cuando somos capaces de ver nuestras creencias como derivados de las virtudes intelectuales. Esta perspectiva de nuestras virtudes se debe derivar de una virtud intelectual de segundo orden, que nos permite supervisar confiablemente y ajustar nuestras disposiciones cognitivas de primer nivel (Sosa 1980).

Se puede argumentar que Coherentismo y fundacionalismo tradicional analizan la creencia justificada y el conocimiento únicamente por referencia a las propiedades de las creencias; es decir, sus relaciones lógicas Coherentismo o sus relaciones lógicas y sus relaciones con experiencias sensoriales del Fundacionalismo tradicional. La versión de Sosa de la epistemología de la virtud da cuenta de varios tipos de creencia justificada y de conocimiento mediante la primera definición de la noción de una

virtud intelectual y luego definiendo diferentes propiedades normativas de creencias en cuanto a que ésta es la propiedad fundamental de las personas.

Responsabilismo

Se considera un desarrollo o ampliación de la propuesta de Sosa, una de sus más importantes defensoras es Loraine Code. El conocedor individual es ahora reconocido como parte de una comunidad, con todas las obligaciones morales e intelectuales que ello conlleva. Sin embargo, argumenta L. Code, redirigiendo epistemología hacia la importancia central de responsabilidad epistémica. También el responsabilismo considerando, que un conocedor meramente pasivo de experiencia puede ser descrito como confiable, sólo un agente activo, creativo puede ser evaluado como responsable o irresponsable, por haber cumplido sus obligaciones con sus compañeros y su comunidad, etc. Según L. Code, Sosa está en lo correcto al poner el foco en las virtudes intelectuales, con el énfasis en la agencia y la comunidad que esto implica. Pero el camino natural para desarrollar esta idea es entender las virtudes intelectuales en términos de responsabilidad epistémica. Para ella, la responsabilidad epistémica es la virtud intelectual central, de la cual irradian todas las otras virtudes intelectuales. Code también argumenta, que las narrativas amplias son esenciales para la comprensión de la naturaleza de la virtud intelectual. Una comprensión adecuada de lo que es ser virtuoso requiere colocar a los virtuosos en la unidad de una narración.

Consideraciones finales

Se puede concluir que, una consecuencia de esto es que no deberíamos esperar describir condiciones ordenadas de justificación y conocimiento; los criterios pertinentes para la evaluación epistémica son muy variados y complejos, así que cualquier simple teoría del conocimiento distorsiona en lugar de capturar adecuadamente esos criterios. La epistemología de la virtud explica propiedades normativas de un rendimiento cognitivo en términos de rasgos o facultades del conocedor, por ejemplo, si una creencia resulta del apresuramiento o de una buena observación, o si una consulta manifiesta negligencia o discriminación.

Para la ética de la virtud las propiedades relevantes son los vicios y las virtudes morales y para la Epistemología de la Virtud son las virtudes y los vicios intelectuales. (John Greco, 1993). Una virtud intelectual es una habilidad fundada en el sujeto, para discriminar la verdad del error de manera infalible, o al menos fiablemente, dentro de un campo correlacionado. Estar epistémicamente justificado en creer algo equivale en creerlo como resultado de una virtud intelectual, para saber, se necesita por lo menos justificación epistémica.

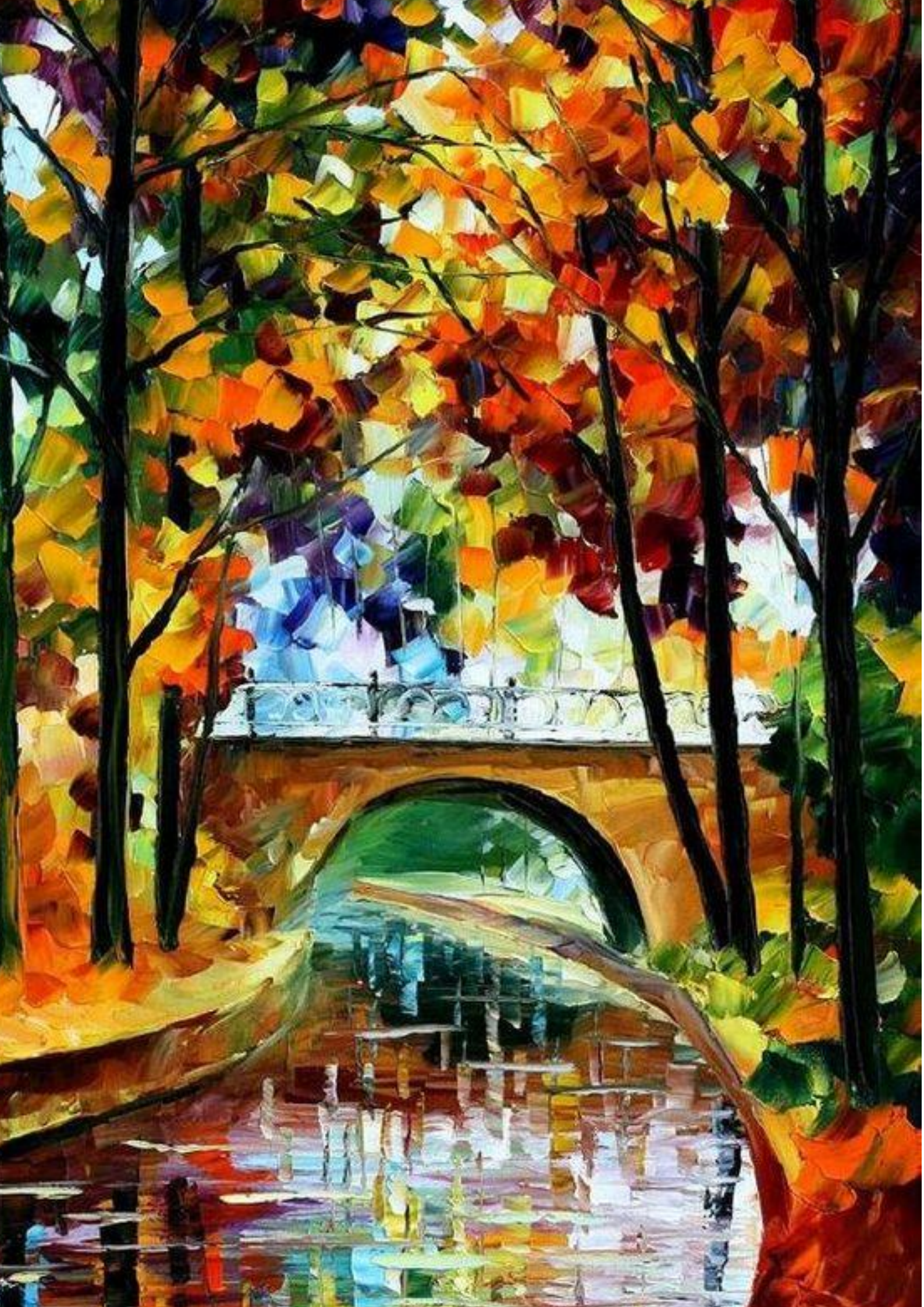
Referencias Bibliográficas

Greco, J. (2002). *Virtues Epistemology.*

Kallestrup, J. (2016). Epistemología de virtudes grupal. *Revista de investigación filosófica*, 189 - 216.

Sosa, E. (1980). *"The Raft and the Pyramid".*

Sosa, E. (1985). *Conocimiento y virtud intelectual.* Chicago, Illinois:" Knowledge and Intellectual Virtue"



Desarrollo evolucionista del conocimiento en los profesionales de la arquitectura

Autor (a) 18 Magaly Sánchez Lascano M.Sc.

Docente de la Universidad de Guayaquil

magaly.sanchezl@ug.edu.ec

Introducción

El presente ensayo es realizado bajo una mirada crítica de lo que la epistemología nos enseña en cuanto a la evolución, en sí defiende un principio de decadencia de lo aprendido por los profesionales de antaño, es decir de aquellos profesionales que sin embargo de estar al día en sus actividades colegiadas con la universidad, se están convirtiendo en obsoletas razones de manera el discurso profesional y esto ha perdido hegemonía gerencial, obligando a que solo grupos pequeños, se preocupen de actualizar sus conocimientos y estar al día con lo que se desarrolla en cualquier campo disciplinar.

La modernidad configuró y le dio forma a una matriz educativa que supo definir con claridad el lugar y el rol de los actores en la educación, la articulación entre el patrimonio cultural, los conocimientos, la sociedad, las escuelas y los institutos de educación superior, conforme a la organización y el funcionamiento ordenado, efectivo y estable de todas estas instituciones, a través de un escenario confiable en el que se podían definir ideales y aspiraciones que se pretendían alcanzar, en un conjunto de mensajes asociados a un relato motivador que despierte el entusiasmo y la adhesión de la sociedad. Pero esto es una utopía, en este estado de situación en el que se pone en cuestión los sistemas educativos, la función del gobierno, inclusive las escuelas, los docentes, la preparación profesional de los educadores y su lugar en la sociedad. La presencia de los nuevos sujetos en la educación formal y el mismo

funcionamiento de la universidad y de los institutos tecnológicos en el nivel superior busca reconfigurarse al ritmo del nuevo momento histórico.

En los noventas muchas empresas internacionales, desarrollaron centros de estudios propios, sin aval académico alguno, pero fuertemente asesorados por especialistas del área de formación, es así como gerentes y directivos, aplicaban la capacitación continua en sus empelados a fin de que estos mejoren sus capacidades y competencias, pero entonces aparecen los centros de capacitación, que cada vez que tenían éxito, mejoraban las oportunidades de crecimiento desplazando a la Universidad y empoderando así a la informalidad y al empirismo educativo. Por estas razones, además de hacer un recorrido diacrónico, se quiere debatir el presente y delinear el futuro, es decir, el nuevo mundo educativo, mundo que pretende ser un cambio de paradigma. No es ya un mundo moderno, plano, bidimensional, ni siquiera es un mundo tridimensional: es un mundo esférico multi óptico, que expresa toda la pluralidad y la riqueza del mundo y al mismo tiempo expresa la complejidad del objeto y del proceso del conocimiento, para poder alcanzar todas estas dimensiones. El objetivo es que puedan ser comprendidos de manera más determinada y en toda su complejidad, mediante la apropiación de conceptos y (o) herramientas metodológicas que permitan desarrollar explicaciones y construir interpretaciones.

Se propone compartir el proceso de pensar nuevas ideas, a partir de los insumos literarios que han sido preparados. Lo que interesa es sembrar preguntas, interrogantes, instalar la duda y la sospecha, desconfiar de lo ya dicho, para ir definiendo las propias respuestas para contrastarla con la sacralidad y la matriz eclesiástica como referente, al tiempo que profundiza la búsqueda más allá de la

formación de los estados modernos, basados en destruir la herencia de la edad media, cuando daban sus primeros y grandes pasos las universidades, aquellos que ya no van más. Todo el universo de la educación queda asociado en el mismo esfuerzo interpretativo.

El escenario elegido en este estudio para la educación empresarial es la educación no vocacional en los Instituciones de Educación Superior. La educación general y, en particular, la educación y formación técnica y profesional pueden desempeñar un papel importante en la preparación efectiva de los profesionales para vivir en las sociedades actuales que cambian rápidamente. La educación vocacional se define como un tipo de educación que prepara al individuo para un empleo remunerado. Debe considerarse como algo separado de la capacitación, que "se refiere esencialmente a la inculcación de actividades rutinarias para que puedan llevarse a cabo con competencia y confianza", y es una parte común de la vida de cada individuo.

La educación técnica se ocupa de preparar a los individuos para usar un conjunto de procesos que "se derivan de la aplicación de los principios científicos para la práctica". Sin embargo, a través de su estrategia, la UNESCO reconoce el valor de la educación vocacional para abordar problemas como el desempleo juvenil y las desigualdades socioeconómicas.

Para lo revisado en la literatura se hará un análisis del modelo cíclico, integrador e inclusivo de la educación continua basado en las necesidades detectadas de educación o formación, las particularidades de la escolaridad, el modelo pedagógico andragógico, la creación de los espacios de reflexión, el seguimiento y monitoreo finalizando con los resultados y los rediseños del plan de estudios.

.

Andragogía

Entremos primero aciendo un análisis de una analogía de lo que Karla Chediak menciona en la obra de recopilación de Rosas (2007):

> Las funciones naturales son entonces necesarias para explicar tanto las actividades de representación originadas por el proceso evolutivo, teniendo la selección natural como mecanismo principal, como las formadas por el proceso de aprendizaje, a través de la experiencia individual. En ambos casos el proceso de adquisición de conocimiento es de naturaleza histórica, la historia fidedigna en el primero y la historia ontogenética en el segundo (p.116).

Pero deteniéndose a pensar, si ¿es en la unversidad ques e desarrollan esos nuevos conocimientos?, o ¿en la presa privada?, entonces se puede deducir de forma fácil que lo primero es lo válido, pero como llega esto a ser comunciado a la sociedad sino sale de la empresa. Un ejemplo válido en el Ecuador, es la mezcla de dos especies de bambú para crear una nueva resistente a polillas. Este material se hizo por iniciativa de un arquitecto que necesitaba reciclar el bambú como andamiaje para las obras que hacia seguimiento en la decoración de exteriores, pues por coincidencia este experto tenía un pupilo que entró a la universidad a ser docente y despúes de 15 años del descbrimiento, se lo comunicó a sus estudiantes y colaboradores. Esto es un tiempo muy largo en se que pudo haber hecho mucho pero no se

hizo nada. Estashistprias se transmiten y luego se hacen ciencia, lo que luego se refuerza en otras empresa en cursos de actualziación de conocimientos.

Knowless, Holton, y Swanson (2015) abogaron por un enfoque de aprendizaje en el que los individuos tomen la iniciativa de identificar sus propias necesidades de aprendizaje, formular sus propios objetivos, elegir e implementar sus propias estrategias de aprendizaje y evaluar sus propios resultados. Uno de los problemas para definir la andragogía como un enfoque de aprendizaje distinto de la pedagogía es la sugerencia implícita de que el aprendizaje de niños y adultos está separado por un vasto e insalvable abismo.

De hecho, los enfoques pedagógicos y andragógicos deben verse a lo largo de un espectro de experiencia. Por ejemplo, el sistema de video enseñanza es irrefutable que sirva para entregar aprendizajes a niños y adultos, pero su evaluación es distinta con las edades que los representan, al menor de 12, se les puede hacer observar cuáles son los valores más importantes e irrelevantes de la película, pero en cambio un adulto puede hacer un análisis crítico y comparativo con sus propias realidades (Knowless, Holton, & Swanson, 2015).

Esta forma de ver la educación ha tenido aceptaciones y rechazos, no podemos ser confrontadores con el hecho de que tiene mucha razón, pero a la vez pierde sentido en el objetivo final de la educación que es el fortalecimiento de estrategias educativas que logren la metacognitiva del estudiante. Entonces se plantea que la educación continua sea verificada en sus reales contenidos de enseñanza y los objetivos trazados al final de la actualización.

