

ISSN 2550-6846 Impreso / ISSN 2550-6854 Digital

RUNAR

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNAE

Arthur Versluis • Basarab Nicolescu • Jennifer M. Gidley • Henry A. Giroux • Dante Augusto Galeffi
• Muriel Briançon • Mario Vidal Moruno • Luis Guillermo Torres • Alex Estrada García • Johanna
Rodríguez • Katia Limones • Jhonny Villafuerte • Mauricio Zacarías Gutiérrez

Edición N° 3
Julio 2018

RUNAE

La revista RUNAE es una revista científica de ámbito nacional e internacional, que entiende las Ciencias de la Educación como un campo interdisciplinario. La revista RUNAE fomenta el intercambio de ideas, reflexiones e investigaciones con la comunidad científica de forma plurilingüe e intercultural: castellano, inglés, francés, portugués y kichwa.

En la revista RUNAE se publican trabajos de acuerdo con los principios científicos universales que contribuyan al avance del conocimiento, entre los que se encuentran: reproductividad, factibilidad, aplicabilidad, especialización, precisión, comunicabilidad, verificabilidad, generalización, capacidad explicativa, predictibilidad, apertura y no completitud. Es una revista asociada al campo de las Ciencias de la Educación y de las demás disciplinas asociadas que enriquecen sus fuentes.



Runa

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNAE

Nº 03- 2018
ISSN: 2550-6846 Impreso
ISSN: 2550-6854 Digital
Azogues - Ecuador

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR – UNAE

RECTOR

PhD. Freddy Álvarez

COMISIÓN GESTORA

PhD. María Nelsy Rodríguez Lozano

PhD. Magdalena Herdoiza Mera

Mgs. Juan Samaniego Froment

PhD. Adrián Bonilla Soria

PhD. María Belén Alborno Barriga

Dra. Verónica Moreno García

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA RUNAE

DIRECTOR

PhD. Javier Collado

SUBDIRECTOR

Mgs. Diego Apolo

COMITE EDITORIAL INTERNO

PhD. María Nelsy Rodríguez Lozano (Vicerectora de Investigación y Posgrado)

PhD. Javier González Díez (Coordinador de Investigación)

COMITE EDITORIAL EXTERNO

PhD. Francisca Marli Rodrigues de Andrade – Universidad Federal Fluminense

PhD. Cristina Núñez Madrazo – Universidad de Veracruz

PhD. Carmen Vas – Universidad Nacional Experimental de Guayana

PhD. Florent Pasquier- Universidad Paris VII Denis-Diderot

PhD. Pedro Javier Gómez Jaime- Universidad Federal de Bahía

PhD. Lisete S. M. Mónico- Universidad de Coimbra

PhD. Ángel Mora – Universidad Experimental de Guayana

PhD. Carlos Ramos Galarza – Pontificia Universidad Católica del Ecuador

PhD. Rafael Mondragón – Instituto de Investigaciones Filológicas. UNAM

PhD. Julia Zullo – Facultad Filosofía y Letras – UBA

PhD. Armando Muyulema – University of Wisconsin-Madison

PhD. Enrique Espinoza Freire – Universidad Técnica de Machala

PhD. Miguel Sola – Universidad de Málaga

PhD. Ginesa Ana López Crespo – Universidad de Zaragoza

PhD. Elena Kárpava – Universidad de Granada.

DIRECTOR EDITORIAL

Mtr. Sebastián Endara

CORRECCIÓN ORTOTIPOGRÁFICA Y DE ESTILO

PhD. María Luisa Torres

Lcda. Verónica Neira Ruiz

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Dis. Anaela Alvarado

ILUSTRACIÓN

Lic. Antonio Bermeo

GESTIÓN REVISTA DIGITAL

Ing. Napoleón Gerardo Peralta

Nº3 Julio de 2018

Revista bianual

ISSN: 2550-6846 Impreso ISSN: 2550-6854 Digital

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata), Azogues – Ecuador

Teléfonos: (593) (7) 3701200

www.unae.edu.ec

E-mail: runae@unae.edu.ec

CONTENIDO

- 9 PRESENTACIÓN
Javier Collado Ruano
- 17 TRANSDISCIPLINARIEDAD Y CONCIENCIA: HACIA UN
MODELO INTEGRADO
Arthur Versluis, Basarab Nicolescu
- 37 WISE EDUCATION FOR COMPLEX FUTURES
Jennifer M. Gidley
- 63 DISPOSABILITY IN THE AGE OF NEOLIBERAL
DISASTERS: FROM DREAMERS AND PUERTO RICO TO
VIOLENCE IN LAS VEGAS
Henry A. Giroux
- 87 ¿CUÁL ES EL PUNTO DE LA ENSEÑANZA DE LA
FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN DISCIPLINARIA?
DISEÑO/INVENCION DEL APRENDIZAJE FILOSÓFICO
EN LA EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR
Dante Augusto Galeffi
- 111 LÉVINAS Y EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN: SALIR DE
PARA IR HACIA UNA OBRA EDUCATIVA
Muriel Briançon
- 131 DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EDUCATIVA:
RETOS EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI
Mario Vidal Moruno

- 155 HACIA UNA GEOGRAFÍA ESCOLAR PERTINENTE:
CAMPOS EMERGENTES EN LA DIDÁCTICA DE LA
GEOGRAFÍA
Luís Guillermo Torres Pérez
- 177 EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y EL DESARROLLO
DE COMPETENCIAS TRANSDISCIPLINARES EN LA
FORMACIÓN PROFESIONAL
Alex Estrada García
- 195 COMUNIDAD PLAYA DE ORO EN LA PROVINCIA
DE ESMERALDAS (ECUADOR). UNA EXPERIENCIA
EXITOSA DE ALFABETIZACIÓN AMBIENTAL
Johanna Rodríguez, Katia Limones y Jhonny Villafuerte
- 217 EL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO Y LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Mauricio Zacarías Gutiérrez

PRESENTACIÓN

REFLEXIONES TRANSDISCIPLINARES SOBRE LA REFORMA DE LA UNIVERSIDAD EN EL CAPITALISMO EMOCIONAL

PhD. Javier Collado-Ruano
Director de la Revista RUNAE

Terrícolas del planeta Tierra, cuya existencia está teniendo lugar en estos momentos, tengo malas noticias para ustedes: el dinero ha colonizado a la vida. Pero de eso ustedes ya se habían dado cuenta. ¿Qué estamos haciendo en nuestro día a día? Dedicar nuestro tiempo y energía en trabajos que obedecen a la lógica del capital. Eso en el mejor de los casos, claro. En 2014, la FAO¹ nos alertaba que en torno a 2.400 millones de personas vivían con menos de 2\$ por día, de las cuales 1.200 millones lo hacían en extrema pobreza con menos de 1,25\$ al día. Y lo más alarmante: unos 21.000 niños siguen muriendo al día por hambre, ¡en pleno siglo XXI! ¿Cómo es posible que enfermedades tan banales como la diarrea se cobren más de 525.000² víctimas infantiles todos los años? Según un informe de OXFAM (2016), el 1% más rico de la población mundial posee más riqueza que el 99% restante de las personas del planeta. En 2015, tan sólo 62 personas poseían la misma riqueza que 3.600 millones (la mitad más pobre de la humanidad). Con estas cifras, resulta evidente que el poder y los privilegios se están utilizando para manipular el sistema económico y así ampliar la brecha, por eso es urgente una reforma de la Universidad que actúe como motor de cambio social, ambiental y mental.

Si bien es cierto que la ciencia ha descubierto remedios a innumerables enfermedades, la lógica del capital le ha llevado a patentar y privatizar estos remedios, para que solo las personas con más dinero puedan pagarlo. El dinero nos ha hecho esclavos de nosotros mismos y además está extinguiendo a una especie a cada hora (Oberhuber, 2004). La rica biodiversidad

1 Véase “Food Insecurity in the World 2014” publicado por la FAO.

2 Véase las estadísticas de la Organización Mundial de la Salud (OMS): www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/diarrhoeal-disease

que caracteriza a nuestro planeta se extingue por la gran huella ecológica que dejamos con nuestros estilos de vida. El esquizofrénico capital financiero y económico actual ha originado una crisis socioecológica que nos ha llevado a los prolegómenos del Antropoceno, un periodo geológico caracterizado por la gran degradación planetaria que ocasionamos con nuestras acciones cotidianas. Utilizamos combustibles fósiles y otros recursos energéticos para satisfacer la sed de expansión del capital, que actúa como un *virus* depredador en la Pachamama, nuestra Madre-Tierra según las cosmovisiones de los pueblos amerindios.

Nos olvidamos de que la naturaleza es un modelo, una medida y un mentor para imaginarnos otros futuros más sostenibles, resilientes y regenerativos. Energía, frecuencia y vibración, esas son las claves para entender el lenguaje de la vida y los fenómenos cósmicos que nos rodean. La Tierra es un planeta cuya piel ha sufrido más de 200.000 glaciaciones, seis grandes extinciones en masa, grandes impactos de meteoritos y situaciones de clima extremo. Sin embargo, es el único planeta en todo el Sistema Solar que tiene la *virtud* de mantener el agua líquida. El consenso científico actual apunta que el gran milagro cósmico que representa la aparición de la vida proviene de las profundidades de los mares y océanos. Según estudios en cosmología, astrofísica, astronomía y química atmosférica, los otros planetas del Sistema Solar no reúnen las condiciones de habitabilidad necesarias para la preservación de la vida, al menos tal y cómo la conocemos los terrícolas. Vivimos en una zona de habitabilidad de nuestro sistema solar que nos permite existir como una especie biológica capaz de sentir, soñar, imaginar, pensar y actuar. Pero en vez de sembrar esperanza y futuro, estamos generando injusticias y desigualdades, muy visibles en las relaciones dispares de Norte-Sur.

Desde que la Revolución Industrial nos permitió dominar diferentes fuentes energéticas, hemos acelerado nuestros ritmos de expansión en el planeta. Los cálculos demográficos nos revelan que desde los inicios de la humanidad, y hasta hace apenas unos doscientos años atrás, el número de personas que han co-habitado de forma simultánea en nuestro planeta nunca había llegado al billón. En el año 2018 ya somos casi 8 billones de terrícolas. Los grandes avances científicos han provocado un rápido incremento poblacional y nos ha permitido mejorar la calidad de vida, siendo más longeva.