"Una comprensión del ser ya está siempre implícita en todo aquello que se aprehende como ente". Pero la "universalidad" del "ser" no es la del género" (Heidegger, Ser y Tiempo, 2012).

"Sólo en la medida en que el hombre, por su parte, está ya provocado a extraer energías naturales puede acontecer este hacer salir lo oculto que solicita y emplaza" (Heidegger, La pregunta por la técnica, 1994). La suposición que se refiere a la motivación, especialmente si surge externa o internamente, es a que si los motivadores externos, como los mandatos curriculares y los exámenes de alto riesgo, pueden ser eficaces, pero el tema de la alimentación forzada no aprovecha la curiosidad innata de los alumnos e incluso puede fomentar el resentimiento.

Los motivadores externos a menudo crean la impresión de que una vez que se pasa la prueba el aprendizaje puede finalizar el motivo. Centrarse en los factores internos a menudo es más efectivo. Permitir que los alumnos se centren en una pregunta que han identificado proporciona una fuente más profunda y duradera de motivación para el aprendizaje (Cox & Gunderman, 2017)

Knowless, Holton, y Swanson (2015) organizaron su enfoque de la andragogía en torno a seis supuestos clave que ofrecen información sobre la motivación para aprender. La primera es la idea de que los estudiantes necesitan saber por qué están aprendiendo algo. Cuando se genera la necesidad de saber, el primer desafío se ocupa de sí mismo. Para identificar los objetivos de aprendizaje, los alumnos necesitan, pero reflexionan sobre su experiencia e identifican cosas que les gustaría comprender mejor.

Para identificar los objetivos de aprendizaje, los alumnos necesitan, pero reflexionan sobre su experiencia e identifican cosas que les gustaría comprender mejor. Es decir, un estudiante de educación continua puede saber lo que debe hacer en un caso complejo, pero desconocer porque se hace como se hace. En el campo mismo de las ideas, las conjeturas llegan a perdurar en el tiempo siempre que tengan mayor grado de verosimilitud, corroboración y no hayan podido se falseadas (Rivas, 2006).

Una segunda suposición implica lo que Knowless, Holton, y Swanson (2015) llamaron "autoconcepto", con lo cual quiso decir que los estudiantes deberían verse a sí mismos no como receptores pasivos de instrucción, sino como planificadores activos y evaluadores de su propia educación. Esto es importante por algunas razones. Primero, dada la oportunidad, los estudiantes a menudo pueden identificar lo que más desean y necesitan aprender, lo que tiende a promover experiencias de aprendizaje de alto rendimiento. En segundo lugar, alentar a los alumnos a asumir la responsabilidad de su propia educación inculca buenos hábitos de aprendizaje permanente. Finalmente, la forma en que nos definimos nos dicta, en parte, tanto nuestra actitud hacia el aprendizaje como nuestra propiedad del proceso educativo.

Educación continua

Para Lezaun (1995) si hemos nacido con estructuras cognitivas innatas, y cuáles son y cómo se desarrollan, es una cuestión que pertenece a las ciencias empíricas. Estas estructuras están siendo investigadas por la psicología y la psicobiología y afirman que tales estructuras innatas existen. La

> ya clásica disputa entre nativistas (ideas innatas) y empiristas (no hay ideas innatas) se ha resuelta empíricamente en favor de los primeros. «Innato» significa, en este contexto, de acuerdo con la biología y con la genética, lo siguiente: "un rasgo, una característica es innata si existe al nacer; si se hereda y sí, a causa de la disposición hereditaria, es decir de la información genética, se desarrolla (p.199).

Pero y aquellos que no tienen ese perfil innato en la arquitectura, los que no tienen fortaleza para pintar, dibujar o diseñar dependerán de la suposición que se refiere a la motivación, especialmente si surge externa o internamente, es a que si los motivadores externos, como los mandatos curriculares y los exámenes de alto riesgo, pueden ser eficaces, pero el tema de la alimentación forzada no aprovecha la curiosidad innata de los alumnos e incluso puede fomentar el resentimiento. Además, los motivadores externos a menudo crean la impresión de que una vez que se pasa la prueba o la visita al sitio, el aprendizaje puede finalizar. Centrarse en los factores internos a menudo es más efectivo. Permitir que los alumnos se centren en una pregunta que han identificado proporciona una fuente más profunda y duradera de motivación para el aprendizaje (Cox & Gunderman, 2017).

Por lo tanto, los estudiantes que van por una educación continua, especifican en ellos mismos que es lo que desean aprender y desaprender, luego se inculca la experiencia o calidad de la institución de educación superior y finalmente, busca implementar lo que aprendió en cualquier realidad en la que este se desenvuelve. Hay que plantear una hipótesis, la de que alguien estudie en educación continua para

asegurar la búsqueda de trabajo, por ejemplo, las certificadoras de métodos de calidad, la especialización médica, etc.

Una tercera suposición clave es el papel de la experiencia, y a menudo el error, en el aprendizaje motivador. Aunque hay mucho que aprender de los planes de estudios prescritos para la educación continua, es poco probable que los alumnos se conecten con algún material que no encuentran relación con la experiencia diaria. En el papel del error como motivador para el aprendizaje.

Muchos profesionales pueden dar fe del hecho de que algunas de las lecciones más importantes que aprendieron surgieron de sus propios errores. El uso de un error podría implicar que los participantes presenten y analicen los propios casos que incluso nunca pudieron saber la respuesta adecuada, buscando dentro de la educación continua la oportunidad de resolverlo en el futuro.

Algunos filósofos han elaborado concepciones del mundo cuyo núcleo estaba fuertemente conectado con las teorías científicas dominantes en ese momento, como el caso de Kant respecto de la física newtoniana. Otros filósofos han explorado intuitivamente campos que luego se constituyeron en objeto de estudio de la ciencia. Por otra parte, algunos filósofos han elaborado teorías sobre el conocimiento humano o han desarrollado métodos que luego han sido seguidos por algunos científicos. E incluso muchos científicos han reflexionado acerca de sus propias prácticas y las implicaciones de esas prácticas en la concepción filosófica del mundo (Palma, 1998).

Una cuarta suposición muy relacionada se refiere a la preparación del profesional. Los estudiantes están más preparados para aprender sobre temas que tienen la mayor relevancia para su propio trabajo y vida. Al permitir que los ellos planteen sus propias preguntas, los educadores pueden confiar en que los temas en discusión tendrán relevancia para los participantes.

La preparación se puede ver desde el punto de vista de un caso específico o un tema más general que el alumno nunca ha dominado lo suficiente. En ambas situaciones, el aprendizaje autodirigido puede ser efectivo y eficiente, constituyendo un argumento importante para hacer que el crédito de la educación continua esté disponible para tales esfuerzos.

Una quinta suposición se refiere a la orientación del profesional estudiante, que a menudo se centra más en los problemas que en el tema del curso. Un profesional que busca en la educación continua puede beneficiarse menos de una conferencia genérica sobre los materiales de construcción en el diagnóstico o tratamiento de edificios resistentes a terremotos, que en cambio en un taller que de forma específica de la oportunidad de estudiar la relación de materiales comúnmente usados y nuevos materiales que se presentan con variables de innovación. Un paso más allá, los participantes también pueden beneficiarse de las oportunidades para pensar sobre estos temas en su propio contexto local, incluidos los recursos tecnológicos locales, las bases de referencia y los socios institucionales.

En cierto sentido, la andragogía solo puede funcionar con estudiantes preparados, es decir, estudiantes que están adquiriendo experiencia en el mundo real y que tienen el tiempo, la energía y la curiosidad para reflexionar y

generar preguntas a partir de su propia experiencia. Si los profesionales están trabajando tan duro que no tienen tiempo o energía para reflexionar, o si simplemente son tan incrédulos que no surgen preguntas valiosas de su experiencia, entonces tal enfoque de la educación centrado en el alumno es poco probable que funcione.

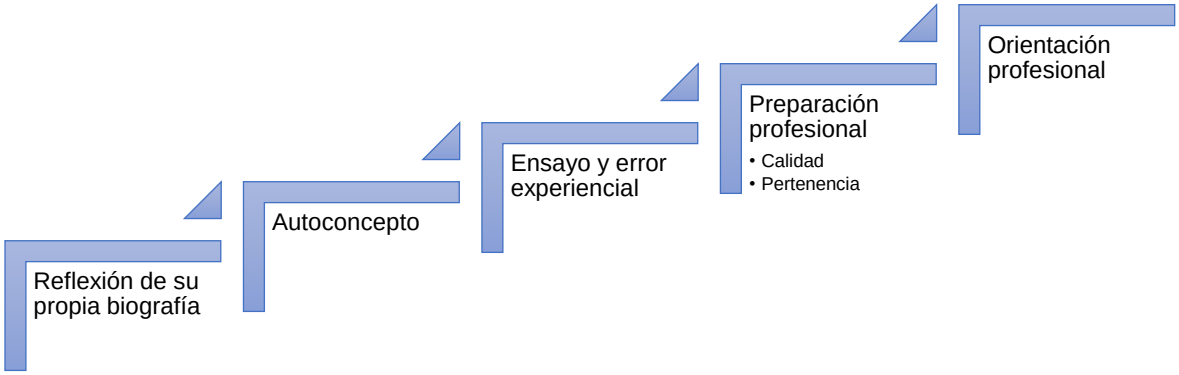


Figura 1 Enfoque de la andragogía de *Knowless, Holton, & Swanson (2015)*
Fuente: (Knowless, Holton, & Swanson, 2015)
Elaboración propia

Saber demasiado poco y saber demasiado son opuestos problemáticos, y la situación ideal consiste en estudiantes que saben lo suficiente como para reconocer tanto lo que necesitan saber cómo hacerlo. Para que esto suceda, los alumnos deben tener tiempo suficiente para reflexionar y debatir sobre su trabajo, y para identificar oportunidades de aprendizaje adicional. Del mismo modo, se alentaría a los profesionales a reclamar el crédito de la EC por sus esfuerzos en enseñar y asesorar a sus colegas. Ninguna propuesta específica es tan importante como aprovechar el potencial de la andragogía para mejorar el aprendizaje a través de EC. El modelo cíclico, integrador e inclusivo de la educación continua está basado en:

Las necesidades detectadas de educación o formación.

Lo privativo de una profesión es tener un campo específico de acción y reclamar su reconocimiento por parte de la sociedad; lo que significa a su vez mantener control sobre la calidad de su ejercicio.

Ya no se pueden generalizar los temas educativos, cada vez más se acentúa la diferencia tecnológica entre la universidad y la empresa, sin embargo, hay que tomar en cuenta que esta realidad se presenta solamente en ciertos países latinoamericanos, en el caso de Ecuador, al menos 3 IES (todos politécnicos) están ligados al sector nacional productivo. La Universidad de Yachay Tech, fue concebida a que diseñe los conocimientos más avanzados del mundo, pero no está funcionando.

Por lo antedicho, hay que reconocer que los departamentos de investigación de las IES deberán buscar esas necesidades en su relación con las empresas y la sociedad, que puede devenir de los programas de pasantías o vinculación que están obligados a sobrellevar.

Las particularidades de la escolaridad.

Nunca se pensó una universidad masiva y universal que le diera inclusión a todos, aunque – con el paso del tiempo – el acceso a la misma no dependía de la procedencia social, de los bienes o de la pertenencia a determinadas clases sociales, Saber enseñar significa no tanto utilizar recetas propias o ajenas, sino disponer de menúes: una variedad de recetas y de platos que se utilizan según la ocasión y que se pueden combinar entre sí (Noro, 2013).

En esta analogía se amplía los ingredientes de la educación y como estos deben ser supuestos de que habrá un grupo de profesionales interesados, que creerán en las IES en su formación en tanto estos demuestren calidad y modernidad.

El modelo pedagógico andragógico.

En la elaboración de las propuestas pedagógicas y didácticas, Comenio se separa de los educadores que raigambre católica, porque mientras los fundadores de las diversas asociaciones religiosas construyeron sus discursos a través de Reglamentos, Reglas y Constituciones y plasmaron allí el deber ser necesario, Comenio eligió un tono enunciativo y privilegió la redacción de tratados de pedagogía y didáctica.

El orden del discurso de Foucault (1999) que ensambla los artículos de los reglamentos predetermina de manera taxativa el funcionamiento de los actores y de la institución: prescribe, ordena, determina, constriñe, violenta, instituye. Forjados desde la práctica – y en muchos casos partiendo de redacciones previas vigentes – los reglamentos construyen un orden necesario que garantiza la racionalidad de las acciones y la efectividad de los resultados. El mismo término “Constituciones” remite a una verdadera construcción institucional a través de la letra y del espíritu de estas. Podemos afirmar que el orden del discurso se convierte en el discurso del orden. Nada se puede alterar en la realidad porque nada se puede alterar en la formulación (casi dogmática) de los Reglamentos.

Por lo que se enlaza que el dogma es al final la enseñanza de calidad y de fuentes sólidas y el aprendizaje que se necesita del profesional que desea recibir transferencia de conocimientos nuevos, modernos, a la medida y precisos para ser más competitivos en la sociedad, tal cual presenta la globalización al mundo.

La creación de los espacios de reflexión.

La escuela funcionó desde sus inicios como una maquinaria de corrección de los cuerpos y las almas de los sujetos. Pero las tres S no aparecen porque estuviera en régimen franquista, sino porque era un sello identificatorio del estilo educativo de ese tipo de escuelas. La escuela moderna asume la matriz originaria, pero se adapta a las exigencias de sus nuevos usuarios.

Pero estos espacios se convierten en salas de sesiones al momento de hacer enseñanza en educación continua, la mesa de trabajo es la mejor opción, para ello se debe abortar la idea del pulpito y las bancas, el profesional no desea escuchar una charla magistral tipo seminario o congreso, sino crear su propia realidad ante la situación que se le presenta, en la que desea mejorar y sobrellevar las dudas que mantiene.

El seguimiento y monitoreo finalizando con los resultados

Es necesario evaluar la educación recibida que puede inferir en la calidad del curso ofrecido, aquí se presenta una perspectiva esférica del reflejo de la educación entregada por el centro de estudios, muchas veces se escucha a estudiantes que nunca asistieron a clases que el aprendizaje recibido no fue

bueno. Por ello se debe asegurar que todos los ejes del proceso se cumplan de forma teórica o práctica, según se presente la modalidad del plan de estudios.

Los rediseños del plan de estudios.

Los planes de estudio deben preparase con el punto (a), pero al final deben ser evaluados para su mejora y precisión, pues de esto depende la continuidad de la asistencia del curso en la sociedad, basado en la preparación de un currículo acorde a la necesidad del mercado profesional. El monitoreo debe darse para que se concentre la información del producto educativo en calidad, percepción, continuismo y mejora.

Lo que parece ser cierto es que estos supuestos de Ia epistemología tradicional no han podido set sostenidos exitosamente todos a Ia vez. Juntos conducen más bien a posiciones escépticas, las cuales, se ha argumentado con frecuencia, surgen precisamente de In camisa de fuerza que Ia epistemología tradicional se pone a si misma al plantearse estos problemas y al pretender que es posible responderlos de forma absoluta (Martínez & Olivé, 1997).

Consideraciones finales

Hay un juego de necesidad y contingencia, porque de estos azarosos encuentros, nunca necesarios, se entreteje la vida del docente, de los educadores que, aunque no elige a sus alumnos ni es elegido por ellos, tiene un compromiso ético, político y profesional con cada uno de ellos, en todos los niveles. Los encuentros entre estudiantes y profesores son siempre contingentes, y depende especialmente del educador que se transforme en necesario. y eso es siempre así: no hay nada

necesario en este encuentro inicial. estoy yo, pero podrían estar otros. están ustedes, pero podrían ser muchos otros los que participen del aprendizaje.

Al comenzar estas palabras se producen un acto performativo, y todo era azar se fue transformando en necesidad: producido el encuentro debemos hacernos cargo los unos de los otros: confiar, esperar, compartir, enseñar, aprender. y entonces sabemos que nuestra existencia y nuestra tarea nunca son una tarea vana, y ya no estamos solos.

Sobrevolar la idea de construcción interminable, eterna, infinita, de amenaza constante de destrucción, deconstrucción y esa idea de absoluto perfecto, imposible de imitar. Tal vez se trate de mirar el cielo o mirar el horizonte y "ponernos en camino" rumbo destino que siempre parece alejarse, pero al que finalmente vamos a atrapar.

Dicho esto, se puede concluir en que:

- No es conveniente abrir un curso de EC, sino no se han detectado las necesidades profesionales a cubrirse.
- Se debe incluir al estudiante de EC en la formación como elemento activo de la enseñanza.
- Se debe basar el currículo en problemas y casos.
- No se debe tratar al estudiante de educación continua como un estudiante universitario regular y peor como adolescente.

- Los docentes deben estar actualizados en temas generacionales actuales en las áreas de formación, incluso se puede considerar. contratar a profesionales y transformarlos en docentes.

Referencias bibliográficas

Cox, C., & Gunderman, R. (2017). Andragogic Approaches to Continuing Medical Education. *The Association of University Radiologists*, 1-2.

Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder.* Buenos Aires: Paidós.

Heidegger, M. (1994). *La pregunta por la técnica.* Barcelona: Ediciones del Serbal.

Heidegger, M. (2012). *Ser y Tiempo.* Buenos Aires: Trotta.

Knowless, M., Holton, E., & Swanson, R. (2015). *The adult learner.* Burlington, MA: Elsevier.

Lezaun, U. (1995). *lgunas vías de acceso a la teoría evolucionista del conocimiento/Epistemología evolucionista.* Madrid: Complutense.

Martínez, S., & Olivé, L. (1997). *Epsitemología evolucionista.* México: Paidós.

Noro, J. (2013). *Dar clases en la universidad.* Rosario.

Palma, H. (1998). De la concepción heredada a la epistemología evolucionista. Un largo camino en busca de un sujeto no histórico. *Redes*, 53-79.

Rivas, L. (2006). *La epistemología evolucionista bajo la concpeción de la teoría neutral de la evolución.* Caldas: Universidad de Caldas.

Rosas, A. (2007). *Filsofía, darwinnismo y evolución.* Bogotá: Uniiversidad Nacional de Colombia.

Fundamento de la epistemología socio constructivista en las actividades de investigación formativa del estudiante universitario

Autor (a) 19 Fabrizzio Andrade Z. MSc.

fandrade@liveworkingeditorial.com

Ecuatoriano, guayaquileño, mercadotecnista y empresario educativo, especializado en Formación y Educación Superior, Magíster en Docencia y Gerencia de la Educación, Doctorando de Filosofía de la Universidad Nacional de Rosario Argentina.

Introducción

El presente trabajo de revisión bibliográfica busca desarrollar la orientación teórica del trabajo doctoral del mismo autor que esta intitulado. La investigación científica como prácticas preprofesionales: Enseñanzas de la investigación científica en las prácticas preprofesionales. Estudio interpretativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil. La tesis se basa en la problemática de que son pocas las alternativas para ejercer la práctica preprofesional (PPP) de los estudiantes universitarios en la ciudad de Guayaquil, las leyes ecuatorianas obligan a darles beneficios sociales laborales que son justiciables para ellos, pero que sin embargo, el empleador considera que no necesita pagarle un sueldo con prestaciones a una persona que viene a aprender, que aporta poco y que encima es potencial posible competidor del negocio; Es por ello que apenas unas cuantas empresas grandes y transnacionales acurrucan la solicitud y los estudiantes logran hacer su cuota obligatoria por ley de la práctica.

Esto, como algo ya antes se mencionó, existe en gran medida por las siguientes causas: (a) Legislación laboral del Ecuador estricta con los derechos de trabajador sin distinguir al estudiante de PPP; (b) Las empresas prefieren estudiantes para actividades serviles y serviciales, es decir sacar fotocopias, archivar, ordenar desastres, pero no para actuar en puestos con su perfil profesional; (c) Los pocos convenios preprofesionales entre la Universidad y la empresa público y privada.

Todo esto, llevó a preguntarse al investigador: ¿De qué manera se incluiría la investigación científica en la práctica preprofesional del estudiante de la Facultad de

Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil? Si es necesario pasar por una empresa, entonces puede ser que el estudiante vea la empresa desde afuera y analice su entono, vea sus fortalezas y debilidades estratégicas y luego logre un aprendizaje significativo, para el emprendimiento propio o la aplicación en donde logré conseguir un trabajo, recordando siempre que el estudiante fue formado para la administración y el emprendimiento y que los tutores universitarios están avalados con la suficiente experiencia como para que en el proceso investigativo se transfiera conocimiento; Entonces, ¿Cuál es la teoría que soporta este principio?

El objetivo de este documento es el primer objetivo trazado en la tesis doctoral, es decir identificar la teoría que sustenta que los aprendizajes estudiantiles en investigación que puedan aplicarse en las prácticas profesionales como aporte a la producción científica de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil. Para ello se levantó una serie de productos científicos que ayudaron a desarrollar cuatro principios teóricos que son (a) la epistemología del sur en un enfoque constructivista basado en la ecología de los saberes (Santos, 2010), (b) el conocimiento de las experiencias, (c) el constructivismo sociocultural y (d) la investigación formativa, pero en este documento se hace un análisis en forma de resumen y que esta reflejado en la tesis doctoral ya antes mencionada.

Fundamento de la epistemología del sur con enfoque socio constructivista

Para llegar a un análisis teórico de relevancia, el autor decide empezar por relacionar la investigación formativa de entre varios autores que guardan similitud

entre sus experiencias, conocimientos y enseñanzas que aportarán a una nueva revisión literaria, que ayude a comprender el tema y que sostenga indudablemente lo planteado en los objetivos de esta investigación, Según Llanos (2009) no puede faltar la duda a que si lo que se dice esta dicho, o se desdice de otra manera, sin embargo el aporte se verá al final del documento.

Santos (2011) propone a través de un análisis de las filosofías de la ciencia que interpretan la misma como una construcción capitalista, patriarcal y colonial, así como reflexiones sobre lo que hace que la filosofía africana, la filosofía. Aboga por una concepción plural y polifónica de conocimientos múltiples basada en una "orientación prudente" que reconozca las limitaciones y la ubicación de cada uno.

Desde ese punto de vista, en este trabajo se puede identificar una de sus "zonas de contacto" interculturales que permitan aprender de y con el sur anti imperial a través de la traducción intercultural, pero solo después de que se haya logrado distancia suficiente de los conocimientos del norte imperial y del sur colonizado. Estos procedimientos apuntan a crear justicia cognitiva y, por lo tanto, para Santos, facilitar la transición a la justicia social global.

Básicamente en enfoque epistemológico está basado en la disrupción que se desea crear en la Universidad de Guayaquil, contrastando a la mayoría de las universidades hegemónicas del primer mundo que ya experimentaron y solidificaron la producción científica del estudiante y en el segundo y tercer mundo, apenas acaba de empezar. Dejar paradigmas de que el aprendizaje es solamente en el aula, que ni siquiera se imparta el deporte en las Instituciones de Educación Superior y que el

estudiante se gradúe de profesional sin siquiera saber comer sano. Es por ello por lo que se debe considerar la investigación formativa a fin de que el estudiante supere la típica formulación del aprendizaje.

La investigación formativa: el dilema del profesor investigador

Bolívar en su obra epistemología de la investigación educativa (1995) se preguntaba sobre quién produce la enseñanza, y de acuerdo con el "esta cuestión se sitúa a un nivel diferente: permite diferenciar entre el conocimiento producido por investigadores universitarios y su posible uso por profesores de a pie" (p.32). Desde ya se piensa que desde hace muchos años, ya estaban así catalogados los docentes, es decir que esto no es nuevo, pero es triste que se diferencie a un profesional de la educación por una actividad en la que todos deben estar inmersos (los docentes, claro), pero se explica esto mejor así: Los docentes universitarios pueden ser aquellos que luego de su vasta experiencia profesional laboral, deciden vestir la sotana de la cátedra y cambiar su forma de vida a transmitir conocimientos y experiencias luego de haber completado un currículo profesional social que los avala como expertos del conocimiento, incluso muchos decide compartir esta vida con al empresarial, pero es que en la empresa privada se investiga por accidente (si es que se investiga), por lo tanto este personaje llega a las aulas sin muchas bases en investigación y eso lo convierte en un "docente de a pie", entonces la función práctica de ellos es discernir entre lo que se enseña y se debe aprender.

El docente investigador, es (o debería ser) aquel que se compromete con la sotana a maneras de monasterio, (vale la pena la metáfora), pero dentro de su

enclaustró, ¿Conocerá de los cambios en la empresa privada? ¿Sabrá de los nuevos vicios a los que está tentado el empresario? Pues, simplemente que es difícil que esto suceda, por lo tanto, debe estar al tanto de lo que sucede, actualizado, estudiando y propagando lo que se conoce y lo que no se conoce.

Con todo esto entonces, ¿En dónde se encentra la armonía del personaje que debe transmitir sabiduría? La respuesta a esto es que son arquetipos que deben ser evaluados para que la sociedad universitaria decida lo que debe hacer para que el aprendizaje llegue al estudiante, pero de una fuente que sea confiable y que además potencialice estrategias educativas que logren sean significativas.

Siguiendo con Bolívar (1995) menciona magistralmente que:

> Sin duda el concepto investigación del profesor o el profesor como investigador es un lema ambiguo, reúne al menos cuatro líneas: la enseñanza como investigación, el profesor como profesional reflexivo, la investigación-acción, y el profesor como un investigador educativo formal. En esta cuarta acepción se sitúa el planteamiento de Cochran-Smith y Lytle, y en esa medida es intimidante, p.e. para Fenstermacher, puesto que no se trata sólo se situar la investigación del profesor dentro de la investigación práctica, sino de reivindicar la consideración de investigación científica formal para la investigación practicada por profesores y profesoras (p.33).

En lo dicho, queda claro el rol del docente en la investigación, pero lo cierto es que lo que se pretende con este trabajo doctoral, es introducir en estas acepciones al estudiante que en sus niveles de aprendizaje que lograría formar una fuerza sutil y

práctica a aquellos docentes que recién están entrando en la fase de la formación investigativa, descubriendo juntos el conocimiento y la forma de obtenerlo, a pesar de que se piensa que nada es nuevo, todo para ellos juntos los será. Con esto se quiere decir según aporte del autor de este documento, es que el docente universitario jamás deberá ser un personaje de a pie y que el mismo debe elegir de una forma racional el tomar la decisión y dar el paso del auto aprendizaje por investigación.

> Para Cortado (2011) "El modelo clásico de elección racional que había sido aplicado sobre todo en Economía hasta los años 70, sostenía que la persona elige qué alternativa seguir, evaluando la probabilidad de cada resultado posible, determinando la utilidad que se deriva de cada una y combinando estas dos evaluaciones, la opción elegida será aquella que ofrece la combinación óptima de probabilidad y utilidad. Este cálculo de probabilidad y utilidad puede ser un juicio bastante difícil de lograr, pero la teoría de la elección racional supone que las personas lo hacen bien" (p.68).

La elección de ser investigador no es sencilla, muchos autores que no vale la pena mencionar, afirman que la investigación no es para todos los docentes, si bien es cierto investigar no es tan fácil como conducir una bicicleta, pero todos los que llegan a la academia superior, tienen el poder y suficiente conocimiento de aprender a hacerlo, y de no ser así, entonces esta persona debe de replantearse si lo que hace al enseñar esta correcto en su decisión de vida, de lo contrario ese afán de aprender no es individual, necesita del apoyo de la planificación curricular, de los docentes más expertos, de la dirección ejecutiva del alma mater y finalmente del gobierno que de

una u otra forma debe apoyar a la base de la economía de los pueblos: "el conocimiento".

Es aquí en donde entra un nuevo actor, el estudiante, que podrá asistir al docente en un aprendizaje colaborativo de forma constructivista tal cual aporte auzubeliano en la inclusión de otros factores de menor poder en la creación del conocimiento.

Constructivismo sociocultural

La pedagogía emancipadora apoya un cambio radical en las relaciones de poder en el aula y sugiere que los maestros y los estudiantes necesitan aprender unos de otros. Este enfoque involucra a profesores y estudiantes en el cambio de "producción de cultura" (Apple, 1982). Freire (1970), sostiene que la educación no es la transferencia de conocimiento; en cambio dice que es la construcción social o individual del conocimiento criado en la vida real de los estudiantes (Zamora, Zamora, & Andrade, 2018).

Lo constructivista esta creado y definido por la ciencia, pero lo sociocultural está en el dilema de que si esta como elemento vinculante al saber. Según Popper (1980) en su propia opinión, la tarea de la lógica de la investigación científica o lógica del conocimiento es ofrecer un análisis lógico de tal modo de proceder: esto es, analizar el método de las ciencias empíricas. Pero existe la lógica en individuos que en muchas ocasiones no racionalizan sus acciones, o lo que es peor, piensan que están siendo racionales.

Lo importante de saber si el aprendizaje proviene de un constructivismo sociocultural es curiosamente, conocer las afirmaciones sobre la voluntad colectiva, el altruismo y la pasión, bien ensayadas en la literatura antes y después de la política paradoja, ya que están ancladas en presuposiciones ontológicas, en su mayoría no examinadas.

El propósito de este artículo no es criticar a los autores que sostienen la socia culturalidad por descuidar la ontología de tales presuposiciones, sino ofrecer una conjetura ontológica para fenómenos inmateriales tales como la voluntad colectiva, el altruismo y la pasión, o cualquier fenómeno subjetivo que incluya consciencia, intencionalidad y estructura. "Lo que sucede es que las epistemologías del Sur reflexionan creativamente sobre la realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre" (Santos, Introducción: Las epsitemologías del Sur, 2011).