Cada vez somos más y vivimos más. Pero esta expansión es el rastro del *virus* del capital, cuya expansión colonial nos ha llevado al abismo: empujándonos al genocidio, al ecocidio y al epistemicidio. Estamos ante una encrucijada paradigmática que requiere otro tipo de organización política, epistémica y educativa. Por eso es primordial reflexionar sobre la reforma de la Universidad, con el fin de enfrentar al cambio climático actual y de proponer nuevas rutas civilizatorias que nos permitan sobrevivir a la escasez crónica de recursos naturales que todos viviremos a partir de la mitad del siglo XXI.

Aún estamos a tiempo para cambiar de rumbo civilizatorio, pero debemos actuar de forma urgente, especialmente desde el llamado “Sur Global”. Para transformar la matriz productiva y aprender a coevolucionar de manera integral con la Pachamama se deben rescatar los valores y cosmovisiones de nuestros ancestros. Pero las cosmovisiones ancestrales de los pueblos originarios de la región de los Andes, al igual que otras cosmovisiones de pueblos indígenas africanos, europeos, asiáticos, americanos y aborígenes australianos, nunca han interesado a los eruditos científicos. Según el consenso científico actual, se cree que el universo surgió hace unos 13.700 millones de años, nuestro planeta Tierra tiene unos 4.600 millones de años, la vida emergió hace unos 3.800 millones, y el *homo sapiens* apareció hace unos 200.000 años atrás en África. Pero la comprensión de ser una parte minúscula del todo todavía no ha ocasionado una ruptura transcendental en nuestros modelos de consumo y estilos de vida. ¿De qué manera nos relacionamos con el todo, con la naturaleza, con los otros y con nosotros mismos? Para responder a esta pregunta es fundamental comprender mejor nuestras emociones humanas.

Desde un punto de vista evolutivo filogenético, la especie humana ha desarrollado la capacidad de combinar la razón con un universo interior de emociones y sentimientos que le acompañaron durante miles de años. Las emociones se han transmitido de generación en generación, y son una parte esencial de nuestra naturaleza humana. Sin ellas seríamos psicópatas con trastornos de personalidad disocial. Según algunos sociobiólogos, estas reacciones automáticas de emoción-pensamiento-acción quedaron grabadas en nuestro sistema nervioso y fueron decisivas para sobrevivir durante el largo período de la prehistoria humana. En pleno siglo XXI, es muy importante la concepción que trae la neurociencia sobre inteligencia emocional. Mientras

que las emociones son acciones acompañadas por ideas y ciertos modos de pensamiento, los sentimientos emocionales son percepciones de lo que hacen nuestros cuerpos durante la emotividad, junto con las percepciones de nuestro estado mental durante el mismo período de tiempo. Es decir, la neurociencia afirma que los sentimientos emocionales colorean nuestra vida de principio a fin, independientemente de nuestra nacionalidad, etnia, cultura, raza o religión. Por lo tanto, la educación emocional debe constituir un pilar fundamental para la reforma de la Universidad, ya que las emociones son universales y crean los sistemas de valores de nuestras sociedades.

Desgraciadamente, nuestros sentimientos emocionales también han sido contruidos según el modelo instrumental del *virus* capitalista. Entender la integración cultural contemporánea de los sentimientos requiere comprender la lógica del mercado subversivo. Es por esta razón que el “capitalismo emocional” engloba una cultura post-industrial donde las utopías de la felicidad son mediadas por el consumo. Nuestras emociones se encuentran en una espiral infinita de estímulos comerciales que nos venden necesidades de todo tipo, las cuales debemos comprar y desechar rápidamente. En el discurso psicológico del capitalismo emocional actual, las relaciones personales y los problemas emocionales están dentro de esta lógica económica, que está destruyendo nuestro planeta. La naturaleza es vista como un objeto que debe fornecer de materia prima a la industria, con el fin de fabricar bienes de consumo que traerán nuestra felicidad.

Reflexionar sobre la reforma de la Universidad requiere cuestionar nuestra relación con la naturaleza, también conocida como lo *sagrado* por nuestros ancestros. Superar el capitalismo emocional exige mirar de manera transdisciplinar para la naturaleza, entendiendo que su creatividad puede bioinspirarnos para crear, adaptar y modelar nuevos ambientes más resilientes. Pero superar el capitalismo emocional también requiere que la reforma de la Universidad transgreda el modelo teórico fallido de desarrollo sostenible instaurado por el discurso académico de la tecnociencia. Al tiempo que el concepto de desarrollo sostenible está enfocado en minimizar el impacto negativo de los humanos en el planeta, el desarrollo regenerativo está enfocado en maximizar el impacto positivo del ser humano en la Tierra. Este concepto constituye un nuevo imaginario colectivo basado en lo que podemos aprender de la naturaleza, y no en

lo que podemos extraerle. El capitalismo emocional ha originado el cambio climático del Antropoceno, provocando la “sexta extinción” en masa de seres vivos: se estima que desaparecerán entre el 10% y el 38% de la biodiversidad en el corto período de 1990 y 2020 (Oberhuber, 2004).

Por este motivo, la reforma de la Universidad implica gestionar el conocimiento de manera transdisciplinar, integrando saberes científicos con saberes originarios, con el fin de mejorar nuestra convivencia socioambiental. Aquí es importante remarcar que la filosofía científica positivista que ha predominado en el mundo académico, ha encontrado sus límites epistémicos. Durante los últimos siglos se han marginado aquellas esferas que no son medibles, constatables ni experimentables. Es decir, las emociones, la espiritualidad y la creatividad, como otras tantas dimensiones humanas, han sido olvidadas históricamente por una ciencia que ha evolucionado de acuerdo a los intereses psicópatas del capitalismo. Mediante una visión bioalfabetizadora que (re) diseñe nuevas culturas regenerativas se pueden restaurar los bienes naturales que nos brinda la Pachamama.

En esta dirección se formuló la Constitución del año 2008 de la República del Ecuador, al reconocer los Derechos de la Naturaleza al mismo nivel jerárquico que los propios Derechos Humanos. Su Carta Magna es un claro ejemplo de diálogo de saberes, donde las epistemes de la ciencia moderna occidental se fusionaron con los conocimientos y saberes de los diferentes pueblos, etnias, culturas y naciones que configuran la complejidad de este país andino. Aquí se reconoció, de manera horizontal y transdisciplinar, que nuestro déficit espiritual es la causa principal que nos aboca al consumo desenfrenado de los recursos naturales de la Pachamama. Si bien Ecuador es un país pionero en establecer esta visión biocéntrica de las normas jurídicas, también existen otros pueblos de *Abya Yala* que consideran a la Tierra como un organismo dinámico que está vivo: sus ríos son sus venas, sus montañas son su piel, sus bosques y selvas su pelaje, sus plantas son espíritus... En suma, la reforma de la Universidad debe integrar estas epistemes ancestrales, que tienen un marcado eje biocéntrico de enunciación de paradigmas, mientras se deja atrás la visión antropocéntrica instaurada por el modelo capitalista e industrial de Occidente.

En este contexto globalizado de emergencia planetaria, la reforma universitaria de educación transdisciplinar nos revela la intencionalidad de transgredir el abordaje disciplinar, reconociendo la multidimensionalidad y el dinamismo intrínseco de los fenómenos que interactúan en la formación humana. Por esta razón, varios de los artículos publicados en esta edición de RUNAE postulan que la transdisciplinariedad constituye la metodología idónea para combinar saberes científicos y no científicos. Es decir, se aboga por un diálogo inter-epistemológico donde se fusionen los conocimientos científicos de un universo exterior con la sabiduría ancestral de nuestro universo espiritual interior.

Para crear las Ciencias Educativas del Buen Vivir se debe adoptar esta perspectiva integral, compleja, sistémica, biocéntrica, intercultural y transdisciplinar, porque nos ayuda a comprender el contexto transdimensional de nuestra condición humana. La realidad no es algo que esté fuera o dentro de nosotros: es simultáneamente las dos cosas al mismo tiempo. Por eso la reforma de la Universidad debe (re)introducir las dimensiones emocionales y espirituales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación formal, no formal e informal, puesto que son dimensiones humanas formativas que están directamente ligadas con los desequilibrios socioecológicos actuales. De ahí que la Revista RUNAE busque promover la discusión académica desde visiones pedagógicas innovadoras que aborden la educación desde sus dimensiones cognitivas, intelectuales, perceptivas, afectivas, emocionales, espirituales, religiosas, políticas, retóricas, poéticas, artísticas, epistémicas y filológicas.

En la República del Ecuador, las reflexiones en torno a la reforma de la Universidad dieron lugar a la creación de cuatro universidades emblemáticas: la Universidad de Yachay Tech, la Universidad Regional Amazónica Ikiam, la Universidad de las Artes y la Universidad Nacional de Educación (UNAE). En esa misma línea de reforma epistémica, educativa y política se enmarcan las publicaciones de la revista RUNAE, que emerge como un espacio académico para la transformación de la matriz productiva del capitalismo imperante actual... ¿Están preparados? El reto comienza ahora. Animo a todos los lectores y lectoras a continuar el debate suscitado en los artículos publicados en esta edición, y también les invito a enviarnos sus trabajos de

educación emancipadora para los próximos números de la Revista RUNAE. El mundo que dejemos a nuestros hijos y nietos depende de todos los nosotros, estimados terrícolas, por eso debemos reformar la Universidad y desarrollar una educación biocéntrica que regenere la Pachamama, ¿o acaso hay algo más importante?

Referencias

OXFAM (2016). Una economía al servicio del 1%. Acabar con los privilegios y la concentración de poder para frenar la desigualdad extrema. Informe no 210 de OXFAM, 18 enero 2016.

Oberhuber, T. (2004). Camino de la sexta gran extinción. En *Ecologista*, no 41. Madrid: Ecologistas en acción.