Socio y Cultural son términos funcionan bien gramaticalmente, y se cree que se sabe lo que significan cuando se expresan en oraciones, pero ¿son reales? El estado real de la colectividad se puede defender fácilmente como una función de asociaciones, experiencias, contingencias contextuales y convenciones, pero la aparente falta de materialidad de la voluntad colectiva lo deja con una posición ontológica indefinida. Obviamente, las feministas y los fenomenólogos han hecho contribuciones significativas sin preocuparse demasiado por la posición ontológica de tales conceptos inmateriales, pero una descripción ontológica más fuerte podría impulsar la argumentación constructivista social. El conocimiento, incluso sin poder

definirlo masivamente, es ejercido por los individuos intuitivamente que se comportan como si lo tuvieran, aunque no sepan de ello. Es normal que se hable sobre sociedades sin usar el lenguaje de la voluntad colectiva, esto es porque se piensa que la argumentación empírica es generalizada (Santibáñez, 2014).

Los seres humanos son criaturas sociales y se preocupan por los demás tanto como por ellos mismos. Un modelo de comunidad política debe reconocer el altruismo como poderoso motivador humano (Espinoza, Gómez, & Ochoa, 2014). Los docentes reconocen que tienen el conocimiento, pero deben saber compartirlo, y también tener la sapiencia necesaria para aprender de las experiencias en la investigación, pero al hacer la simbiosis, que esta se haga en tono de reocupación de que el aprendizaje sea efectivo.

El altruismo es una parte tan importante de la existencia que hasta se lo que se da por sentado. Pero el paradigma de la racionalidad pone una imagen de los seres humanos como fundamentalmente egoístas, hace que el altruismo sea casi invisible. Sin una apreciación del altruismo, no se puede entender completamente cómo se implementan las políticas a nivel de la calle, ni entender las corrientes de resistencia y desobediencia civil que conforman el "fundamento moral", al igual que la voluntad colectiva.

Debe discutirse con el docente que hace investigación o el que desea hacerla, si tiene claro estos principios tratados, y reflexionar que la evocación socio cultural se convierte en un paradigma que debe ser constituido por un estudiante que no sabe qué hacer y un docente que debe saber delegar, de otro modo, la construcción del

conocimiento se convierte en un método tradicional, aunque trate técnicas emancipadoras o evolucionistas, no se logrará el objetivo de aprendizaje, que es lo que prima en forma práctica y teórica.

El estudiante debe hacer de sí un investigador, si lo que desea es solucionar problemas empresariales, dirigir con alta gerencia y formular nuevos retos, en un post adolescente, esta facultad no viene impregnada en la mayoría, al menos no en la realidad ecuatoriana, a menos de que este venga de una formación integral o de la familia o de la instrucción secundaria. Para ello hay que apelar a un acto volitivo que sea evocado por un principio de la estimulación o motivación al desarrollo investigador, pero hablar de la voluntad colectiva como si fuera real, ¿Lo hace real?

Para saber si existirá voluntad al proceso de construcción del conocimiento entre docente y estudiante habrá que estudiarlo, pero ¿El colectivo será algo más que un artefacto de investigación de encuestas? Por ello desde ya, se anuncia que es mejor recurrir a otra técnica como la Delphi que es un proceso que permite obtener sistemáticamente la opinión de un grupo de expertos que debe responder anónimamente a una serie de consultas con información de retorno (Gutiérrez, 2005).

Investigación formativa

La investigación formativa (a veces llamada investigación de campo) es una metodología para mejorar los recursos educativos y el currículo. Según Worthen y Sanders (1987), implica hacer preguntas tales como "¿Qué está funcionando?", "¿Qué necesita mejorarse?" Y "¿Cómo se puede mejorar?" (p.36). Usarlo como base para

una metodología de investigación de desarrollo o "acción" para mejorar las teorías del diseño instruccional es una evolución natural de su uso para mejorar los sistemas de instrucción particulares. La novedad que aparece en la actividad científica de ninguna manera es aleatoria como las mutaciones en la naturaleza (Palma, 1996).

También es útil desarrollar y evaluar la teoría del diseño en otros aspectos de la educación, incluido el desarrollo curricular, el asesoramiento, la administración, las finanzas y la gobernanza. La lógica subyacente de la investigación formativa como lo discutió Reigeluth (1989) es que, si crea una aplicación precisa de una teoría (o modelo) de diseño instruccional, entonces cualquier debilidad que se encuentre en la aplicación puede reflejar debilidades en la teoría, y cualquier mejora identificada para la aplicación puede reflejar formas de mejorar la teoría, al menos para algún subconjunto de las situaciones para las que se diseñó la teoría.

El estudiante en la formación debe pasar por varios procesos generacionales en cuanto al diseño de la investigación. Dependerá del nivel en el que se encuentre su aprendizaje, sin embargo, en otros trabajos, se ha demostrado que, en la investigación sobre la teoría descriptiva, la principal preocupación metodológica es la validez: qué tan bien la descripción concuerda con la realidad de "lo que es". Por el contrario, para una teoría de diseño (o una pauta, modelo, etc.), la mayor preocupación es la posibilidad: la medida en que un método es "mejor" que otros métodos conocidos para alcanzar el resultado deseado. Pero ¿Qué es "mejor"? ¿Qué constituye la preferencia? Esos valores se organizan en al menos tres dimensiones: efectividad, eficiencia y atractividad.

Jacques Rancière (2003) "El Viejo no atonta a sus alumnos haciéndoles deletrear, sino diciéndoles que no pueden deletrear solos" (p. 25).

Pirámide funcional para la producción científica tomado de (Andrade, Nuevos escenarios de educación contemporánea, 2018

La reformulación del estudiante con la experiencia profesional, investigativa y de docencia del maestro, para que se logren aprendizajes significativos y los represente con producción científica, fruto de los saberes aprendidos dentro de la institución, a través de la facilitación de alguien con mayor experiencia (Andrade, 2018). El estudiante actualmente tiene el papel de un receptor completo y es pasivo en el aprendizaje de ciencias administrativas, y en el aprendizaje de definiciones científicas. La interacción directa del estudiante y su participación activa en las experiencias de aprendizaje se enfatiza menos cada día. La creatividad personal y la innovación en el aula tienen menos atención por los docentes, porque las ciencias se

orientan hacia la aceptación de una serie de realidades y verdades objetivas que son independientes del estudiante (Andrade, Alejo, & Armendariz, 2018).

La inexperiencia profesional, investigativa y de docencia, logran entretejer una dura pared para que los profesores encuentren el camino de la producción de conocimientos, pero esto puede acabar y para ello se deben realizar estrategias que permitan que el profesor entienda este proceso y pueda gestionar un método que además de la formación académica, traduzca su proceso en evidencias que sirven para la mejora del currículo personal de los actores de la producción científica, dando un desarrollo profesional al docente que redunda en mejores ingresos en la escala salarial, y un reconocimiento de la ciencia y agregado a esto la inserción del estudiante en forma colateral, quién recibirá los beneficios de los conocimientos del formador.

Consideraciones finales

Por lo revisado en la literatura, se puede reconocer que la actividad de formación del investigador se puede encausar en la emancipación del conocimiento, tal cual lo identifica Boaventura de Souza en la epistemología del sur. En este caso con un enfoque constructivista se cree que se puede defender una teoría en el que el estudiante y el docente, logren fusionar una sinergia en la investigación científica, en donde ambos se sometan al aprendizaje significativo a través de descubrimientos los cuales pueden terminar en la divulgación a través de la producción científica.

Se logró identificar la teoría que sustenta que los aprendizajes estudiantiles en investigación puedan aplicarse en las prácticas profesionales como aporte a la

producción científica de forma que el docente se convierta en coautor y copartícipe de los aprendizajes, a través de un fundamento epistemológico del sur que acabe con los paradigmas latinoamericanos de que el estudiante es un sujeto activo en el aula, pero pasivo en la academia(producción del conocimiento).

Referencias bibliográficas

Andrade, F. (2018). *Nuevos escenarios de educación contemporánea.* Guayaquil: Liveworking.

Andrade, F., Alejo, O., & Armendariz, C. (2018). Método inductivo y su refutación deductista. *Revista Conrado*, 117-122.

Apple, M. (1982). *Education and power.* Boston: Routledge.

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza: Epsitemología de la investigación.* Granada: Grupo FORCE.

Cortado, N. (2011). Los sesgos cognitivos en la toma de decisiones. *International Journal of Psychological Research*, 1-7.

Espinoza, Y., Gómez, D., & Ochoa, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuesta descoloniales en Abya Yala.* Cauca: Editorial Universidad del Cauca.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum Books.

Gutiérrez, G. (2005). *Metodología de las Ciencias Sociales.* México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México .

Llanos, M. (2009). *Epistemología de las Ciencias Sociales.* Lima: Univreidad Nacional Mayor de San Marcos.

Palma, H. (1996). De la concepción heredada a la epistemología evolucionista. Un largo camino en busca de un sujeto. *Redes*, 53-79.

Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica.* Madrid: Editorial Tecnos.

Rancière, J. (2003). *Traducción de El Maestro Ignorante.* Barcelona: Laertes.

Santibáñez, C. (2014). *¿Para que sirve argumentar?Problematizando empíricamente el valor y la función de la argumentación.* Santiago de Chile: Círculo de linguistica aplicada a la comunicación.

Santos, B. D. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Trilce.

Santos, B. D. (2011). *Introducción: Las epsitemologías del Sur.* Lisboa: Universidade de Coimbra.

Worthen, B., & Sanders, J. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines.* New York: Longman.

Zamora, J., Zamora, J., & Andrade, F. (2018). Praxeología, laboratorio y aprendizaje. Un enfoque curricular técnico emancipador. *Revista Universidad y Sociedad*, 13-17.

Interpretación de los nuevos paradigmas de la educación rural en el ecuador

Autor (a) 20 José Leonardo Centeno Martínez M.Sc.

jose.centeno@uleam.edu.ec

Profesional de la educación, doctorando de la Universidad Nacional de Rosario Argentina. Catedrático de la Universidad Laica Eloy Alfaro ext. Bahía de Caráquez-Manabí. Director del Dpto. de turismo, patrimonio arquitectónico, cultural y Deporte del Gad San Vicente.

Introducción

La escuela rural en Ecuador empezó un modelo de enseñanza dictado por la historia de la cultura jesuita, las primeras instituciones fueron financiadas por el clérigo y se posicionaron fuertemente entre las personas que podían pagar una educación, sin embargo, paralelo a esto creció en desventaja la idea del laicismo y el desarrollo de la formación de los ciudadanos ecuatorianos.

Este proceso tomo muchas facetas de desarrollo y aunque en la mayoría de las veces, las técnicas aún persistan en su desarrollo, muchas cosas han pasado en los últimos 10 años que han provocado una mejoría en la enseñanza urbana y rural. El presente trabajo destaca aquello que ha beneficiado al educando, sin dejar de objetividad las muchas mejoras que aún se pueden lograr, incluyendo el rediseño del currículo que lamentablemente aqueja en el campo rural un estilo urbano que no es igual ni beneficioso para este grupo poblacional productivo del campo del Ecuador.

La integración de la UNESCO para mejorar los niveles de educación, viene dándose desde el marco de acción de Dakar del año 2000 que buscaba alcanzar un nivel de conocimientos para todos, conocido como EPT, todo esto, apoyado por los objetivos de desarrollo del milenio (MDG) y la cumbre mundial de desarrollo sustentable, en dónde se declaró que una de las aristas principales de desarrollo de los pueblos, era la educación rural, sin embargo no fue hasta que la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura) lideró este proyecto, y se vieron los primeros resultados de los esfuerzos por investigar la situación de la educación rural y con ello se consiguieron fuentes de financiamiento

para tales propósitos, como el de la Cooperación Italiana para el desarrollo de la educación que invirtió en los estudios realizados en la educación de América latina y el Caribe (Unesco, 2004).

Según Maiguashca (2010) fueron doscientos cincuenta años de poder de la doctrina educadora de la madre patria, que fue desarrollando colegios y escuelas para sus hijos nativos, dando oportunidad a unos cuantos mestizos que lograron acceder a ella, de la que tan solo se reconoce a Eugenio de Santa Cruz y Espejo, padre de la comunicación social ecuatoriana, muerto en las mazmorras de los mismos que le dieron su educación.

En el Ecuador, la educación se afianza en las sociedades mestizas e indígenas a través del primer presidente ecuatoriano, Don Vicente Rocafuerte y Bejarano, que en una conferencia en 1.835 inmortalizó tan célebre párrafo: "Porque en el momento en que el pueblo conoce sus derechos, no hay otro modo de gobernarlo, sino el de cultivar su inteligencia y de instruirlo en el cumplimiento de sus deberes. La educación de las masas afianza la libertad y destruye la esclavitud."

Rocafuerte, el estratega militar, político y escritor, sentó las bases para que la educación en el país sea de vanguardia y creó los primeros colegios urbanos que existen hasta la actualidad y son de administración fiscal y gratuita a través de la Dirección General de Estudios, aunque descartó a la iglesia del gobierno, continuó dejando la educación del clérigo a manos de la arquidiócesis y eran particularmente de carácter privado, financiado por el pago de sus estudiantes que, en la mayoría de los casos, eran hijos de personajes muy aristócratas, cultos y poderosos del país.

No se puede hablar de la educación rural en el Ecuador, sino se menciona antes el trabajo del señor Luis Arbenoiz en el informe de la Unesco (1969), quién es asesor experto en el proyecto Ecuaed, que llegó al país en el mismo año, para levantar el primer informe de la acontecido en el agro con respecto a lo que los padres de los estudiantes, deseaban que se cumpla con la Misión Andina que en aquellos tiempos administraba los fondos de un proyecto llamado "Modernización de la vida rural", en dicho informe denota al mundo y con mucha vergüenza, la total negativa de los administradores de la educación rural, que prácticamente la lleva al último lugar en el desarrollo americano. Pero se cita a este informe por tres razones, primero porque involucra la predisposición de los empleados de gobierno en resolver la situación de la educación en el Ecuador, segundo el desconocimiento de la ley en el área descrita y tercero que no se ha diferenciado que la escuela rural debe tener programas diferenciados de la escuela urbana.

Los estudios de mayor relevancia en cuanto a escuelas rurales en Ecuador se refieren data del año 2006 con un salto importante en su desarrollo según información del Ministerio de Educación al Diario El Universo (2012) que señala que el 29,6% del presupuesto va a la zona rural del país, donde se ubica el 27,9% (839.909) del total de estudiantes (3'010.427). Con ello se propone un trabajo doctoral que interprete los contenidos actuales y una revisión exhaustiva del sistema curricular y con ello entregar un modelo más actualizado a la realidad vivida en el ruralismo ecuatoriano.

Epistemología del sur

De la teoría social portuguesa, Boaventura Sousa Santos y Maria Paula Meneses se da una crítica de las epistemologías dominantes que se considera que descontextualiza el conocimiento de sus contextos culturales y políticos de los países colonizados. Como alternativa, propone una "epistemología del Sur" que consiste en intervenciones que se relacionan con las "ecologías del conocimiento".

¿Es posible la justicia social global en ausencia de una justicia cognitiva global? Boaventura de Sousa Santos, Profesor de Sociología en la Universidad de Coimbra, distinguido Legal Scholar en la Universidad de Wisconsin-Madison, y prominente activista intelectual del Foro Social Mundial, quiere convencernos de que la respuesta es “no”.

¿Qué es justicia cognitiva?

¿Por qué es tan importante para el logro de la justicia social anti imperial y descolonizadora?

La epistemología del Sur busca responder a estas preguntas mediante una deconstrucción crítica del "paradigma epistemológico occidental" ("epistemologías del norte") y una reconstrucción radical de lo que podría consistir en una epistemología política emancipatoria ("epistemologías del Sur").

Santos (2010) argumenta que los imaginarios políticos occidentales se presentan a sí mismos como captores del mundo en su totalidad, asumiendo que no

hay límites a lo que se conoce, o cómo, por las formas de conocimiento apreciadas por la modernidad europea: ciencia, derecho, economía, historia y filosofía.

Se podría decir que el pensamiento occidental es incapaz de percibir el mundo que él mismo ha creado. Las consecuencias de esta incapacidad para percibir, lo que Santos llama "ceguera", son múltiples y complejas. Lo central es la "injusticia cognitiva", donde existe inequidad entre diferentes formas de conocimiento y diferentes tipos de conocimiento (Santos, 2011).

En su forma más atroz, la injusticia cognitiva implica "epistemicidio": el asesinato o la muerte del conocimiento, especialmente asociado con la muerte o destrucción de los grupos sociales que lo poseían, entre ellos los conocimientos o saberes ancestrales, que aparecen en las modernas y grandes economías mundiales enmascarados de investigación científica. Desprestigiando sus fuentes indígenas o nativas de pueblos que practican la sabiduría como parte de la religión.

En el mismo momento en que se deliberaba en las academias del norte sobre la llamada 'crisis de la modernidad' y se perfilaba el "posible fin de la imagen moderna del mundo" ––es decir, el arribo a la 'posmodernidad'––, en "Nuestra América" se dibujaban nuevos debates (Espinoza, Gómez, & Ochoa, 2014).

No con esto quiero decir que los occidentales no hacen investigación científica, lo que pasa es que los pueblos del sur y los colonizados no logran entender por qué se debe seguir una corriente europea por ejemplo en el campo curricular, cuando lo que necesita el campesino latinoamericano es otra cosa tal vez similar en el contexto, pero con aperturas diferentes.

Grave tener que decir, que ni los occidentales han logrado sobrellevar un currículo rural, pues aún se ve mucha pobreza en estos países, en donde necesitan que su mano de obra mexicana salte un muro de cuatro metros todos los días para que se aren los campos norteamericanos y encima sean llamados trabajadores ilegales, que supuestamente se les quita le trabajo a un sajón que no tiene ninguna intención de cultivar el suelo y para ellos es mejor declararlo infértil, caso contrario a lo que sucedió con los hermanos peruanos que enverdecieron su suelo norteño plagado de arena y roca.

La influencia de este concepto es apenas un rasguño en lo que sucede con la educación, en donde los niños ruralistas se aprestan a las modernas actividades de lo urbano, seduciéndolos a que busquen estos favores y en el camino encuentren la delincuencia, la drogadicción y los malos hábitos sociales.

Educación en el ruralismo ecuatoriano

Cuando se relaciona la teoría de lo que se escribe o se dice del aula, vemos que desde ya se margina la concepción distinta del ruralismo y el urbanismo, en donde los estudiantes son actores distintos de la sociedad, y los contenidos académicos no van en función de las licenciaturas, sino más bien a los saberes ancestrales que mantienen a estas comunidades unidas, por ejemplo en el campo rural el aula debe ser un espacio físico de aprendizaje temporario, pues el estudiante sale a los pequeños huertos o espacios a reconocer las verdaderas necesidades de conocimiento que tienen los educandos, con el uso de la pedagogía se aporta a que el niño aprenda y estoy totalmente de acuerdo con Dussel y Caruso (2000) “Si la pedagogía es un saber

que ayuda a los docentes a ser "buenos" docentes, entonces conviene empezar planteándose cómo se define un "buen docente", quién lo define, cómo trabaja, antes de ponernos a pensar reglas, divisiones y formas de transmitir ese saber"(p. 13), entonces ¿Cuáles son esos parámetros para los docentes del área rural? Pues simplemente diferente al de la urbana, pero en aulas también diferenciadas.

El docente que debe ser parte del congruo social y no ajeno a él, es el principal actor, pero está claro que son interdependientes del gobierno, los padres y las autoridades sectoriales. Por un lado, la sociedad del conocimiento que debe estar cerca de los estudiantes rurales que de una u otra forma serán quienes ofrezcan la capacidad productiva que ayudará a la economía del país y el sustento alimentario.

De acuerdo con Fullan y Hargreaves (2000) por un lado, parece que la autoridad administrativa, cuando invita a la colaboración entre colegas, suele invocar menos una ética del cuidado formativo que, al contrario, una ética de la responsabilidad. Las obligaciones profesionales se sitúan en el primer plano. Se destacan las mejoras en la planificación y la práctica de la enseñanza. Se pone el acento en la eficacia. Pero si los maestros temen que su compromiso en la planificación cooperativa, quizá se deba prestar más atención a darles seguridades de que esa planificación los apoya probadamente en su papel formativo y pedagógico.

Un cambioeducativo no respaldado por el docente, y que no lo incluya, por lo general es para peor o no produce cambio alguno" (Fullan & Hargreaves, 2000). Esto lleva a que, en segundo lugar, que se conduzca a sí mismo o a través y sobre lo base de modelos, pautas y normas definidas por el conductor de estas conducciones: el

docente y, por encima de él, el Estado. En los postulados de la pedagogía con respecto al aula, sobre todo con respecto al método, puede observarse cómo se produce un cierto grado de "gobernabilidad", ese estado que permite que seamos gobernados (Dussel & Caruso, 2000).

Los principios de comportamiento o conductibilidad y de gobernabilidad solo se puede aplicar dentro de los primeros años de formación, pero siempre ligándole a sus bases sociales, para no formar en el estudiante una suerte de deseo de ir a la ciudad a ver diferentes ambientes como los centros comerciales, los parques de diversión, el cine, sino más bien ámbitos dentro de su propio entorno por ejemplo la campiña, los animales, el tiempo de cosecha, entre otros.

El aula se adapta a las necesidades de la comunidad y a la vez a su formación, es decir no es lo mismo desarrollar la educación en un lugar en donde se siembran hortalizas y verduras de otro en donde su entorno es más de la pesca. Por lo que entender de dónde surgen los conocimientos, de qué estrategias y problemas forman parte, qué usos tuvieron y tienen, y qué efectos causaron, puede ayudarnos a asumir nuestra tarea de docentes con una reinvención propia de las tradiciones que recibimos, en la que, aunque no volvamos a inventar la pólvora, tampoco seamos clones de otros ni queramos clonar a nuestros alumnos (Dussel & Caruso, 2000).

El aula, tal como la conocemos, y también las estructuras que la precedieron, son situaciones sociales en las que se producen conducciones. En primer lugar, interesa que el niño se conduzca a sí mismo, sea quedándose quieto en su banco o conduciendo su propio pensamiento en el aprendizaje. Esta observación de Dussel y

Caruso(2000), a la representación fática del aula, no es aplicable en la educación rural ecuatoriana, pues el estudiante viene del juego interactivo y diario con otros niños, esta es la realidad de aquellos sectores en los que aún los pequeños no se aislan en juegos electrónicos, ni en potentes programas de televisión y su necesidad es la de compartir y divertirse, tal como se ha observado en las pedagogías básicas que utilizan el ludismo.

El estudiante rural debe conocer sobre las diferentes culturas y desarrollo social de su entorno, no se puede decir que deben estar alejados de los males que están aquejando a un mundo globalizado, pues el Ministerio de Comercio Exterior (2015), aduce que la falta de exportaciones de productos al mundo es porque el campesino no sabe que hay un mercado para alternativas productivas que tal vez no se consuman en el país propio, pero si en otros.

Por ello, de acuerdo con Fullan y Hargreaves (2000) muchos intentos de mejorar la enseñanza se han basado en las teorías psicológicas del aprendizaje, que no tienen muy en cuenta los contextos sociales (en este caso rurales) donde ocurren el aprendizaje y la enseñanza. El precio de ignorar de este modo el contexto de la enseñanza es el idealismo que fracasa en los esfuerzos de mejora, la culpa y la frustración entre docentes que no pueden responder a los estándares que se han fijado, la crítica a los que no logran hacer los cambios Que se esperan de ellos, y un salto errático de una moda innovadora a otra. La tecnología es una variable muy importante en la educación del nuevo milenio, las condiciones para el acceso a ella ahora son más coherentes, en especial por la llegada de la electricidad a todos los recintos rurales del Ecuador, la obra en infraestructura de energía renovable ayudó a

que el país quede a la vanguardia en los costos de emisión, por lo que esos centros de estudio deberían de estar exonerados de este pago. El internet llega a estos puntos a través de satélites, pero el acceso es muy limitado, habría que recurrir a operadores celulares que lleguen a estos recintos, por lo pronto la empresa de gobierno que brinda este servicio se encuentra en la fase de desarrollo del sector rural, solo han solucionado el acceso en 600 escuelas, cuando llegue el Plan de Conectividad a su totalidad, este problema se habrá solucionado. Ya con energía, las computadoras ayudan no solo a los estudiantes a revisar material de apoyo en el aprendizaje, sino que además se pueden comunicar con otros recursos como bases de datos y bibliotecas, videos, herramientas virtuales, etc. Proyectores pueden ayudar a los docentes a crear dinamismo en la clase, ver cosas que se viven en otras realidades rurales, además los estudiantes pueden crear sus propias realidades y comunicarlas al mundo.

En cuanto a implementos, es necesario identificar que se necesitan microscopios para el aprendizaje de las ciencias naturales, principal fortaleza de estos centros de estudio. Muy en especial porque en estos casos las posibilidades de que el estudiante se forme para el campo o para el mar están muy latentes por su procedencia y cultura. Estos aparatos son necesarios, pero aún no llegan a todas las unidades educativas adecuadamente.

Currículo enfocado en lo rural

Para empezar a considerar el currículo, primero hay que tener en claro el siguiente aspecto: Como atributo del conocimiento que poseen los "buenos"

profesores con experiencia, el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) se configura como una mezcla de contenido y didáctica, en que "además del conocimiento per se de la materia incluye la dimensión del conocimiento para la enseñanza" (Bolívar, 1995).

En esto me inclino por criticar, que aún se envían a los estudiantes a docentes que tienen que hacer sus pasantías profesionales a dar servicios en las escuelas rurales, cuando estos no conocen nada de lo que sucede en este contexto, no saben ordeñar, ni pastorear, ni la menor idea de pescar o sembrar. Sus usanzas son muy técnicas, pero a veces inútiles a los niños rurales, llevando al discente practicante a la incertidumbre de lo que enseña. A veces, la incertidumbre proviene de no saber qué va a pasar en el mundo, como cuando no estamos seguros de si va a llover o no y por tanto si decidir salir con paraguas o no y otras veces la incertidumbre está en la falta de conocimiento de uno mismo (Cortado, 2011).

En el currículo del aprendizaje rural, considero que la racionalidad de esta definición correspondería a la teoría emancipadora, ya que va correlacionada a la humanización que, según Freire (1970), el objetivo principal de su filosofía educativa estaba buscando un tipo de educación que tuviera dos características. En primer lugar, debe ser una pedagogía que permita tanto a los estudiantes como a los profesores desarrollar una comprensión críticamente consciente de su relación con el mundo. En segundo lugar, y entrelazado con el primero, debe ser una pedagogía que permita a los estudiantes y profesores convertirse en sujetos conscientes de su contexto y su condición como ser humano (Dussel & Caruso, 2000)… las perspectivas de acción «describen» u operan en un mundo social y político cambiante (House,

1988). Regresando a Freire (1970) la definición apunta a cambiar el mundo abstracto y urbano a uno humanizado y es factible solo a través del verdadero diálogo que ocurre bajo al menos las siguientes condiciones: *Amor* por lo que se hace, pues el diálogo no puede existir en ausencia de un amor profundo por el mundo y los seres humanos. El nombramiento del mundo, que es un acto de creación y recreación, no es posible si no está impregnado de amor.

Humildad en el diálogo, este no puede ser un acto de arrogancia. El diálogo, como el encuentro de seres humanos dirigido a la tarea común de aprender y actuar, se rompe si las partes (o uno de ellos) carecen de humildad. En el plano individual, el punto de vista político se manifiesta en la influencia de una persona sobre otra y el *pensamiento crítico* ya que el diálogo verdadero no puede existir a menos que los dialogantes se involucren en el pensamiento crítico; pensamiento que discierne una solidaridad indivisible entre el mundo y los humanos y no admite ninguna dicotomía entre ellos; pensamiento que percibe la realidad como proceso, como transformación, en lugar de como una entidad estática; pensamiento que no se separa de la acción, sino que se sumerge constantemente en la temporalidad sin temor a los riesgos involucrados (House, 1988).

Según Hernández (2007) este modelo de definición se centra en la praxis promoviendo la conciencia crítica, para dar a lugar al cambio social, cultural, contextual y político. Entre los beneficios que se tienen de la adopción de un Currículo crítico, se presentan: la educación es un proceso de potenciación de capacitación y habilitación crítica; el profesional docente plantea y resuelve problemas por medio de la crítica en la búsqueda de la transformación, la autonomía y la responsabilidad;

está consustanciado con su entorno, tiene sensibilidad social, la reflexión es una forma de vida, se libera de la opresión de la autoridad.

De acuerdo con Hernández (Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico, 2007) el docente es diseñador y negociador del currículo con los alumnos; el alumno es participante activo en la construcción del conocimiento, está comprometido con su aprendizaje, se libera del miedo o de la obediencia ciega a la autoridad del docente. Este currículo le brinda las herramientas para la reflexión y el análisis. La libertad que alcanza el alumno le permite tener una mejor calidad de vida y ser mejor profesional (Salinas, 1995). Además, Hamilton, (Orígenes de los términos educativos"clase" y "currículum", 1993) la buena organización se consideraba, sobre todo lo demás, la llave del éxito. Se rechazaban las ideas corporativistas tradicionales. Estos tres autores logran en mí pensar que, aunque se podría ser independentista y definir el currículo como se exprese en la democracia, este deberá ser:

La expresión del proyecto educativo que los integrantes expertos en educación de un país o de una nación que elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros en todos los ámbitos de la sociedad; en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado. un currículo sólido, bien fundamentado, técnico, coherente y ajustado a las necesidades de aprendizaje de la sociedad de referencia, junto con recursos adecuados a las circunstancias geográficas que aseguren las condiciones mínimas necesarias para el mantenimiento de la

continuidad y la coherencia en la concreción de las intenciones educativas que garantizan procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad. Esta versión creo que tendría un efecto aún más emancipador que el que ya estaba propuesto por el Ministerio de Educación y que no identifica la verdad existencial del ruralismo.