Transdisciplinariedad y consciencia: hacia un modelo integrado

TRANSDISCIPLINARITY AND CONSCIOUSNESS: TOWARD AN INTEGRATED MODEL

Arthur Versluis, PhD¹

versluis@msu.edu

Universidad Estatal de Michigan, Departamento de Estudios Religiosos (Estados Unidos)

Basarab Nicolescu, PhD²

basarab.nicolescu@gmail.com

*Universidad Babes-Bolyai, Cluj-Napoca, Facultad de Estudio
Europeos (Rumania) y CIRET (Francia)*

1 Catedrático del Departamento de Estudios Religiosos y profesor en la Facultad de Artes y Letras de la Universidad Estatal de Michigan. Doctor en Filosofía por la Universidad de Michigan (EEUU) con la tesis titulada “Transcendentalismo Americano y Religiones Asiáticas”. Su interés de investigación es la intersección entre la religión y la literatura. Es editor del *Journal for the Study of Radicalism*, y fue editor fundador de la revista *Esoterica*. Es el presidente fundador de la Asociación para el Estudio del Esoterismo y antiguo miembro de la Academia Estadounidense de Religión. Website: www.arthurversluis.com

2 Profesor de filosofía en la Universidad Babes-Bolyai, Cluj-Napoca (Rumania) y teórico físico del Centro Internacional de Estudios e Investigaciones Transdisciplinarias (CIRET) de Francia. Miembro de la Academia Rumana. Sus libros incluyen: *Manifiesto de la Transdisciplinariedad*; *Nous, la particule et le monde*; *Ciencia, Significado y Evolución - La Cosmología de Jacob Boehme*; *De la Modernidad a la Cosmodernidad: Ciencia, Cultura y Espiritualidad*. Website: www.basarab-nicolescu.fr

Resumen

Aunque ha habido muchos avances en la física, las implicaciones de las teorías cuánticas no se han incorporado a las humanidades. Como resultado, gran parte de la academia se ha mantenido en la cosmovisión del siglo XVII o XVIII, y algunos estudiosos aún buscan analizar la espiritualidad en términos dualistas, reduccionistas y materialistas que, de hecho, han sido reemplazados. A menudo, tales perspectivas resultan en pensamientos equivocados basados en errores de categoría. En este artículo, se señala el camino más allá de este dualismo, y se argumenta a favor de enfoques transdisciplinarios para el estudio de la religión y, en particular, de la espiritualidad. Se postula un nuevo modelo para comprender la interioridad, prefigurando un enfoque unificado y transdisciplinar que involucra la física cuántica y las humanidades, donde radican las ciencias de la educación.

Palabras clave: consciencia, educación integral, humanidades, mecánica cuántica, transdisciplinariedad.

Abstract

Although there have been many advances in physics, the implications of quantum theories have not been incorporated into the humanities. As a result, much of academia has remained in a seventeenth or eighteenth century worldview, with some scholars still seeking to analyze spirituality in dualistic, reductionistic, and materialistic terms that in fact have been superceded. Such perspectives often result in mistaken thinking based in category errors. In this article, we point the way beyond such dualism, and argue in favor of transdisciplinary approaches to the study of religion and in particular, spirituality. We posit a new model for understanding interiority prefiguring a unified, transdisciplinary approach that engages quantum physics and the humanities, where are the education sciences.

Keywords: consciousness, integrative education, humanities, quantum mechanics, transdisciplinarity.

Introducción

Durante el pasado siglo XX, se han producido enormes avances en el estudio y la comprensión de la física, ya que la física clásica fue seguida por teorías cuánticas. Las teorías cuánticas contemporáneas presentan ideas cosmológicas que transforman la forma en que previamente entendíamos el mundo. Pero el resto de la academia todavía no se ha enfrentado por completo a algunas de las implicaciones de la física teórica y las ideas que ofrece. De hecho, la mayoría de los docentes que trabajan en las humanidades todavía conservan las lentes cartesianas dualistas, formadas en el siglo XVII o XVIII. Como se explica más adelante, estas perspectivas conllevan un pensamiento equivocado basado en errores de categoría. En este artículo, se exploran algunas implicaciones de la física teórica que ayudan a comprender el estudio de la consciencia, y en particular lo que se llama interioridad, en una nueva luz epistemológica que debe abarcar a todos los docentes.

Primero, sin embargo, son necesarias algunas observaciones sobre el uso de la terminología. En lo que sigue, la palabra “transdisciplinariedad” se refiere a la unidad del conocimiento más allá de las disciplinas, más allá de la división artificial entre las ciencias duras y las humanidades. La transdisciplinariedad, por lo tanto, no está en conflicto, sino que se integra y trasciende los límites disciplinarios (Nicolescu, 2002). La transdisciplinariedad (que emergió de los descubrimientos de la física cuántica y sus implicaciones para otros campos del conocimiento) se basa en el reconocimiento de que existen diversos niveles de realidad, entendidos de forma ontológica como epistemológica (Nicolescu, 2015). En otras palabras, una ley física que es válida en un nivel de realidad (por ejemplo, la física clásica) puede que no sea válida o aplicable en otro nivel de la realidad (por ejemplo, en un nivel cuántico).

Al mismo tiempo, vistas colectivamente, las diferentes ecuaciones matemáticas que componen e informan los modelos contemporáneos de física tienen como objetivo desarrollar un mapa más comprensivo y entendible a diferentes niveles, con el objetivo general de crear una comprensión más profunda de la naturaleza de la realidad, que incorpora diferentes niveles físicos en un modelo más grande. Como expresó Roger Penrose (2005) en *The Road to Reality*, hablando en términos generales a través de los niveles, la

verdad matemática es objetivamente cierta, ya que representa “un estándar objetivo externo que no depende de nuestras opiniones individuales ni de nuestra cultura particular”(p. 13). En este sentido, las matemáticas proporcionan una idea de lo que se puede describir como un reino platónico de la verdad.

Pero mientras que en la física cuántica ha habido un progreso notable en el desarrollo de modelos extremadamente sofisticados para comprender la naturaleza de la realidad, aquellos que trabajamos en las humanidades, la filosofía o la pedagogía aún no lo hemos alcanzado. Como resultado, ha habido una desconexión creciente entre las ciencias, particularmente entre el campo de la física cuántica y las diversas ciencias que integran las humanidades. La transdisciplinariedad, especialmente desarrollada en los trabajos de Basarab Nicolescu y en la asociación internacional CIRET (Le Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires), es concebida como una forma de minimizar el abismo entre las humanidades y las ciencias en la era cuántica y desarrollar un modelo epistemológico unificado en un meta-nivel más allá de disciplinas particulares.

En las páginas que siguen se aplica la metodología transdisciplinar al estudio contemporáneo de la consciencia, y nuestro enfoque particular será la religión esotérica o la espiritualidad. Para hacerlo, debemos distinguir entre los términos “religión” y “espiritualidad”. En términos generales, la religión tiene que ver con fenómenos socioculturales, mientras que la espiritualidad tiene que ver con el significado, los valores y la vida interior. Por lo tanto, la religión debe entenderse como un objeto de estudio, mientras que la espiritualidad tiene que ver con el sujeto que se transforma, transmuta o despierta a través de prácticas espirituales como la oración, la meditación, el canto, la liturgia y la visualización. Hablar de educación integral y transdisciplinar, conlleva, por tanto, la integración de las cosmovisiones espirituales en la praxis pedagógica de todos los docentes. Debería ser evidente que el estudio de la religión como objeto, por ejemplo, como fenómenos socioculturales, es epistemológicamente diferente del autoconocimiento experiencial, subjetivo, reflexivo o introspectivo (Wallace, 2004).

El punto aquí no es que uno de estos sea válido y el otro inválido. Por el contrario, el punto es que ambas perspectivas son válidas en sus propios

términos. En otras palabras, el estudio de los fenómenos religiosos en diferentes contextos culturales y sociales, desde perspectivas más o menos materialistas, proporciona ideas que se complementan con la comprensión de lo que aquí describimos con el término abreviado “interioridad”, que se refiere al ámbito del significado, experiencia subjetiva y conocimiento reflexivo autoconsciente. La exterioridad en este contexto se refiere a la función cerebral. Uno puede, por ejemplo, escuchar música sin tener una experiencia interior de ella. La exterioridad y la interioridad no se oponen entre sí, sino que son complementarias. Sin embargo, muchas teorías contemporáneas sobre la religión, así como las metodologías para estudiarla, privilegian los enfoques dualistas y materialistas como “científicos” y “empíricos”, mientras que denigran o rechazan el conocimiento experimental subjetivo. Lo que estamos describiendo aquí (también designado como religión esotérica) puede denominarse mejor como “espiritualidad interior” o “interioridad” basada en la unión del sujeto y el objeto en el practicante. El externalismo o la exterioridad no requieren la unión del sujeto y el objeto en el practicante: se limita a un análisis de algo concebido como un objeto.

Las nociones anteriores del método científico, que se referían estrictamente a la separación dual de la mente racional de los objetos materialistas del conocimiento, ya no ajustan nuestro conocimiento colectivo sobre el cosmos a raíz de la física cuántica. El estudio de la religión, y en particular de la espiritualidad, debe avanzar hacia un modelo integrado del siglo XXI. Por eso se sostiene que la transdisciplinariedad proporciona los elementos fundamentales para una nueva ciencia de la espiritualidad y, por lo tanto, de la consciencia. Esta perspectiva epistemológica transdisciplinar es muy importante para los docentes que trabajan con saberes ancestrales de los pueblos originarios, por ejemplo.

El fracaso de los enfoques reductivos y externalistas

Las metodologías contemporáneas para el estudio y los modelos teóricos de la religión pertenecen en su mayoría al mundo de la lógica clásica y a un modelo científico del siglo XVII, es decir, se rigen por una visión fundamentalmente dualista del conocimiento objetivo. En otras palabras, la cuestión del sujeto es,

irónicamente, tabú, como Wallace (2004) ha detallado en *The Taboo of Subjectivity*, y se considera que la religión es un objeto de estudio como cualquier otro, como la biología. Los enfoques durkheimiano, weberiano, marxista e incluso geertziano para estudiar la religión como semiótica, comparten suposiciones dualistas y materialistas sobre el conocimiento de la religión que, en general, son antitranscendentales y anatematizan palabras como “espiritual” o “espiritualidad”, y mucho menos misticismo o gnosis.

Las últimas décadas han visto enfoques cada vez más y más reduccionistas para el estudio de la religión. Un ejemplo de este desarrollo es la fundación de la Asociación Norteamericana para el Estudio de la Religión [NAASR], cuyos oficiales han incluido a Russell McCutcheon, Willi Braun, Tomoko Masuzawa, William Arnal, Donald Wiebe y otros, su trabajo colectivo aboga por “un verdadero enfoque científico/académico para el estudio de la religión, libre de influencia religiosa” (Martin y Wiebe, 2014, p. 2). Aquí se concibe el enfoque científico como el rechazo de la “influencia religiosa”, y lo que aquí llamamos interioridad, a menudo combinado con un fuerte rechazo de enfoques fenomenológicos u otros que buscan reconocer y sintetizar conocimiento objetivo y subjetivo.

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI, los enfoques de la religión y los fenómenos religiosos se desarrollaron tanto en la ciencia cognitiva como en la neurociencia. Sin embargo, este conjunto de enfoques también se basan en metodologías fundamentalmente dualistas. Los enfoques cognitivos y neurocientíficos subyacentes a la religión son típicamente modelos físicos y funcionalistas en los que se asume que la consciencia es epifenoménica y las actividades mentales consideradas religiosas surgieron de mecanismos evolutivos (ciencia cognitiva) o de fenómenos neurológicos (neurociencia) donde las acciones/reacciones mentales o acciones/reacciones neurofisiológicas determinan lo que podemos llamar actividades mentales y físicas religiosas. Por lo tanto, por ejemplo, reaccionar ante depredadores o agentes potenciales en el ambiente nos condiciona a creer en estos agentes, lo que en última instancia nos condiciona a creer en agentes invisibles, por ejemplo, una deidad monoteísta (Drees, 2016; Nikkel, 2015; Peterson, 2010; Slingerland, 2008). Del mismo modo, los enfoques neurocientíficos miden la actividad cerebral a través de imágenes de resonancia magnética funcional [fMRIs] u

otros mecanismos. De nuevo fundamentalmente un modelo dualista basado en la idea de que, irónicamente, una consciencia subjetiva puede desarrollar un modelo externalizado objetivo sobre sí mismo sin enfrentar la cuestión de su propia naturaleza, que sigue siendo tabú. Por supuesto, otra forma de evitar la mayoría y tal vez casi todas las preguntas que consideramos aquí, es tratar de alejarlas confinando el enfoque de “historia material” de la religión o la “historia social” de la religión. Pero esto es simplemente para ignorar las preguntas más grandes.

No es atípico que Jan Platvoet, un ex-sacerdote católico en África entrenado en misiología, más tarde se convirtiera en un defensor de librar a los Estudios Religiosos del “religiosismo”, e incluso de “religiones inter-axiales no confesionales” o “antropología filosófica”, a fin de hacer del estudio de la religión “una disciplina completamente secular, totalmente neutral” (Antes, Geertz, Warne, 2008, p. 103). Del mismo modo, Donald Wiebe (2006) escribe que el estudio académico de la religión es “socavado” por “muchos de sus practicantes comprometidos tanto con el estudio científico de la religión como con el mantenimiento de la fe religiosa” (p. 692). Por supuesto, Wiebe (1999) tiene un título en teología y un nombramiento en el Trinity College de Toronto. Por lo tanto, sorprende a uno, al menos en la superficie, que siendo uno de los críticos más persistentes de lo que él cree que es el no-estudio científico o científico de la religión, y afirma que es una “ciencia de la religión”.

Tendrán que ubicar sus “teorías de la religión” dentro de lo que podría llamarse un “modelo causal integrado” de las ciencias y, en consecuencia, será “reduccionista” en el sentido de que intentará explicar “lo sobrenatural” de forma naturalista. Todos los relatos explicativos y teóricos de la religión dentro del marco de los estudios religiosos, por lo tanto, deberán estar dentro del mismo marco conceptual y causal utilizado para explicar todos los demás elementos y aspectos del mundo natural y social (Wiebe, 2006, p. 692-693).

Fundamentalmente, esta perspectiva deriva históricamente del cristianismo exotérico o “exterior” (a diferencia del cristianismo esotérico o “interior”). Es decir, una perspectiva anti-mística que enfatiza la creencia y

que denigra el misticismo, pero se convierte en un “secular” moderno insistiendo en “el mismo marco conceptual y causal utilizado para explicar todos los demás elementos y aspectos del mundo natural y social”. Algunos aspectos de las relaciones entre la caza herética religiosa y secular se exploran en *The New Inquisitions: Heretic-hunting and the Origins of Modern Totalitarianism* de Versluis (2006), el punto es que las dinámicas (como la caza del hereje) comúnmente asociadas con las formas del cristianismo de Europa occidental, tanto católicas como protestantes, a veces se replican en entornos supuestamente seculares.

Un ejemplo de esta replicación de la caza del hereje en un ambiente secular es *La construcción occidental de la religión: mitos, conocimiento e ideología* de Dubuisson (2003) [*L'Occident et la religion: Mythes, science et idéologie*], donde argumenta “admitir a priori que lo inteligible trasciende lo sensible” “es una actitud incompatible con los objetivos de una empresa científica auténtica y bien fundada” (p. 175). Según Dubuisson (2003) “lo inteligible no menos que lo perceptible pertenece a este mundo, y ambos son el tema de procesos históricos comparables. Ambos están exactamente situados en el mismo nivel, el nivel humano” (p. 175).

Dubuisson (2003) es abiertamente anti-místico. Para él, la “experiencia mística” es “la experiencia directa y vivida del individuo confrontado con la deslumbrante revelación de una realidad superior” (p. 184) es anatema porque cualquier afirmación de un “nivel trascendente” de “experiencia religiosa vivida” “trae consigo el imprescindible pero inadmisibles corolario epistemológico de que el substrato de esta experiencia escapa a la historia, que no puede asignarse a ninguno de los dominios (sociológicos, psicológicos, etc.) entre los que se distribuyen nuestros conocimientos y nuestras explicaciones de hechos humanos” (p. 168). Ensalza a los “pensadores materialistas”, afirma la hegemonía total de la razón discursiva y rechaza cualquier otro modelo de conocimiento que el suyo, que él considere “empírico”.

De hecho, las afirmaciones de Dubuisson se basan en una suposición oculta: la completitud de las leyes físicas, basada en la “objetividad” de la ciencia clásica antigua, que excluye la posibilidad de que “lo inteligible trascienda lo sensible”. Dubuisson parece ignorar la existencia del teorema de Gödel. Las matemáticas usadas en física incluyen aritmética, y, por lo tanto,

lógicamente, las teorías físicas deberían estar sujetas a los hallazgos de los teoremas de Gödel: un sistema suficientemente rico de axiomas sin contradicción interna es necesariamente abierto (siempre habrá resultados verdaderos, pero no se puede probar) y, por lo tanto, un sistema cerrado lo suficientemente rico es necesariamente contradictorio. “Tal vez tengamos que aceptar, después de haber alcanzado el nivel más profundo de comprensión que la ciencia puede proporcionar, que ciertos aspectos del universo aún no se conocen”, escribe el físico Greene (2000, p. 276). “Tal vez tengamos que aceptar que algunas de sus características se deben a una coyuntura, al azar, o incluso a algún trabajo divino” (Greene, 2000, p. 276).

El enfoque transdisciplinar se basa en una generalización de este aspecto gödeliano de la naturaleza. Cada modelo de cada nivel de realidad se caracteriza por su incompletitud. La incompletitud de las leyes generales que rigen un nivel dado de realidad significa que, en un momento dado, uno necesariamente descubre contradicciones en la teoría que describe el nivel respectivo: uno tiene que afirmar A y no-A al mismo tiempo. Las leyes que rigen este nivel son solo una parte de la totalidad de las leyes que rigen en todos los niveles. E incluso la totalidad de las leyes no puede agotar la totalidad de la realidad: también tenemos que considerar el sujeto y su interacción con el objeto, a través del tercero oculto. El conocimiento está abierto para siempre.

Desafortunadamente, el “esoterismo occidental”, que se desarrolló a partir de la década de 1990, ha surgido como un paso lateral de cuestiones fundamentales, hasta tal punto que las principales figuras en el campo son incapaces de definir claramente cuál es su tema incluso. En *Western Esotericism: A Guide for the Perplexed*, Hanegraaff (1995), define el “esoterismo” como “el basurero de la academia del conocimiento rechazado” que, aunque no es “simplemente una colección aleatoria de materiales descartados sin ninguna conexión adicional”, no lo presenta como un “mejor ejemplo” de esoterismo. De hecho, no hay prototípicos “esotéricos”. Su enfoque externo no presenta una definición clara de esoterismo y define el esoterismo occidental de una manera desconcertantemente vaga, señalando que está caracterizado por un fuerte énfasis en cosmovisiones y epistemologías específicas que están en desacuerdo con la cultura intelectual posterior a la Ilustración normativa.

Que el área putativamente estudiada aquí, el “esoterismo occidental”, está tan poco descrita no es un accidente, sino que corresponde en gran medida al intento más amplio antes mencionado de limitar toda investigación a enfoques materialistas, naturalistas o físicos para el estudio de la religión. Estos autores están intentando rechazar el estudio del “esoterismo” precisamente lo que es esotérico, es decir, los niveles epistemológicos. Por lo tanto, intentan argumentar contra la idea misma de que la religión esotérica se refiere a una dimensión “interna” que es “inaccesible para un estudioso normal”. El mundo “normal” aquí anatematiza cualquier perspectiva que no sea una cosmología materialista de un único nivel (Hanegraaff, 2013). Las extrañas coincidencias del “religiosismo” o “religionista” (como peyorativas para aquellos que no están de acuerdo con estos enfoques reduccionistas) indican las profundas confusiones metodológicas que están en juego aquí.

Autores como Dubuisson son externalistas radicales. Creen que “por definición” el académico debe permanecer alejado del objeto de la investigación; uno debe permanecer de alguna manera radicalmente externo a lo que se está investigando. Desde esta perspectiva, el sujeto académico “siempre permanecerá” divorciado del objeto bajo consideración. El sujeto y el objeto aquí se conciben de una manera completamente dualista que realmente pertenece a los siglos XVII o XVIII. Se dice que esta perspectiva es “científica”. Pero, de hecho, el externalismo radical está muy lejos de la era de la mecánica cuántica y de la transdisciplinariedad.

Los estudiosos externos basan su trabajo en una visión obsoleta de la ciencia y una visión obsoleta de la realidad. Son prisioneros del paradigma de la simplicidad, que fue reemplazado por el paradigma de la complejidad. El realismo clásico se basaba en la continuidad, la causalidad local, el determinismo y la objetividad, mientras que el realismo cuántico se basa en la discontinuidad, un principio de superposición de “sí” y “no”, no separabilidad e indeterminismo. El espacio-tiempo en sí mismo aparece como una construcción antropomórfica.