Consideraciones finales

Por lo revisado en la literatura, se puede reconocer que la actividad de formación del investigador se puede encausar en la emancipación del conocimiento, tal cual lo identifica Boaventura de Souza en la epistemología del sur. En este caso con un enfoque constructivista se cree que se puede defender una teoría en el que el estudiante y el docente, logren fusionar una sinergia en la investigación científica, en donde ambos se sometan al aprendizaje significativo a través de descubrimientos los cuales pueden terminar en la divulgación a través de la producción científica.

La escuela urbana es en Ecuador, un ícono de mejora de calidad y de incremento de apoyo social percibido, desde la implicación de la escolaridad y de la satisfacción cognitiva. Tan sólo el hecho de que las escuelas urbanas particulares de menor capacidad estudiantil (hablando del número de estudiantes matriculados), casi que desaparecieron entre los años 2014-2016, pues ya con las mejoras antedichas en los centros de estudio gubernamentales, el padre de familia común recurrió a la escuela pública rural, confiando el mejor aprendizaje de sus hijos. Por ello se puede pensar en que se replique esta acción en la ruralidad del país, por lo que se llega a las siguientes conclusiones: La fase inicial estructuralista esta fortalecida en la educación rural, está concebida como la modernidad en la educación del Ecuador, gracias a la ventaja

competitiva que ofreció el gobierno ecuatoriano y que podrá ser cofinanciada. La infraestructura física y técnica de las instalaciones de los centros de educación rural han mejorado acorde a las realidades del entorno de la unidad, aunque faltan muchos lugares en donde llegar, en especial en la Amazonía. El currículo escolar está siendo mejorado acorde con la ganadería, la pesca y la agricultura, según la realidad de la región en la que se aplique y deberá homologarse en las líneas que se espera se desarrollen los entornos rurales en el campos social y económico.

El apoyo de preprofesional de universitarios dedicados a las ciencias rurales (agro, ictiología, biología), que puedan impartir conocimiento en el sector rural, apoyará de gran manera a los estudiantes con apoyo cognitivo de muchos procesos técnicos que podrán incluso en las unidades de educación media, llevar varios procesos de investigación y trabajo práctico en el campo. Que el docente viva en las instalaciones de la unidad educativa evita el traslado a los sitios más lejanos y la completa compenetración de su vida con el entorno, por lo general estas personas logran hacer cambios trascendentales en su vida y bien puede darse de los licenciados en educación que se formaron en la ciudad, pero deseen regresar al campo a transferir conocimientos. Es importante que se mantenga el actual sistema de monitoreo y seguimiento que ha beneficiado enormemente en la calidad de la educación rural, tanto en los aprendizajes como en la calidad de la transferencia de conocimientos.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza: Epsitemología de la investigación.* Granada: Grupo FORCE.

Cortado, N. (2011). Los sesgos cognitivos en la toma de decisiones. *International Journal of Psychological Research*, 1-7.

Diario El Universo. (28 de octubre de 2012). *En escuelas rurales, si hay computadoras falta internet*. Obtenido de https://www.eluniverso.com/2012/10/28/1/1447/escuelas-rurales-hay-computadoras-falta-internet.html

Dussel, I., & Caruso, N. (2000). *La invención del aula. Una.* Buenos Aires: Santillana.

Espinoza, Y., Gómez, D., & Ochoa, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuesta descoloniales en Abya Yala.* Cauca: Editorial Universidad del Cauca.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum Books.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos.* México: Lazlo Moussong.

Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos"clase" y "currículum". *Revista Iberoamericana de Educación*.

Hernández, A. (2007). Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*.

House, E. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa. *Revista de educación*, 5-34.

Salinas, D. (1995). Curriculum, racionalidad y discurso didáctico. Universidad de Valencia.

Santos, B. D. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Trilce.

Santos, B. D. (2011). *Introducción: Las epsitemologías del Sur.* Lisboa: Universidade de Coimbra.

Unesco. (5 de agosto de 2004). *http://unesco.org*. Obtenido de Seminario "Educación para la población rural (EPR) en America Latina": http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001444/144457s.pdf

Leonid Afremov

Epistemología evolucionista: El proyecto como paradigma de la enseñanza de la arquitectura

Autor (a) 21 Susy Grey Morales Cobos M.Sc.

Docente de la Universidad de Guayaquil

susy.greym@ug.edu.ec

Introducción

Es claro que el estudiante, está relacionado con la tecnología, es decir que se adaptan de mejor forma con los elementos tecnológicos; se podría decir que los sistemas pedagógicos tradicionales lo desaniman, llegando al punto desertar los estudios al ver que su entorno es del siglo pasado, en donde sus docentes se desarrollaron y que en muchas ocasiones no se han actualizado. El condicionamiento clásico en el entorno educativo es en situaciones en las que los alumnos muestran ansiedad y miedo al fracaso, el miedo a hablar en público y la fobia general, atrasando a un adolescente o joven listo para su propia creatividad que no puede ser desarrollada por viejos paradigmas educativos.

Por ello se piensa que muchos factores entran en consideración al pensar en un currículo eficaz para la educación y la formación profesional técnica (Ken, 2001). Estos factores incluyen las necesidades, atributos o características de las personas (estudiantes) para quienes se desarrolla el currículum, la naturaleza de la sociedad (país), el nivel actual en el que se llevan a cabo las actividades tecnológicas y las necesidades tecnológicas futuras.

El proyecto educativo y particularmente el paradigma de gestión de proyectos para la formación universitaria con sus diferentes aspectos, desarrollo y resultados que tributen a la matriz productiva del sector empresarial y a las comunidades, generando empleos en las diferentes ramas de actividad económica y que es de

interés tanto para la academia como para diferentes líneas de negocios en el campo de la arquitectura.

Epistemología evolucionista en la enseñanza de la arquitectura

Son tiempos modernos, se lo viene diciendo hace 600 años, cuando eventos mundiales hicieron cambios en el hombre, en su formato económico, social y literalmente monárquico. Desde ahí, "existe una marcada diferencia entre el desarrollo de la humanidad, es decir que si se comparan 500 años de desarrollo entre los siglos XV y el XIX, con apenas 200 que entre el siglo XIX y XX" (O'Neill, 2010), es imposible no notar que casi coinciden en el grado de desarrollo, lo inaudito que estos 18 años del nuevo siglo XXI, aumenta con creces todas las comparaciones anteriores, el nuevo adolescente de hoy sería un superdotado en el siglo XV por su gran manejo de datos tecnológicos y amplio conocimiento empírico adquirido por experiencias visuales que ya adquirió a su corta edad.

Con lo antedicho ayuda a inferir, que la humanidad evoluciona aceleradamente y que deja atrás viejos problemas de la filosofía que, en algunos casos, pasa a ser un segundo plano en el existencialismo del ser.

> De acuerdo con Nicanor (1994) la teoría evolucionista del conocimiento/Epistemología evolucionista es una disciplina joven que trata de combinar elementos filosóficos y científicos para abordar y resolver viejos problemas epistemológicos. Su rasgo más característico reside en el hecho de que al discutir problemas relacionados con la cognición humana incluye hechos, conceptos, leyes y teorías de la evolución orgánica. Esta característica

> justifica por sí sola el calificativo de evolucionista. Se podría definir como el intento de comprender el sistema cognitivo mediante el enfoque evolucionista e incluso darwinista. En este sentido, se afirma que nuestro sistema nervioso central (SNC) y el cerebro son producto de la evolución biológica, es decir, el resultado de procesos adaptativos y selectivos, y se trata de investigar las consecuencias epistemológicas y antropológicas de dicha tesis (p.198).

Es claro que el estudiante, está relacionado con la tecnología, es decir que se adaptan de mejor forma con los elementos tecnológicos; Se podría decir que los sistemas análogos lo aburren, llegando al punto de dejar los estudios al ver que su entorno es el del siglo pasado, en donde sus docentes se desarrollaron y que en muchas ocasiones no se han actualizado. Conocer de educación no es conocer de la antropología del estudiante, aunque debería ser parte del proceso docente el estar al nivel de la pedagogía sino también de la tecnología.

La Universidad de Guayaquil carece en ciertas ocasiones en la determinación en la toma de medidas necesarias para cambiar el actual sistema, que aún continúa siendo un sistema pedagógico tradicional en un 80%, y esto debido al atraso del conocimiento de las herramientas de las NTIC como apoyo para el aprendizaje. Hoy en día los software y equipos de cómputo se actualizan con una aceleración nunca antes vista, incluso y se necesita de un compromiso muy estricto con la calidad de la educación para que este se forje de forma adecuada entre las variables: tecnología, educación y aprendizaje significativo.

> Una epistemología evolucionista sería, cuando menos, una epistemología que tuviera en cuenta la condición del hombre como producto de la evolución biológica y social y fuera compatible con ello. En el presente ensayo se argumenta también que la evolución, incluso en sus aspectos biológicos, es un proceso de conocimiento y que el paradigma de la selección natural pan que ese conocimiento aumente puede generalizarse hacia otras actividades epistemológicas como el aprendizaje, el pensamiento y la ciencia. Dicha epistemología ha sido soslayada en las tradiciones filosóficas dominantes (Martínez & Olivé, 1997).

Conductismo marcado en la enseñanza de la arquitectura

El conductismo es una teoría de aprendizaje que sólo se enfoca en conductas objetivamente observables y descuenta cualquier actividad independiente de la mente. Los teóricos del comportamiento definen el aprendizaje como nada más que la adquisición de un nuevo comportamiento basado en las condiciones ambientales.

Los experimentos de los conductistas identifican el condicionamiento como un proceso de aprendizaje universal. Hay dos tipos diferentes de condicionamiento, cada uno con un patrón de comportamiento diferente:

El condicionamiento clásico ocurre cuando un reflejo natural responde a un estímulo. Estamos biológicamente "cableados" para que un determinado estímulo produzca una respuesta específica. Uno de los ejemplos más comunes de condicionamiento clásico en el entorno educativo es en situaciones en las que los alumnos muestran miedos irracionales y ansiedades como el miedo al fracaso, el

miedo a hablar en público y la fobia general al centro de estudios. El condicionamiento conductual u operante ocurre cuando se refuerza la respuesta a un estímulo. Básicamente, el condicionamiento operante es un sistema de retroalimentación simple: si una recompensa o refuerzo sigue la respuesta a un estímulo, entonces la respuesta se vuelve más probable en el futuro. Por ejemplo, el conductista líder Skinner (1974) usó técnicas de refuerzo para enseñar a las palomas a bailar y jugar una pelota en un mini callejón. Ha habido muchas críticas al conductismo, incluidas las siguientes:

El conductismo no explica todo tipo de aprendizaje, ya que no tiene en cuenta las actividades de la mente. El conductismo no explica algunos aprendizajes, como el reconocimiento de nuevos patrones de lenguaje por parte de niños pequeños, para los cuales no existe un mecanismo de refuerzo. La investigación ha demostrado que los animales adaptan sus patrones reforzados a nueva información. Por ejemplo, una rata puede cambiar su comportamiento para responder a los cambios en el diseño de un laberinto que había dominado previamente a través de refuerzos.

Esta teoría según Fink (2003) es relativamente simple de entender porque se basa sólo en el comportamiento observable y describe varias leyes universales de comportamiento. Sus técnicas de refuerzo positivo y negativo pueden ser muy efectivas, como en los tratamientos para trastornos humanos que incluyen autismo, trastornos de ansiedad y comportamiento asocial. El conductismo a menudo es utilizado por maestros que recompensan o castigan las conductas de los estudiantes.

El conductismo se ve a menudo en contraste con el constructivismo. Es más probable que los constructivistas permitan la experimentación y la exploración en el aula y pongan mayor énfasis en la experiencia del alumno. En contraste con los conductistas, sienten que la comprensión del cerebro informa la enseñanza.

Para refutar en que este proceso ya no es hace tiempo el método correcto de enseñanza en la arquitectura se cita a Kant (1781, 1787) quién analizando el concepto de experiencia llega a la conclusión de que la experiencia humana necesita formas de intuición como espacio y tiempo y categorías como sustancia, causalidad o interacción. Estas formas o estructuras no pueden depender de la experiencia, pues deben estar ahí para hacer posible tal experiencia. Son constitutivas para la experiencia, pero independientes de toda experiencia, es decir, a priori (Neary, 2003).

Es por esto por lo que la investigación que se realiza pretende entender si el conductismo tiene inherencia en la enseñanza de la arquitectura, si es que los vestigios de una enseñanza análoga se deben permitir en un mundo totalmente digitalizado en este campo del conocimiento.

Emancipación del Currículo técnico

Básicamente, “el término "currículo" es aplicado al programa de enseñanza destinado a los estudiantes” (Gosling, 2009). Es el medio por el cual el centro de estudios intenta preparar personas que, con suerte, progresarán en el proceso de construcción de un país. Ninguna nación en el mundo de hoy puede darse el lujo de ignorar los ideales de la ciencia y la tecnología, con los conocimientos tecnológicos

apropiados se convierten en países desarrollados. Muchos factores entran en consideración al pensar en un currículo eficaz para la educación y la formación profesional técnica (Ken, 2001).

Estos factores incluyen las necesidades, atributos o características de las personas (estudiantes) para quienes se desarrolla el currículum, la naturaleza de la sociedad (país), el nivel actual en el que se llevan a cabo las actividades tecnológicas y las necesidades tecnológicas futuras.

La Unesco emitió un estudio a través de Ornstein y Hunkins (2009, p15) sostienen que el desarrollo curricular abarca cómo se planifica, implementa y evalúa un plan de estudios, y qué personas, procesos y procedimientos están involucrados. Los modelos de planes de estudio ayudan a los diseñadores a mapear sistemática y transparentemente los fundamentos del uso de enfoques particulares de enseñanza, aprendizaje y la evaluación.

Sugieren que, aunque los modelos de desarrollo curricular son técnicamente útiles, a menudo pasan por alto el aspecto humano evolutivo, como las actitudes personales, los sentimientos y los valores que intervienen en la elaboración del currículum. Por lo tanto, no son una receta y no deberían ser un sustituto para utilizar su juicio profesional y personal sobre cuál es un buen enfoque para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Una versión comúnmente descripta, quizás levemente simplista, de dos modelos curriculares polarizados son aquellos a los que muchos autores se refieren como el 'Modelo de producto' y el 'Modelo de proceso'. Neary (2003a, p39) los describe como uno que enfatiza planes e intenciones (El

Modelo de Producto) y uno que enfatiza actividades y efectos (El Modelo de Proceso).

El modelo del producto se puede remontar al trabajo de las escrituras de Tyler (1949) que influyó grandemente en el desarrollo del currículo en América (O'Neill, 2010). "Los modelos que se desarrollaron a partir del trabajo de Tyler, como Popham y Baker (1970), fueron criticados por su énfasis excesivo en los objetivos de aprendizaje y fueron vistos como empleando un razonamiento muy técnico y extremo.

Por otro lado, el contexto de la educación superior en Europa, que ha sido fuertemente influenciado por la Declaración de Bolonia de 1999 (Comisión Europea, 2009), utiliza un modelo no muy diferente al de Tyler "(O'Neill, 2010, In Press). El modelo de producto, sin embargo, ha sido valioso en el desarrollo y la comunicación de resultados transparentes para la población estudiantil y ha alejado el énfasis de las listas de contenido. La literatura reciente en esta área sugiere que, al usar este modelo, se debe tener cuidado de no ser demasiado prescriptivo al escribir los resultados del aprendizaje (Gosling, 2009).

En el Enfoque Científico Técnico, hay muchos modelos de planes de estudios diferentes. El trabajo original, de Tyler (1949) se puede ver como uno de los modelos. Su trabajo se equipará con el modelo de Producto y es la base del Currículo de Resultados de Aprendizaje actual.

Una variación del enfoque es el modelo de diseño hacia atrás, defendido por Wiggins y McTighe (2010), y es muy popular entre los programas profesionales, se

vincula con la idea de Atributos y Competencias Graduadas. Este enfoque se utiliza con frecuencia en el diseño curricular en el contexto irlandés (O'Neill, 2010). El modelo de currículo popular de Fink (2003), aunque no técnico y humanista en su enfoque, también se basa en el concepto de "mirar hacia atrás" para diseñar un programa.

Del mismo modo, en el enfoque no técnico, no científico, hay muchos modelos de planes de estudio diferentes (Ornstein y Hunkins, 2004). El enfoque clave en este enfoque no está en el contenido o los resultados de aprendizaje, sino en el alumno. "La materia tentativamente seleccionada en el proceso de desarrollo tiene importancia solo en la medida en que un alumno pueda encontrar un significado para sí mismo" (Ornstein y Hunkins, 2004, p207).

Los enfoques más centrados en el alumno se alinearían con este enfoque. En los programas de educación superior actuales, hay aspectos de este enfoque incorporados, a menudo en los últimos años de un programa. Sin embargo, es importante considerar si este enfoque se puede fortalecer en muchos programas para permitir un enfoque más centrado en el estudiante.

Hay una colección de modelos que se organizan en torno a cómo los estudiantes procesan la información de manera cognitiva, ya sea de forma individual o cómo los grupos / pares la potencian. Estos pueden variar desde los modelos de procesamiento de información más cognitivos a los modelos más sociales, es decir, el constructivismo social. Un enfoque popular que está emergiendo en esta área (que también está alineado con el diseño centrado en el sujeto) es el de organizar el

currículo alrededor de las áreas conceptuales desafiantes, pero significativas en una disciplina. Land et al.,(2005) han descrito estas áreas como conceptos de umbral. Este enfoque parece haberse popularizado con los enfoques más técnicos/científicos, por ejemplo, la "programación" como concepto de umbral en Informática.

El proyecto como paradigma de la enseñanza de la arquitectura

El proyecto educativo y particularmente el paradigma de gestión de proyectos, en sus diferentes aspectos, desarrollo y efectos resultantes en industrias y comunidades han proporcionado fuentes fructíferas para la investigación que es de interés tanto para la academia como para diferentes líneas de negocios en el campo de la arquitectura.

Por el momento se puede reconocer la presencia de la comunidad internacional de investigación de proyectos y su continuo desarrollo. Las características y la naturaleza de la investigación misma dentro de esta comunidad también han sido objeto de diferentes análisis y documentos relacionados a que se abandonen otros paradigmas educativos que no han hecho bien al estereotipado arte del diseño arquitectónico, pues es imposible que un estudiante limite su creatividad a la influencia conductista de un docente, pensando que, durante la biografía estudiantil, este recibe varias influencias de aprendizaje, buenas y malas prácticas. Un trabajo que contribuya a dilucidar la manera como las especies vivas evolucionan, tendrá un valor significativo dentro de la epistemología evolucionista, a la luz de la teoría de la ciencia de Popper (Rivas, 2006).

Las opiniones de aquellos se presentan en lo siguiente. Shenhar y Dvir (2007) han analizado el desarrollo de la investigación de gestión de proyectos y los puntos de vista de la investigación fundamental que parece estar presente en los esfuerzos de investigación actuales. En general, la visión general de la investigación de gestión de proyectos es bastante heterogénea y multidisciplinaria. En comparación con otras disciplinas de investigación bien establecidas, la gestión de proyectos aún carece de base teórica y un conjunto de conceptos orientadores.

Artto y Kujala (2008) han estudiado diferentes temas de investigación que han aparecido en la comunidad científica. Este trabajo muestra que los desafíos de la investigación comienzan desde proyectos únicos y terminan en la gestión de redes de conocimiento, en donde los proyectos forman el núcleo operativo de los profesionales de la arquitectura. Blomquist et al (2010) han reconocido que la investigación en proyectos es un campo bastante inmaduro y al parecer insustancial con respecto a la comprensión de lo que ocurre en los proyectos.

Esta guía de recursos brinda una descripción general de la literatura sobre estos modelos de planes de estudios. Ningún modelo es ideal ni el más adecuado para un programa completo. Sin embargo, identificar y ser consecuente con estos modelos ayudará a respaldar la cohesión y la claridad de los enfoques en su programa. Por ejemplo, es típico en algunos programas de ciencias y ciencias de la salud profesional que los primeros años tengan un enfoque más técnico-científico, mientras que los años posteriores pueden tener un enfoque más experiencial.

Consideraciones finales

En relación con la participación de los estudiantes en el conocimiento, ¿podrían estos modelos estar más integrados y simplificados en un programa? ¿Es valioso repasar un programa y cuestionar qué recordaría un graduado, y todavía encuentra útil, tres años después? (Fink, 2003).

Como equipo de programa vale la pena explorar sus puntos de vista sobre estos diferentes modelos y usarlos para ayudar a diseñar y entregar su programa para obtener la mejor y más coherente experiencia educativa tanto, para sus estudiantes, como para el personal que enseña en este programa.

Muchos de los diseños centrados en el alumno se utilizan cuando los educadores sienten que los alumnos pueden tomar decisiones más informadas, como programas de maestría y programas de educación para adultos. Sin embargo, donde los recursos lo permitan, esta suposición podría ser desafiada y tal vez los estudiantes en los primeros años de un programa de pregrado, puedan tomar estas decisiones y equivocarse o acertadamente funcionar con una guía docente.

Referencias Bibliográficas

Artto, K., & Kujala, J. (2008). Project business as a research field, International Journal of Managing Projects in Business,.

Barnett, R., & Coates, K. (2005). A schema. In Engaging the curriculum in higher education. *Berkshire: SRHE & Open University Press*, 67-69.

Biggs, J. (2004). Constructing Learning by Aligning Teaching: Constructive Alignment, in, Teaching for Quality Learning al University. *2nd Edition. Berkshire: SRHE and Open University Press.*, 11-33.

Blomquist, T., Hällgren, M., Nilsson, A., & Söderholm, A. (2010). Project Management Research That Matters. *Project Management Journal,*, 5-16.

Diamond, R. (1998). *Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide.* San Francisco: Jossey-Bass.

Dirkx, J., & Prenger, S. (1997). *A Guide for Planning and Implementing Instruction for Adults: A Theme-Based Approach.* San Francisco: Jossey-Bass.

Fink, L. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses.* San Francisco: Jossey-Bass. Obtenido de http://www.ysu.edu/catalyst/PastEvents/2005/FinkIDGuide.htm

Gosling, D. (12 de septiembre de 2009). *Learning Outcomes Debate*. Obtenido de http://www.davidgosling.net/userfiles/Learning%20Outcomes%20Debate(1).pdf

HEA, H. E. (10 de febrero de 2006). *Curriculum Design*. Obtenido de http://www.heacademy.ac.uk/795.htm

Hussey, T., & Smith, P. (2003). The Uses of Learning Outcomes. *Teaching in Higher Education*, 357-368.

Hussey, T., & Smith, P. (2008). Learning Outcomes: A Conceptual Analysis. *Teaching in Higher Education. 13*, 107-115.

Ken, G. (2001). Toward Effective Curriculum Development in Vocational/Technical Education for Sustainable Poverty Alleviation in Nigeria. *Rivers State University of Science and Technology*.

Kingth, P. (2001). Complexity and Curriculum: a process approach to curriculum-making. *Teaching in Higher Education, 6*, 369-381.

Lea, S., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student Centred Learning: Beyond 'educational bulimia'. *Studies in Higher Education, 28*, 321-324.

Maher, A. (2004). Learning Outcomes in Higher Education: Implications for Curriculum Design and Syudent Learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism*, 46-54.

Martínez, S., & Olivé, L. (1997). *Epistemología evolucionista.* México DF: Paidos.

Neary, M. (2003). Curriculum concepts and research. En *In Curriculum studies in post-compulsory and adult education: A teacher's and student teacher's study guide* (págs. 33-56). Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

Neary, M. (2003). Curriculum models and developments in adult education. En *In Curriculum studies in post-compulsory and adult education: A teacher's and student teacher's study guide* (págs. 57-70). Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

Nicanor, U. (1994). Algunas vías de acceso a la teoría evolucionista del conocimiento/Epistemología evolucionista. *Anales del seminario de metafísica* (págs. 197-209). Madrid: Universidad Complutense.

O'Neill, G. (2010). Initiating Curriculum Revision: Exploring the Practices of Educational Developers. *International Journal for Academic Development*.

O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student.centred learning: What does it mean for student and lectures. En *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching.*

Ornstein, A., & Hulkins, F. (2009). *Curriculum foundations, principles and issues* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Ornstein, A., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues (3rd ed).* Boston: Allyn and Bacon.

Rivas, L. (2006). La epistemología evolucionista bajo la concepción de la teoría neutral de la evolución. *Discusiones Filosóficas*, 135-148.

Shenhar, A., & Dvir, D. (2007).) Project Management Research – The challenge and Opportunity. *Project Management Journal*, 93-99.

Skinner, B. (1974). *About behaviorism.* Alfred Knopf Inc.

Smith, P., & Ragan, T. (2005). Foundations of Instructional Design. *NJ: John Wiley & Sons Inc.*, 17-37.

Stark, J. (2000). Planning introductory college courses: Content, context and form. *Instructional Science*, 413-438.

Subic, A., & Maconachie, D. (1997). Strategic curriculum design: An engineering case study. *European Journal of Engineering Education, 22*, 19-33.

Toohey, S. (2000). Beliefs, values and ideologies in course design. *Designing courses for higher education*, 44-69.

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago Press.

Wiggins, G., & McTighe, J. (10 de enero de 2010). *Understanding*. (C. f. College, Editor) Obtenido de

http://iearn.org/civics/may2003workshop/Understanding%20by%20Design%20Teaching%20Ellen%20Meier%20CTSC.pdf

Problema del Conocimiento: Fundamento de la epistemología de género en relación al concepto de feminismo radical

Autor (a) 22 Ruth Verónica Rivera España MSc.
Rectora del Instituto Tecnológico Simón Bolívar

ruveriveraespa@hotmail.com

RESUMEN

Bajo los conceptos de epistemología de género analizaremos la connotación del género masculino en las ciencias y trataremos de esclarecer por qué se ha relegado de este ámbito al género femenino, por lo que también podemos decir que exploraremos "*el lado femenino de la ciencia*". Este análisis se fundamentará en la búsqueda identitaria de occidental a partir de la conquista europea, a partir de las voces de feministas indígenas y descendientes africanas en américa del norte y del sur. Si se preguntan del porqué de este análisis, es porque creemos pertinente en estos tiempos que se pregonan los preceptos de igualdad e ideología de géneros y se discute la relación entre sexo y género, es oportuno analizar el lado masculino de la ciencia ya que es innegable la participación femenina por muchos años al punto que las áreas de la ciencia se conciben como "*ciencias duras*" haciendo referencia a la

masculinidad, y que los teóricos pretende echar tierra sobre las luchas de igualdad y existenciales en las diferentes épocas.

PALABRAS CLAVE: Ciencia, Equidad, Igualdad, Identidad.

Introducción

En este capítulo intentaremos ratificar la presencia femenina desde hace muchos siglos del género femenino en el ámbito de la ciencia, para que no se siga manteniendo como una sombra, y corroborar que el conocer es parte del proceso existencial de la humanidad porque es lo que ha permitido la evolución de la humanidad.

Analizaremos, porque los hombres o género masculino se consideran el centro del desarrollo y la evolución, excluyendo a las mujeres cuando está muy en claro que para la existencia humana siempre serán necesarias. Pretendemos coadyuvar a romper el velo de invisibilidad que existe en la participación e influencia del género femenino en la ciencia provocando así un cambio en el concepto epistemológico.

El lado femenino de la ciencia.

Muchas veces nos hemos preguntado ¿cuál es el género de las ciencias, o su sexo? La respuesta hace referencia a la frase trillada "*el hombre*" lo que nos permite sobrentender que es de género y sexo masculino; durante muchos siglos se ha evidenciado que el conocimiento como tal es riguroso, lógico, independiente en relación al ámbito histórico-social; lo cual ha cambiado en los últimos años, gracias a las corrientes feministas.

Entre los pensadores que en filosofía presentaron un discurso marcado por el machismo propio de cada época, propiciando el entorno propio para la ciencia y la manera de pensar en occidente con la ideología de género.

La contraposición y análisis de la ideología de género nos permite la configuración de nuevas ideas y por lo tanto de teorías con un enfoque feminista ya que el crecimiento de desigualdad en occidente promovió el crecimiento del pensamiento y protagonismo femenino a partir de los años 60, quitándole protagonismo a la masculinidad de la ciencia.

El problema realmente se presenta desde la existencia propia de la humanidad debido a las desigualdades instauradas en el ámbito de participación que tuvieron las mujeres, por lo que el problema radica en la naturaleza de la ciencia, que fue considera un área exclusiva para el sexo masculino, dejando el ámbito social y cultural para el sexo femenino; lo que provocó la pérdida del lado femenino de la ciencia.

A las mujeres se les da la responsabilidad de social y cultural de cuidar por los demás ya que en su naturaleza están la afectividad, el servir, la sensibilidad, características propias del feminismo.

Políticamente los pueblos del sur han sufrido un cambio ideológico muy singular pues han pasado de la democracia al llamado socialismo del siglo XXI, este modelo político es algo de marxismo y leninismo (Marx y Lenin) respaldados por los grupos indígenas quienes de alguna manera han recobrado su voz en el ámbito de la gobernabilidad después de muchos siglos de opresión desde la colonización en el siglo XV (524 años-1492).