Un problema fundamental con muchos de los estudiosos de la religión con respecto a la espiritualidad es, de hecho, un error de categoría. Cuando un estudioso de la religión insiste en explicar o enseñar la espiritualidad con “el mismo marco conceptual y causal utilizado para explicar todos los

demás elementos y aspectos del mundo natural y social”, este es un error de categoría. La división dual entre sujeto y objeto es válida en un nivel, pero no es válida de la misma manera en otro nivel, por ejemplo, cuando consideramos la espiritualidad interior. Es decir, las modalidades del ser en las que el sujeto y el objeto no son tan fáciles de dividir. Incluso el sujeto y el objeto pueden estar unidos. De hecho, los eruditos externalistas intentan eliminar al sujeto de su campo de estudio. Sin embargo, la objetividad, establecida como el criterio supremo de la verdad, tiene una consecuencia inevitable: la transformación del sujeto en un objeto. La muerte del sujeto es el precio que uno tiene que pagar por el conocimiento objetivo. Como afirmó un importante filósofo francés, el sujeto se convirtió en una palabra de una frase (Descombes, 2004). De ahí la urgente necesidad en que los docentes del siglo XXI tomen consciencia y no objetivicen a sus estudiantes, y comprendan mejor el tercer oculto en las relaciones que existen en los diversos ambientes, contextos y escenarios de aprendizaje significativo.

Transdisciplinariedad y consciencia

La transdisciplinariedad captura tanto la realidad cuántica como la incompletud de las leyes físicas a través de la noción crucial de “información espiritual” (Nicolescu, 2015). Un flujo de información espiritual que atraviesa de manera coherente diferentes niveles de realidad del sujeto, se corresponde con el de información natural que corta de manera coherente los diferentes niveles de realidad del objeto. Los dos flujos están interrelacionados porque comparten la misma zona de no resistencia. El tercer oculto es el unificador transdisciplinar de la información espiritual y natural, pero no se puede reducir a ninguno de ellos. El sujeto no puede ser reducido al objeto. Por supuesto, la información espiritual no se puede medir con instrumentos como aceleradores, voltímetros, microscopios o telescopios; pero puede ser experimentada por el instrumento de medida más complejo: en la interioridad del ser humano. El interior es tan importante como el exterior. El misterio irreductible del mundo coexiste con las maravillas descubiertas por la razón. Lo desconocido entra en cada poro de lo conocido, pero sin lo conocido, lo desconocido sería una palabra hueca.

Ahora estamos en un punto de transición histórico donde no solo las humanidades, sino también el resto de las ciencias deben ir más allá de los confines del fisicalismo y el dualismo, ampliando el alcance de nuestra visión y, por lo tanto, nuestra comprensión. Un fisicalismo reductivo estrecho simplemente ya no es defendible, tal como señala James Jones (2016). La consciencia, comenta Jones, bien puede ser un elemento necesario del universo tal como lo conocemos, tal vez en analogía con las constantes de la física fundamental, una visión susceptible de las perspectivas neoplatónica, hindú y budista. Como dice Jones (2016, p. 174), la visión contemplativa “en el poder creativo de la consciencia y su inseparabilidad de todo lo que conocemos puede ser una ventana a una realidad más allá de esa dualidad sujeto-objeto en la que la ciencia natural y sus ramificaciones en neurociencia cognitiva están confinadas”.

De hecho, la espiritualidad interior es esotérica precisamente porque incluye dimensiones que trascienden las divisiones convencionales de objeto-objeto. En *Magic and Mysticism*, Versluis (2007) describió la espiritualidad esotérica o interior como existente en un espectro. Para recapitular: la unión de sujeto y objeto caracteriza el espectro como un todo, pero de diferentes maneras en cada extremo, que son cosmológicas y metafísicas, respectivamente. En el extremo cosmológico uno tiene tradiciones mágicas donde el sujeto busca afectar o controlar al objeto mediante acciones mágicas, como rituales. Aquí, el operador ve al sujeto y el objeto como conectados, pero, no obstante, están claramente separados. Más hacia la mitad del espectro están las tradiciones alquímicas en las cuales el sujeto (el operador alquímico) y el objeto (el trabajo alquímico) son difíciles de separar. El practicante alquímico trabaja con hierbas, minerales u otras sustancias, pero también se está transmutando en el proceso. El sujeto transmuta el objeto, y el objeto transmuta al sujeto al mismo tiempo. En el otro extremo metafísico del espectro, el misticismo apofático, ni el sujeto ni el objeto se diferencian de la manera convencional, sino que se trascienden de modo tal que uno tiene que emplear la vía negativa o el lenguaje de la negación para describir lo que efectivamente es trascendencia propia. Cuando la educación es comprendida de manera transdisciplinaria ocurre lo mismo: el docente transforma su contexto de enseñanza-aprendizaje, y este le transforma de un modo recíproco.

Aquí estamos en un dominio que requiere confirmación experiencial. Christopher Bache (2000) observa que en dicho dominio la confirmación no proviene únicamente de la “investigación empírica”, sino también de la corroboración experiencial. Por eso se considera “un tipo de conocimiento que solo puede ser evaluado, o tal vez mejor evaluado, por personas que han realizado la capacitación diseñada para despertar este conocimiento”. O para decirlo de otra manera, como continúa Bache (2000, p. 29), “la historia nos recuerda que aquellos que no estaban dispuestos a mirar a través del telescopio de Galileo no estaban en posición de evaluar su evidencia”.

Es exactamente aquí que la literatura emergente de la transdisciplinariedad tiene mucho que ofrecer. Sobre todo ofrece un empirismo que reconoce múltiples niveles epistemológicos y ontológicos, y que reconoce la naturaleza sofisticada de la espiritualidad esotérica como la trascendencia de la división sujeto-objeto. Esto se puede entender a través de la figura que Nicolescu y otros han denominado el “tercer escondido” (niveles caché), y también a través de la lógica del tercero incluido que es necesaria para el movimiento de la consciencia de un nivel epistemológico a otro. El tercero oculto constituye la zona de no resistencia entre el objeto y el sujeto, y la zona de no resistencia entre los niveles de realidad (Versluis, 2017). Mientras que la física se ocupa de la realidad definida como resistencia, o como lo que resiste, el tercero oculto es no-resistencia, por lo tanto, la conexión entre el sujeto y el objeto.

Hay muchos ejemplos posibles de cómo entender el tercer escondido con respecto al arte. En *Platonic Mysticism*, Versluis los discute en detalle y da algunos ejemplos de pinturas de la Escuela del río Hudson, un movimiento estadounidense del siglo XIX también llamado a veces como Luminismo, porque sus artistas presentan diferentes tipos de iluminación en las pinturas (Nicolescu, 2015). La luz, en estas obras, es en sí misma un personaje que resalta y profundiza los paisajes primarios que a menudo se revelan en ellos. Una pintura como “View from Mount Holyoke, Northampton, Massachusetts, after a Thunderstorm-The Oxbow” (1836) de Thomas Cole (1801-1848) no puede entenderse si se aborda como un objeto, por ejemplo, si uno fuera a emprender análisis químico de sus pigmentos. Aunque el análisis a través de la objetivación puede proporcionar lo que denominamos

conocimiento exterior, nuestra experiencia interior de la pintura es de un tipo completamente diferente.

Cuando miramos la pintura, hay, por un lado, la belleza objetiva del cuadro y, por el otro, nuestra experiencia subjetiva del mismo. Pero estos, el objeto (la pintura) y el sujeto (el espectador) están unidos por un tercero escondido, que es la relación entre el espectador y la pintura. Esta relación experiencial no es totalmente objetiva ni totalmente subjetiva, sino que participa de ambas a la vez. Está oculto porque fue creado por nuestra visualización de la imagen, y no es accesible desde fuera de la relación. Nuestra experiencia con la pintura es íntima y está oculta desde perspectivas externas o exotéricas; y aunque por supuesto puede expresarse en cierta medida, su intimidad e interioridad significa que siempre está velado por otros.

Así también, cuando saboreamos un gran poema como “Navegando a Bizancio” de W. B. Yeats, por un lado está la belleza estructurada objetiva del poema, y por el otro, nuestra experiencia subjetiva del mismo. Y aquí también, nuestra relación con el poema puede describirse como el tercero escondido, nuestra participación en su belleza a la que también contribuimos. Permítanos dar algunos ejemplos. “Navegando a Bizancio” comienza con esta estrofa: “Aquél no es un país para viejos. Los jóvenes / Tomados del brazo, pájaros en los árboles... Atrapado en esa música sensual descuida todo / Monumentos de intelecto que no envejece”. La primera línea invoca el reino de la naturaleza y la sensualidad, mientras que la última lo compara con los perdurables monumentos del intelecto que no envejece. Y la última estrofa comienza con las líneas sorprendentes: “Una vez fuera de la naturaleza jamás tomaré / Mi forma corpórea de ninguna cosa natural”. Por supuesto, sabemos lo que estas palabras significan individualmente, pero lo que las hace una gran poesía proviene de su misteriosa belleza a medida que la experimentamos íntimamente.

Cuando se toma para referirse a fenómenos sociales, la palabra “religión” no describe a qué nos estamos refiriendo aquí, y la palabra “espiritualidad” es más apropiada, porque la espiritualidad se refiere al ámbito interior de la experiencia y del significado. La palabra “religioso” podría ser más apropiada para describir prácticas repetitivas como rituales que pueden conducir a tipos particulares de experiencia espiritual. Por lo tanto, podríamos referirnos a la

“religión esotérica” en el sentido de que solo unos pocos se involucran en tales prácticas de manera extendida. Pero la palabra “espiritualidad” se adapta mejor a la introspección o la interioridad, el campo interno para la trascendencia del sujeto y el objeto que marca nuestro compromiso profundo con la literatura y el arte esotéricos. Por eso los procesos de formación humana, especialmente en la educación de los educadores, se debe incorporar esta perspectiva espiritual que trae el pensamiento complejo y transdisciplinar.

Las epistemologías múltiples no solo son teóricamente posibles, sino que son necesarias, como señala Kocku von Stuckrad (2016) en su obra *The Scientification of Religion*. Stuckrad (2014) argumenta que el naturalismo científico o el fisicalismo no deben ser vistos como un último sistema de conocimiento, sino más bien como uno en una pluralidad de sistemas de conocimiento. Estamos argumentando en líneas similares, es decir, que hay múltiples tipos de epistemologías, no solo una. Además, los diferentes tipos de conocimiento (del sujeto) corresponden a diferentes niveles de realidad (del objeto) y, como lo expresa Nicolescu (2015, p. 200), “la noción transdisciplinar de niveles de realidad es incompatible con la reducción del nivel espiritual al nivel de la psique, del nivel de la psique al nivel biológico, y así sucesivamente”. El reduccionismo, el rechazo a reconocer o la eliminación del tercero oculto “en conocimiento significa un ser humano unidimensional que se ha reducido a células, neuronas, quarks y partículas elementales” (Nicolescu, 2015, p. 212).

Por el contrario, un enfoque transdisciplinar que reconoce múltiples niveles de realidad y la trascendencia de la división sujeto-objeto a través del arte, la literatura, la filosofía y la religión, nos acerca mucho más a una teoría del conocimiento unificada que supera la fragmentación del conocimiento y del ser humano implícito en muchos de los enfoques de religión que ya hemos mencionado en este artículo. Las ciencias y las humanidades están realmente al borde de una nueva era, lo que requerirá dejar atrás afirmaciones reduccionistas y dualistas anticuadas que pueden aplicarse a un nivel inferior, pero que no se aplican al conocimiento que, de hecho, pertenece a niveles más altos de la realidad.

Debido a las extraordinarias inversiones nacionales en teorías de la física cuántica y la experimentación en las últimas décadas, se lograron grandes avances, demostrando que los modelos clásicos y relativistas anteriores, a la

vez que proporcionaban conocimientos significativos sobre las leyes que rigen el cosmos, tenían que ceder el paso a modelos más nuevos para comprender la naturaleza del cosmos. Estos nuevos modelos volcaron las perspectivas previas de “sentido común” a medida que los teóricos buscaban revelar dimensiones del cosmos sucesivamente más profundas y más ocultas.

Hay varias realizaciones fundamentales que tienen el potencial de transformar nuestra comprensión de la espiritualidad. Entre estos están:

La comprensión de que el observador, el activo de la observación y lo que es observado están entrelazados.

Werner Heisenberg ya había reconocido que “lo que observamos no es la naturaleza misma, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de cuestionamiento”. Por lo tanto, “el propósito no es revelar la esencia real de los fenómenos, sino solo localizarlos... relaciones entre los múltiples aspectos de nuestra experiencia” (Bohr, 1934). En el viejo modelo dualista de la física, se suponía que había un observador discreto separado del evento observado, y mediante el acto de observación, se podían postular reglas o leyes objetivas, y todas ellas se consideraban por separado. Pero los nuevos modelos derivaron de la comprensión de que dicha separación postulada era de hecho ilusoria. El sujeto y el objeto no estaban separados, y de hecho, podría ser mejor considerado no solo como entrelazado, sino quizás como fundamentalmente conectado.

Esta interconexión fundamental también puede ser presenciada en el entrelazamiento no local de objeto y objeto, como en “acción espeluznante a distancia”.

El enredo cuántico demuestra que lo que podemos pensar como fenómenos discretos y desconectados están conectados a nivel cuántico. Lo que parece ser válido en un nivel (separación de sujeto y objeto, o de objeto y objeto) no es válido en otro (ver por ejemplo Lee, et al., 2011).

Niveles de ser.

La idea de una escala de ser es, por supuesto, muy antigua en Occidente (Lovejoy, 1934). La literatura teológica también expresó la idea de una “escala del ser” de una manera elaborada, que corresponde, por supuesto, a una escala

de realidad. La escala de Jacob (Génesis 28: 10-12) es un ejemplo famoso. Variantes de la escala del Ser, incluyendo, por ejemplo, el *Climax o la escalera del ascenso divino de San Juan Clímaco* (c.525-606). Hay treinta pasos de la escalera, que describen el proceso de la teosis. La resistencia transdisciplinaria y la no resistencia, está bien ilustrado en la Escalera: el ser humano sube los escalones, lo que denota el esfuerzo de los seres humanos por evolucionar desde el punto de vista espiritual a través de la resistencia a sus hábitos y pensamientos. En transdisciplinariedad, “niveles de ser” significa niveles del sujeto. El sujeto, a medida que profundiza su conocimiento en la interioridad, se nutre de diferentes niveles de realidad del objeto. “Comprensión” en transdisciplinariedad significa la fusión del conocimiento y del ser.

Las investigaciones y publicaciones recientes apuntan claramente hacia la necesidad de enfoques transdisciplinares para el estudio de la consciencia, particularmente en el área de la espiritualidad. Estamos pensando aquí en trabajos como *Beyond Physicalism: Toward Reconciliation of Science and Spirituality* de Edward Kelly, Adam Crabtree y Paul Marshall (2015) o *Transcendent Mind: Rethinking the Science of Consciousness* de Imants Baruss y Julia Mossbridge (2016). Estos libros señalan el camino hacia enfoques epistemológicos más sofisticados para el estudio de la consciencia, que toman en cuenta las perspectivas de múltiples niveles implícitas y reveladas por el siglo pasado de investigación en mecánica cuántica y sus aplicaciones en metodologías transdisciplinares. Los horizontes se abren en estos trabajos. Estamos al borde de una nueva era de exploración, esta vez de consciencia interna. Esta investigación puede ser empírica, científica e interior, sin negar ni rechazar la interioridad mediante presuntas afirmaciones, sino reconociendo y explorando los diferentes niveles y tipos de consciencia. Este es el futuro.

Conclusiones

El problema fundamental al estudiar la espiritualidad es que lo interno no se puede ignorar y no se puede convertir en un objeto. Uno puede pretender descartar la exploración interna con términos inventados como “religiosismo”, cuyo objetivo es intentar que aquellos que reconocen el papel vital de la interioridad sean extravertidos, “más allá de lo normal” en el ámbito

académico. Pero en realidad, estos esfuerzos ignoran y sirven para oscurecer la naturaleza misma del tema en sí. Obviamente, hay un lugar para estudiar los aspectos externos, es decir, biológicamente, socialmente y cognitivamente, de comportamientos o fenómenos religiosos. Sin embargo, es inútil pretender que la interioridad no existe o que no es una parte vital de la consciencia humana. Por eso la transdisciplinariedad reconoce la importancia no solo del objeto, sino también del sujeto, y además, reconoce las relaciones sutiles y vitales entre los dos en la figura del tercero oculto. Un modelo transdisciplinar proporciona la base para enfoques teóricos y metodológicos mucho más sofisticados para el estudio de la religión, la filosofía, las artes, o las humanidades en general, puesto que no ignoran, sino que más bien reconocen la interioridad como una dimensión humana esencial para comprender la espiritualidad.

Una suposición subyacente en las ciencias duras es que, colectivamente, los científicos se dedican a desarrollar progresivamente descripciones más extensas y más profundas para lograr la comprensión de lo que es verdadero y real. Comprender la consciencia misma es parte de este proceso continuo; de hecho, no podría tener lugar sin él. La consciencia aplicada a la naturaleza de los objetos o su investigación es extrospección; la consciencia aplicada a, o la investigación de, la naturaleza de sí misma es introspección. Esta distinción es similar a la antigua distinción, tal como se entendía en el período medieval, entre la física y la metafísica. Es decir, la palabra “metafísica” deriva de las palabras griegas μετά (metá) “más allá” y φυσικά (physiká, “física”). Tradicionalmente, la física y la metafísica no son opuestas, sino complementarias.

Por todo lo expuesto, hacemos un llamado a desarrollar terminologías mucho más sofisticadas y marcos analíticos transdisciplinares conceptuales que tengan en cuenta la interioridad (espiritualidad) así como la exterioridad (religión) en los procesos de formación humana. Como Alan Wallace (2010) ha articulado claramente, el método científico y la interioridad no están en conflicto, y de hecho la introspección complementa la extrospección. Un dualismo simplista junto con los intentos de rechazar o ignorar crudamente la interioridad y lo subjetivo ya no funciona en la era de las teorías cuánticas, junto con una comprensión matemática y experimental mucho más matizada de los aspectos ocultos del cosmos. Dicho esto, la próxima frontera no está,

sin duda, fuera de nosotros, sino dentro, en la consciencia misma. Claramente estamos avanzando colectivamente hacia un enfoque transdisciplinar y unificado del conocimiento, tanto para las humanidades como para las otras ciencias. Este artículo tiene como objetivo señalar algunos aspectos fundamentales de tal enfoque. Estamos convencidos de que los grandes desafíos de hoy en día pueden resolverse, y que los enfoques transdisciplinares que se darán en el futuro, de acuerdo con las líneas que aquí se bosquejan, son nada menos que un nuevo Renacimiento.

Referencias

- Antes, P., Geertz, A., y Warne, R. (2008). *New Approaches to the Study of Religion*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Baruss, I., y Mossbridge, J. (2016). *Transcendent Mind: Rethinking the Science of Consciousness*. Washington, D.C.: American Psychological Association. Edward Kelly, Adam Crabtree, and Paul Marshall. (2015) *Beyond Physicalism: Toward Reconciliation of Science and Spirituality*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Bache, C. (2000). *Dark Night, Early Dawn: Steps to a Deep Ecology of Mind*. Albany: SUNY P.
- Bohr, N. (1934). *Atomic Theory and the Description of Nature*. Cambridge: Cambridge UP.
- Heisenberg, Werner. (1958) *Physics and Philosophy* New York: Harper.
- Descombes, V. (2004). *Le complément du sujet* Paris: Gallimard.
- Drees, W. (2016). Existentialist Literature, Cognitive Science of Religion, and the Scientification of Religion, *Zygon* 51(4): 833-834
- Dubuisson, D. (2003). *The Western Construction of Religion: Myths, Knowledge, and Ideology* [L'Occident et la religion: Mythes, science et idéologie, Baltimore: Johns Hopkins UP.
- Dubuisson, D. (2006). *Twentieth Century Mythologies: Dumézil, Lévy-Strauss, Eliade*. London: Routledge.
- Greene, B. (2000) *The Elegant Universe: Superstrings, Hidden Dimensions, and the Quest for the Ultimate Theory* London: Vintage Series, Random House. Brian Greene, (2000) [edition cited] *L'Univers élégant: Une révolution scientifique: d l'infiniment grand à l'infiniment petit, l'unification de toutes les théories de la physique*, trans. Céline Laroche. Paris : Robert Laffont.
- Hanegraaff, W. (1995). Empirical Method in the Study of Esotericism, *Method & Theory in the Study of Religion* 7(2):99-129.
- Hanegraaff, W. (2013). *Western Esotericism: A Guide for the Perplexed* London: Bloomsbury.
- Jones, J. (2016). *Can Science Explain Religion?* New York: Oxford UP.
- Lee, K. et al., (2011). Entangling Macroscopic Diamonds at Room Temperature, *Science*, 334(6060): 1253-1256; Juan Yin, et al. 2012. Quantum Teleportation and Entanglement Distribution Over 100-kilometre Free-space Channels, in *Nature*, 488:185-188. doi:10.1038/nature11332