Históricamente la lucha de los pueblos ha permitido la presencia de movimientos sociales como voces ineludibles de la falta de representación patriarcal y abanderados de la descolonización; esto con el fin de recuperar el tiempo y espacio perdido en relación al mestizaje teniendo como baluarte a las mujeres; "*…fue en el cuerpo de la mujer donde la humanidad aprendió a oprimir…*" concepto que nos recuerda nuestra historia y la naturaleza de la cultura latinoamericana. Los movimientos sociales nos invitan a levantar nuestra voz en favor de la democratización para lograr la igualdad.

El feminismo toma un lugar protagónico en el siglo XXI, ya que revisando la descolonización en Latinoamérica se observa cómo son propulsoras del desencadenamiento social, muchas madres víctimas del abandono y discriminación de género les corresponde ser guía de su descendencia, una gran muestra del feminismo moderno.

El feminismo, rescata las utopías, nos invita a reflexionar con respecto a los conceptos epistemológicos, remueve la conciencia de la masculinidad de la ciencia y el mundo occidental, lo que ha provocado cambios significativos en el ámbito político y social en relación al mundo y su modernidad.

El nuevo conocimiento alimentado por los conceptos de inclusión (intersexuales e intergénero) auspiciado por las corrientes feministas en Latinoamérica promueven replantear los conceptos en relación a la epistemología del sur, como lo llamó Boaventura de Sousa Santos "*…las nuevas teorías…*" para que todo el sufrimiento de la lucha por ocupar un lugar en el ámbito social, político,

científico. Desarrollándose así el "…*El nuevo ethos masculino en la epistemología del sur…*" […]

Este levantamiento feminista no solo se observa en Latinoamérica, también aparece en Asia, provocando grandes debates en la comunidad académica de Norteamérica y Europa en post de la modernidad y la descolonización de la presencia feminista en la producción de conocimiento. Las mujeres se han permitido realizar duras críticas al machismo imperante en el salón de la ciencia.

Muchas mujeres han aprovechado esta oportunidad para declarar los abusos de los que han sido objeto a la hora de presentar sus estudios y avances científicos, por lo que se considera un riesgo el enfrentarse a este cambio, por lo que el discurso se diversifica por una parte se da la oportunidad, pero sigue existiendo la mirada sexista y de poder en los entes reguladores de los procesos científicos.

Las corrientes feministas se sienten privilegiadas en occidente, ya que se considera un giro en la evolución de la especie humana para lograr el bienestar para muchos miembros de la sociedad moderna que fueron relegados por muchos siglos.

Pero la sociedad moderna se enfrenta a otros escenarios que igual se vuelven un obstáculo en el diario vivir y al desarrollo científico, político y social de la sociedad; por lo que se insiste en un nuevo modelo epistemológico y la presencia de las mujeres.

Linda Smith (1999) en relación al terreno ganado por las corrientes feministas, escribió: *de ser el objeto de estudio a ser sujeto de producción de conocimiento;* en Latinoamérica se concibe "…*la producción del conocimiento produce la*

descolonización…" lo cual revive la frase expresada por Francis Bacon "el *conocimiento te da poder*".

El racismo y el sexismo, como baluartes de la discriminación social afectaron a las mujeres por ser el centro de la fecundación y por muchos este hecho fue tomado como eje para promover la vergüenza humana, creando conceptos deshonrosos e incriminatorios, causando confinamiento a la comunidad femenina en el ámbito científico; y se sigue reclamando este espacio.

Los movimientos indígenas también se contagiaron de este clamor social, pues ellos han sufrido y vivido otro tipo de esclavitud, precariedad y discriminación social; "*… el hecho de que las poblaciones colonizadas y esclavizadas no fuéramos reconocidas como 'humanos' por la racionalidad moderna…"* […]

Un nuevo escenario es el recogido por los líderes indígenas, en el Ecuador, este clamor lo lleva a cabo la Confederación de Nacionalidades Indígenas -CONAIE- quienes han generado muchos cambios en el país, desde caída de gobiernos a lograr cambios sociales; ya es común ver a mujeres indígenas insertadas en el ámbito laboral, como figura e imagen de instituciones públicas o privadas.

Otro campo abordado por el feminismo es en las profesiones tradicionalmente consideradas para el sexo masculino, ya es común ver mujeres taxista, como chofer de bus, como maquinista, electricista, operadoras de maquinarias pesadas o livianas. Esto es parte del crecimiento social y la expansión del conocimiento gracias a las luchas feministas.

Feminismo radical o identidad cultural.

Todos estos son rasgos identitarios y culturales que rompen con la llamada tradición social, lo cual ha causado un estremecimiento en la estructura social mundial cambiando la visión de pueblos tercer mundista o subcontinente que se tiene sobre los países latinoamericanos.

A nivel de la producción científica es notable el crecimiento y la presencia femenina en Latinoamérica, ya paso el tiempo en que el enseñar y formar era competencia sólo para hombres, luego fue solo para mujeres en las áreas sociales; la presencia de mujeres en los ámbitos universitarios y de producción en el área de la ciencia en este siglo XXI crece en el día a día.

Una gran parte del mundo observa con asombro los procesos de segregación que viven las féminas Medio Oriente y África, lugares donde un animal doméstico tiene más valor que el ser fémina, es así que nuevamente caemos en la discriminación por sexualidad y género; poniéndole a la guerra que existe en estos territorios otra cara.

En américa latina sigue latente el tema de los femicidios, es común escuchar que países como Argentina, Perú Colombia, Bolivia, Brasil, México, Ecuador y otros, a diario se mata una mujer; por parte de su pareja sentimental y lo que es más cruel su hijo, la pregunta es ¿a qué se debe que siguen ocurriendo estos actos? La barbarie y las atrocidades han sido vividas en el mundo durante siglos, los países que han logrado en parte controlarlo es a través de trabajo social y emancipación cultural, de ahí la importancia de trabajar en los rasgos de identidad.

Pero estos otros temas de discriminación y se debe reconocer la labor de las féminas a través de las diferentes épocas de la humanidad, dejando un rastro invisible de participación en el ámbito epistemológico de la ciencia y se debe descolonizar la mente y las teorías contemporáneas para que se nos permita el verdadero reconocimiento.

Durante muchos años las féminas latinoamericanas han estado presentes, pero hoy nos ocuparemos de los aportes a la ciencia que han hecho las féminas del Ecuador, que en los últimos cincuenta años gracias a las luchas descolonizadores son reconocidas, por sus aportes científicos, ya no deben acuñar sus logros en nombre de sus padres, hermanos o esposos para que por lo menos se registre, se reconozca en invento o el logro científico.

Mucho se debate sobre la racionalidad propia y existencial en relación a las teorías epistémicas, sociológicas que deben ser descolonizadas para que exista un cambio y sea notoria la presencia femenina en estas teorías, muchos conceptos en particular en el ámbito científico deben cambiarse en relación a las teorías de género y lograr una verdadera inclusión; sin embargo todos los documentos que analizan este proceso de inclusión solo finalizan haciendo un análisis sobre los procesos discriminatorios del que han sido objeto las mujeres y los actos de barbarie del que han sido víctima, en muchos casos a pesar de estar en el camino y rumbo de la ciencia o el quehacer científico.

Cuando se analiza la ideología de género surgen las preguntas en el ámbito científico ¿esto nos ayudará a mejorar la ciencia o el quehacer científico? O solo es un proceso de reconocimiento social inmerso en el conocer, problema epistémico,

cultural y social que debe ser debatido y resuelto en el presente, ya que la historia, la sociología y la antropología han hecho su parte ante el análisis de las inequidades y la evolución que han sufrido en las diferentes etapas del convivir humano en relación al género, y en definitiva abordarlo con seriedad por los estudiosos epistemólogos, actuales.

Para Popper, todo objeto de estudio se ve afectado o influenciado por varias teorías, subsiste aquella teoría que contrasta de mejor forma con la aplicación; sin embargo, aunque las teorías son racionalidades críticas que existen sobre el objeto siempre saldrá a luz y prevalecerá la aplicable o la que sirve.

De ahí que el debate sobre la existencia femenina en la ciencia es considerado por algunos estudiosos irrelevante ya que no producirá cambios sustanciales, y sólo se centra en reconocer su participación agregando el nombre, pero las activistas del feminismo buscan otra clase de reconocimiento.

> Popper señala: *"me niego a admitir la tesis de que en la ciencia existan enunciados cuya verdad hayamos de aceptar resignadamente, por la simple razón de no parecer posible –por razones lógicas– someterlos a contraste" (Popper 2001:46).*

Esta opinión de Popper resalta ya que las teorías corren el riesgo de ser falsable, ya que se puede escoger entre ellas, esto se debe a que la mejor forma de contrastarla es con la experiencia o aplicándola, lo que aumenta su enunciado básico y al final la modifica.

Esto ocurre debido a que los grados de confirmación y clasificación de las teorías son distintos en las ramas sociales en relación a las ciencias, ya que pueden ser considerados simples conjeturas. (Abbagnano, 2003).

Para Toulmin (1953), una teoría puede alcanzar el grado de científica cuando posea se unifica un sistema de contenidos, una representación simbólica y conceptual objetiva y se puedan conjeturara sus resultados.

Para Mario Bunge, las teorías son ideas compactas y sistematizadas, que a través de un sistema de hipótesis logran la formación de un sistema hipotético deductivo y son los análisis relativos de estas teorías que logran el desarrollo de las teorías o fundamentación de la ciencia es decir su avance; de ahí que no todo está dicho en el quehacer científico, haciendo también un análisis filosófico de la ciencia siempre se tendrá un solo resultado que es el conocimiento científico, por lo que este proceso se aplica a todas las áreas del saber.

La eliminación de los sesgos sexistas en las teorías se deben soportar todos sus estudios y avances en el método científico, aunque hay autoras que prefieren soportar sus teorías epistemológicas de manera más radical, es lo que esboza el empirismo ingenuo. (Guzmán & Pérez, 2007)

Otra explicación que se teje con respecto al porque el desarrollo y la evolución de la ciencia se haya desarrollado mayoritariamente por hombres, encuentra fundamentación en las bases morales y sociales impartidas desde la niñez, con costumbre que enfocan actividades puramente alineadas o determinadas para hombres creando una discriminación irracional desde los hogares. Desde pequeños a

los hombres se les impulsa a ser liberales y dominantes, a las mujeres a servir, ser conservadas y sosegadas.

De ahí que hay profesiones con un marcado sexismo masculino y otras feministas. Por esta razón los movimientos feministas quieren que exista un amplio espacio para la igualdad, pero a través de estas líneas debemos insistir que el tema es cultural y muy antiguo, por lo que se debe manejar el discurso y diversificarlo para que a través de la constancia se logre.

También se debe reconocer que en muchos ámbitos no podemos hablar de igualdad al 100% siempre existirá un margen de diferencia porque en esto también interviene lo biológico, lo cognitivo, lo racional, por lo que se debe crear de alguna manera el hábito de igualdad en el marco de lo que corresponda o se pueda.

Consideraciones finales

El compromiso político con la epistemología feminista pide a gritos un cambio social radical, pero filósofos como Bunge, Popper y otros reafirman el concepto de que "*…la última finalidad de la ciencia es producir, teorías…*" que cada vez piden un análisis más sólido y articulado, y no mera recolección de datos; lo que se contrapone a las teorías feministas que de alguna manera solo resaltan el patriarcado que ha dominado al mundo por muchos siglos.

Se debe diversificar el discurso, ¿por qué? En su afán de empañar el patriarcado dominante y la discriminación sufrida por el género femenino se está cayendo en un cambio de roles; pues el maltratador ha pasado en muchos casos a ser maltratado y

la filosofía junto con la ciencia no pueden permitir estos embates y extremos, pues están cayendo en rigidez innecesaria.

Se está confundiendo entre equidad de género y corriente feminista, por reclamos de desigualdad e inequidad; esta reflexión en relación a los conceptos propios del racionalismo crítico y el positivismo lógico, que solo buscan con sus análisis y posturas desempañar el conocimiento para fundamentar estas teorías de género erradicando el velo de sexismo radical; pero lamentablemente se está cometiendo el error por los falsos líderes o dirigentes de las corrientes feministas provocando una confusión epistémica que provoca su desatención.

Se debe aceptar que el mundo está cambiando, en los ámbitos antropológicos y sociológicos no es el mismo planeta de hace 100, 50 o 30 años, sin embargo no se debe provocar una lucha entre hombre y mujeres, se debe buscar la integralidad de género en la ciencia; que más desarrollo científico se ha logrado con la presencia masculina [...] es algo que se debe aceptar y resignar, como los logros de los negros africanos y la terminación de la esclavitud, el genocidio judío, la lucha de moros y cristianos.

Debemos retomar la lucha para que hombres y mujeres demos saltos agigantados demostrando nuestra grandeza y dominio femenino en rescate de una sociedad al borde del colapso por la cadena de violencia, porque a lo mejor esta sociedad moderna y globalizada se está dejando llevar por este discurso errado; para sacar adelante a la humanidad se necesita una suma de fuerzas y una gran alianza valorando la diversidad universal.

Bibliografía

Abbagnano. (2003). *Diccionario de Filosofía: Fondo de Cultura Económica.* México: Fondo de Cultura Económica.

Bunge, M. (2000). *La investigación científica.* Barcelona: Siglo XXI.

Burke, E. (2009). *Vindicación de la sociedad natural.* Madrid.: Trotta.

Educacionales, H. (2009). Epistemología y pedagogía de género: el referente masculino. *Horizontes Educacionales*, Vol. 14, N° 1: 65-75,.

Guzmán, D. M., & Pérez, D. A. (2007). La Teoría de Género y su Principio de Demarcación Científica. *Teoría de Género y Demarcación Científica*, 283-295.

HERRERA HUÉRFANO, S. C. (2016). Hacia una Epistemología del sur. Una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, N.° 131*, 77-105.

Lagarde, M. (1996). "El género", fragmento literal: 'La perspectiva de género', en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. *Red de Revistas Científicas de América Latina*, 13-38.

Luis Porta, M. Y. (2014). Relatos que cuentan los grandes maestros. En búsqueda de claves por la formación de formadores. *Katharsis - Institución Universitaria de Evingrado*, 16.

Madrid, U. C. (1997). Evauación del desarrollo potencial de sujetos..... En J. G. Perez.

Maturana, H. e. ((1997)). *Formación humana y capacitación. Santiago: Dolmen.*

Miñoso, T. d., Correal, D. G., & Muñoz, K. O. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales.* Cauca: Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales. YuderEditorial Universidad del Cauca.

Sosa, E. (2002). *Conocimiento y verdad intelectual.* México: FCE.

Sosa, E. (2014). Con pleno conocimiento . *Prensas*, 262.

UNR Universidad Nacional de Rosario

COMPONENTES EPISTEMOLÓGICOS: FORMAS DE INVESTIGAR LA EDUCACIÓN

Colectivo de autores

Compilador:
Fabrizzio Andrade Z.

Live Working EDITORIAL

www.liveworkingeditorial.com

ISBN: 978-9942-36-379-4