- Lovejoy, A. (1934). *The Great Chain of Being: A Study of the History of an Idea*. Cambridge: Harvard UP.
- Martin, L., y Wiebe, D. (2014). Establishing a Beachhead: NAASR Twenty Years Later, at available here: <https://naasrreligion.files.wordpress.com/2014/01/establishinga-beachhead.pdf>
- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*, Karen-Claire Voss, trs. Albany: SUNY P.
- Nicolescu, B. (2015). *From Modernity to Cosmodernity: Science, Culture, and Spirituality* Albany: SUNY P.
- Nikkel, D. (2015). The Dualistic, Discarnate Picture that Haunts the Cognitive Science of Religion, *Zygon* 50(September 2015): 621-646.
- Penrose, R. (2005). *The Road to Reality: A Complete Guide to the Laws of the Universe* New York: Knopf.
- Peterson, G. (2010). Are Evolutionary/Cognitive Theories of Religion Relevant for Philosophy of Religion? *Zygon*, 45(3): 545-557.
- Slingerland, E. (2008) The Study of Religion in the Age of Cognitive Science. *Journal of the American Academy of Religion* 76:375-411.
- Stuckrad, K. (2014). *The Scientification of Religion: An Historical Study of Discursive Change* Berlin: de Gruyter.
- Stuckrad, K. (2016). The Hybridity of Scientific Knowledge: A Response to Leonardo Ambasciano, in *Zygon: Journal of Religion and Science* 51(4) at http://www.zygonjournal.org/issue2016_4.html [DOI: 10.1111/zygo.12305].
- Versluis, A. (2006). *The New Inquisitions: Heretic-hunting and the Origins of Modern Totalitarianism* New York: Oxford UP.
- Versluis, A. (2007). *Magic and Mysticism: An Introduction to Western Esotericism* Lanham: Rowman Littlefield.
- Versluis, A. (2017). *Platonic Mysticism: Contemplative Science, Philosophy, Literature, and Art* Albany: SUNY P.
- Wallace, A. (2004). *The Taboo of Subjectivity: Toward a New Science of Consciousness* New York: Oxford UP.
- Wallace, A. (2010). *Hidden Dimensions: The Unification of Physics and Consciousness* New York: Columbia UP. Wallace, Allan B., (2011) *Contemplative Science: Where Buddhism and Neuroscience Converge* New York: Columbia UP.
- Wiebe, D. (1999). *The Politics of Religious Studies: The Continuing Conflict with Theology in the Academy* New York: Palgrave.
- Wiebe, D. (2006). The Eternal Return All Over Again: The Religious Conversation Endures, *Journal of the American Academy of Religion* 74(3): 674-696.



Wise education for complex futures

EDUCACIÓN DE LA SABIDURÍA PARA FUTUROS COMPLEJOS

Jennifer M. Gidley, PhD¹

Jennifer.gidley@uts.edu.au

Institute for Sustainable Futures, University of Technology, Sydney, Australia

¹ Jennifer M. Gidley PhD is an Australian psychologist, innovative educator and futurist. She is an Adjunct Professor at the Institute for Sustainable Futures at UTS Sydney, and has held academic positions within three other Australian universities (1995–2012). Jennifer's PhD on the evolution of consciousness (2008) was awarded the Chancellor's Gold Medal for Academic Excellence. Jennifer works globally with speaking and research collaborations including Australia, Europe, the USA, Middle East and Asia. As former President (2009–2017) of the World Futures Studies Federation, a UNESCO and UN partner founded in Paris in 1973, she led the global peak body for futurists from 60 countries. She serves on several academic editorial boards, has published dozens of academic papers, published several books. Her recent books include: *The Future: A Very Short Introduction* (Oxford University Press, 2017) and *Postformal Education: A Philosophy for Complex Futures* (Springer, 2016). Website: <http://www.jennifergidley.com>

Abstract

The dominant 21st century worldview is replete with stupid, rather than wise values, signified by corporate greed, climate crises, environmental degradation and huge economic disparity. Is this what we want for our children and their grandchildren? Wisdom requires the head as well as the heart. Yet paradoxically, even a brilliant intellect—if it lacks heart and ethics—is not always wise. Wisdom is integrative, it is complex and it is creative. Wisdom does not follow the straight and narrow, but meanders, pauses, and looks around corners seeing what surprises. So how do we educate for wisdom? That is what I hope you will discover in this article. The work begins with the distinction between old and new thinking, then explores the philosophical importance of wisdom, educational approaches that encourage and support it, and practical examples from educators who know how to cultivate wisdom.

Key-words: consciousness, future studies, postformal pedagogies, wisdom education.

Resumen

La visión del mundo dominante del siglo XXI está repleta de valores estúpidos, más que sabios, que se manifiestan en la avaricia corporativa, las crisis climáticas, la degradación ambiental y la enorme disparidad económica. ¿Es esto lo que queremos para nuestros hijos y sus nietos? La sabiduría requiere tanto la cabeza como el corazón. Sin embargo, paradójicamente, incluso un intelecto brillante –si carece de corazón y ética- no siempre es sabio. La sabiduría es integradora, es compleja y es creativa. La sabiduría no sigue el camino recto y angosto, sino que serpentea, hace una pausa y mira alrededor de las esquinas para ver si hay sorpresas. Entonces, ¿cómo educamos para la sabiduría? Eso es lo que espero que descubras en este artículo. El trabajo comienza con la distinción entre el pensamiento antiguo y el nuevo, luego explora la importancia filosófica de la sabiduría, los enfoques educativos que la fomentan y la respaldan, y ejemplos prácticos de educadores que saben cómo cultivar la sabiduría.

Palabras clave: conciencia, estudios futuros, pedagogías postformales, educación de la sabiduría.

Introduction

Many of us know only too well that the current education model, which was developed in the 19th century to meet the needs of industrial expansion, is obsolete. The overwhelming issues of global climate crisis, growing economic disparity, mass migration and the youth mental health epidemic reveal how dramatically the current education model has failed students, educators and global society as a whole, in that education is the bedrock of society and culture.

We are still educating our children as if we were living in the 19th century, except that the exponential rise of technology-assisted living means that children today acquire more information from their mobile phones than from school. But is an overload of information really learning? And does it lead to developing wisdom? Arguably, there is very little relationship between information acquisition and the development of wisdom.

Before we can change our ways of educating children and young people we must fundamentally change our ways of thinking. One of the problems we face is that we are still educating for old redundant ways of thinking. The old thinking will not provide the creative, out-of-the-box, innovative paths to alternative futures that we urgently need in the 21st century (Gidley, 2017).

I begin this work introducing what I mean by ‘old’ and ‘new’ ways of thinking before approaching my central idea that we need to educate with and for wisdom if we are to deal with the complex futures we face this century.

‘Old’ (formal) and ‘new’ (postformal) ways of thinking

*The significant problems we have cannot be solved at the same level of thinking
with which we created them.*

Einstein

A key feature of the level of thinking that has led the dominant worldview for the last few centuries—and thus contributed to the many challenges of our times—was identified and described early this century by developmental psychologist, Jean Piaget. He called it “formal operations” (Piaget,

1955). One of its fundamental premises is propositional logic—the notion that “every statement is either true or false and not both” (Klement, 2005). If our dominant mode of thinking is formal operations, based on binary logic, we may have a lot of trouble dealing with the tensions created by a complex, multiperspectival world—we may feel overwhelmed by chaos, complexity and contradiction.

What was Einstein hinting at with these words? Did he have insight into higher stages of reasoning? Arguably the answer is yes. Perhaps best known for his theory of relativity, Einstein was a redoubtable postformal thinker who engaged not just formal logic, but a range of postformal qualities such as creativity, complexity, paradox, imagination, inspiration, intuition and many others that find their way into the psychology literature on postformal reasoning. So what is postformal reasoning?

The term *postformal* is the most widely used psychological term to denote higher developmental stages beyond Piaget’s *formal operations*. Adult developmental psychologists have been researching postformal thinking for several decades. They identify numerous features of postformal reasoning—including complexity, creativity, dialectics, dialogue, holism, imagination, paradox, pluralism, reflexivity, spirituality, and wisdom. In my own research on postformal reasoning and why we need to educate for it, I distil the adult developmental psychology research down into twelve postformal qualities. I then align them with a wide range of innovative and evolutionary educational approaches that I call ‘postformal pedagogies’ (See Table 1).

Table 1: *Aligning Postformal Reasoning Qualities with Postformal Pedagogies*

Theorised postformal reasoning qualities (gidley)	Postformal pedagogies re-ordered to align with postformal reasoning qualities
*Complexity	*Complexity in Education
*Creativity	*Creativity in Education
Dialogical Reasoning	Social and Emotional Education
Ecological Reasoning	Ecological, Environmental & Sustainability Ed.
Futures Reasoning	Futures & Foresight Education
Higher Purpose	Spiritual, Transformative & Contemplative Ed.
Imagination	Imaginative Education
Integration	Integral & Holistic Education
*Intuitive Wisdom	*Wisdom Education
Language Reflexivity	Aesthetic, Artistic & Poetic Education
Pluralism	Critical, Postcolonial, Global & Planetary Ed.
Reflexivity	Postmodern & Postructuralist Education

Source: (Gidley, 2016).

In this article on wise education I focus especially on those postformal qualities of *complexity, *creativity and *intuitive wisdom, and the aligned educational approaches that educate for these qualities. There are specific educational theories addressing the cultivation of wisdom (Falcone, 2000; Hart, 2001a, 2001b; Sternberg, 2001). Pedagogies that emphasise creativity (Neville, 1989; Sloan, 1992) and complexity (Davis, 2004; Morin, 2001) also facilitate the cultivation of wisdom. Numerous learning modes can be explored as steps towards wisdom through engaging with multiple intelligences (Gardner, 1996).

I also wish to disrupt a little with some surprising pedagogical concepts. In the serious business of education and learning, squeezed on either side by the audit culture and high stakes testing, such concepts as laughter (Johnson, 2005), play (Derrida, 2001; Ota et al. 1997; Schwartz, 1999), dancing (Pridmore, 2004), jouissance (Kincheloe, 2006) and happiness (Noddings, 2003) seem remote. Such creative human literacies can contribute to a

flexibility and lightness of cognition as facets of the core postformal education value of *pedagogical wisdom*.

Table 2: Postformal Pedagogies that Create Wise Education

Postformal qualities	Postformal pedagogies
Complexity	Complexity in Education includes educational approaches that draw from and embrace the science and philosophy of complexity.
Creativity	Creativity in Education goes beyond creativity as an “add-on” in education, and recognises creativity as a fundamental educational underpinning.
Intuitive Wisdom	Wisdom Education also involves some specific educational theories and approaches that directly address the cultivation of wisdom.

Source: (Gidley, 2016)

Philosophical perspectives: wisdom and multiplicity

Wisdom is distinguished from bare intellect especially by its integration of the heart... We might even think of wisdom as the power of the mind to honor the insights of the heart... Such qualities as the ability to listen, empathise, and [be] comfort[able] with ambiguity are associated with wisdom (Hart, 2001b, pp. 2-5).

The notion of *wisdom*—for millennia a central concept in the perennial philosophies (or wisdom traditions)—is a complex, elusive dimension. The Greek Stoic philosophers defined philosophy itself as the striving after wisdom. And they defined wisdom in turn as the knowledge of things divine and human. There are numerous definitions of wisdom, even within psychology.

Developmental psychologist and wisdom researcher, Robert Sternberg has developed a “balance theory of wisdom” which he describes as follows:

Wisdom is defined as the application of tacit as well as explicit knowledge as mediated by values toward the achievement of a common good through a balance among (a) intrapersonal, (b) interpersonal, and (c) extrapersonal interests, over the (a) short and (b) long terms, to achieve a balance among (a) adaptation to existing environments, (b) shaping of existing environments, and (c) selection of new environments (Sternberg, 2001, p. 231).

According to Vana Prewitt, Sternberg’s theory built on his earlier definition: “wisdom is evidenced during conflict that requires a balanced perspective of multiple points of view and fair judgment” (Prewitt, undated). As one might expect from a quality as multi-faceted as wisdom, even Sternberg himself describes it in many different ways. In quite simple terms, he says it is enhanced by the cultivation of “openness to experience, reflectivity upon experience, and willingness to profit from experience” (Sternberg, 2005, p. 21). He also characterises wisdom as the application of intelligence, creativity and knowledge (Sternberg, 2005).

Deirdre Kramer claims that wisdom has been conceptualized as:

(1) a rare, highly exercised and developed form of cognitive expertise about the domain of human affairs that allows for multiple conduits or (2) a constellation of personal attributes reflecting a high degree of cognitive, affective, and behavioral maturity that allows for an unusual degree of sensitivity, broad-mindedness, and concern for humanity (Kramer, 2000, p. 83).

Sternberg confirms the importance of balancing and integrating the cognitive, conative/behavioural and affective aspects of human abilities (Sternberg, 2005, pp. 9-12). This echoes Rudolf Steiner’s thinking/head (knowledge), the feelings/heart (love), and the hands/will (action) (Steiner, 1927/1986, 1909/1965), which must have been influenced by the “head, heart and hands” approach of Swiss educator Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827). Sri Aurobindo’s integral yoga with its threefold path of *knowledge*, *love* and *action* and the integral education model inspired by it is also

aligned. Wilber's *Big Three*—based on Plato's Truth, Beauty and Goodness—represent similar archetypes (Wilber, 1995/2000). I have discussed how a postformal educational philosophy might integrate the ideals of Truth, Beauty and Goodness elsewhere (Gidley, 2016). Wisdom researcher Carol Bassett has extended the archetypal three to four wisdom dimensions: discerning (cognitive), respecting (affective), engaging (active) and transforming (reflective) (Bassett, 2005a, p.7).

Adult developmental psychologists identify several postformal qualities that are linked to wisdom, including: complexity, multi-perspectivity, creativity, dialectical thinking, relativism, self-reflexivity, ability to deal with uncertainty, complexity, contextualism and problem-finding (Arlin, 1999; Labouvie-Vief, 1990; Sinnott, 1994; Sternberg, 2001; Yan and Arlin, 1995). Psychologist Jan Sinnott views wisdom as a complex and integrative characteristic of postformal thought, explicitly connecting it with spirituality and creativity (Sinnott, 1998). Kaufman and Baer (2005) characterise creativity as the ability to see things from novel perspectives reinforcing Sternberg's and Sinnott's links between wisdom, creativity, complexity, and ability to take multiple perspectives.

The importance of creativity in human psychology was emphasised by Arthur Koestler in his seminal work, *The Act of Creation* (1964/1989). Koestler argued that there is an inverse relationship between creativity and rational thinking and that creativity is suppressed by the “automatic routines of thought and behaviour that dominate” our lives, foreshadowing the notion of creativity as a postformal feature. While creativity was generally ignored by psychologists in Koestler's time, a resurgence of interest among psychologists and educators (Kaufman & Baer, 2005; Sinnott, 1998; Sternberg, 1999) has linked creativity to postformal thinking and transformative learning (Montuori, 1997, 2006). Koestler's observations on the tension between reason and creativity is supported by recent psychological research indicating that creativity and imagination are declining during childhood—in contrast to most aspects of cognitive development (Kaufman & Baer, 2006). This raises the question as to whether it may be the process of schooling itself with its focus on the acquisition of knowledge and the production of correct

(rather than imaginative) answers, which promotes this decline (Kaufman & Baer, 2006).

Further to Kaufman and Baer's research, more recent psychological research has found that creativity as measured by the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) has significantly declined in the USA over the last two decades (Kim, 2011). The researcher proposes that the reason for this decline is the pressure on young people to compete in standardized high-stakes tests and subsequent loss of freedom. Poet and professor of creative writing Peter Abbs spoke of similar issues in the UK:

Most of the educational changes ... have engineered a vast prescriptive system of convergent learning ... at the expense of the potential creativity of the overloaded learner. Pupils and students are now driven through a series of preconceived programs to emerge as convergent members of the consumer society; I would rather have them go through a series of transformative experiences to enter a cultural democracy as reflective citizens and radical contributors to the workplace (Abbs, 2003, pp. 1-2).

In Erik Erikson's theory of stages of mature adult development, he refers to the basic virtues to be developed as love, care and finally wisdom (Erikson, 1950/1985). Table 3 demonstrates Erikson's placement of wisdom as the most mature virtue—to be developed in later life, post 65 years of age (Stage 8). Erikson regarded wisdom as the successful resolution of the growing tension during older age between despair and ego integrity. I discuss the earlier stages in Chapters 8 and 9 of my book *Postformal Education* (Gidley, 2016).

TABLE 3: ERIKSON'S LATER THREE STAGES OF MATURE ADULT DEVELOPMENT

Stage	Psychosocial crisis	Basic virtue	Age
6	Intimacy vs. Isolation	Love	Young Adult (18-40)
7	Generativity vs. Stagnation	Care	Adulthood (40-65)
8	Ego Integrity vs. Despair	Wisdom	Maturity (65+)

Finally, wisdom is about *waking up*—to our own presence and the presence of others. The complex wisdom embedded in the art of education demands being awake in every moment. According to Steiner in 1922:

Education is not a pedagogical system but an Art—the Art of awakening what is actually there within the human being ... the teachers must be awakened, and then the teachers must awaken the children and young people... what matters is a question of awakening, for evolution has made human beings fall into a sleep that is filled with intellectualistic dream... The awakening must be sought within the human being himself (Steiner, 1967, pp. 23–28).

Echoing Steiner's sentiments, Tobin Hart refers to Henri David Thoreau's notion of the value of being able to live even one day 'deliberately'.

The deliberateness he [Thoreau] refers to implies moving beyond habits of thought, perception, and deed to be fully centered and awake throughout the day. Education for wisdom is not about simply being taught but about *waking up*. Waking up requires a certain kind of energy, certain capacities for taking the world into our consciousness (Hart, 2001b, p. 10).

The evolutionary significance of this waking up is poignantly brought home in the last lines of poet Christopher Fry's poem: 'Sleep of Prisoners'.

... It takes
So many thousand years to wake,
But will you wake for pity's sake!

Postformal pedagogies: wisdom in education

In addition to educational approaches that explicitly educate for wisdom in its own right, wisdom is also cultivated by pedagogies that emphasize creativity and complexity in education. Such multimodality can include many surprising features.

Creativity in education.

Whitehead referred to creativity as the ultimate category—the category necessary to understand all other processes. That is, creation as a movement into novelty is the basic process of existence (Hart, 2006, p. 121).

Early 20th century philosopher and educator, Alfred North Whitehead, cited by Hart in the opening quote, places creativity at the forefront of everything. With the following words, contemporary British educational philosopher, Gert Biesta, aligns himself with Whitehead in that he sees education itself as a creative act, and creativity as not just something to be added on or cultivated.

I am interested in education as itself a creative “act” or, to be more precise, in education as an act of creation, that is, as an act of bringing something new into the world, something that did not exist before (Biesta, 2014, p. 11).

This makes sense in the context of research on creativity by Kaufman and Baer, who operationalise creativity as the ability to see things from novel perspectives. Their psychological research showing the decline of creativity and imagination in childhood does not augur well for the development of wisdom in later life (Kaufman & Baer, 2006). Kaufman and Baer are continuing their research into whether this decline in creativity can be attributed to modern education, or to other factors. Building on Sternberg’s and Sinnott’s links between wisdom, creativity, complexity, and ability to take multiple perspectives the question we need to ask is: “How might education be more creative and thus nurture wisdom more effectively?”

Integral educator, Alfonso Montuori is a strong voice in the area of creativity in higher education, using the metaphor of jazz improvisation as a way to think about creativity in education (Montuori, 2003). He also points to the close relationship between creativity and complexity, both of which being important for developing higher consciousness (Montuori, 2003; Montuori et al., 2004). Montuori has developed an educational research methodology

called creative enquiry, which, he argues leads student beyond instrumental formal learning to a love of learning (Montuori, 1998).

Wisdom can be nurtured by pedagogical approaches that acknowledge *multiple intelligences* (Gardner, 2001), and/or multiple lines of ability (Wilber, 2004). Further reading on the importance of multiple perspectives and their integration can be found in special issues of the journal *Futures on transdisciplinarity* (Klein, 2004), and *global mindset change* (Gidley, 2010). Kaufman and Sternberg's (2006) international creativity research also found aesthetic orientation to be a personality trait associated with creativity. This suggests a role for aesthetic education in cultivating wisdom, as indicated by post-formal educators (Rose and Kincheloe, 2003). Aesthetic education is further discussed elsewhere (Gidley, 2016).

Complexity in education.

Pertinent knowledge must confront complexity. *Complexus* means that which is woven together... Complexity is... the bond between unity and multiplicity. Developments proper to our planetary era confront us more frequently, ineluctably with the challenge of complexity (Morin, 2001, p. 15).

My approach to complexity in education is inspired by French philosopher and sociologist Edgar Morin's *third-generation complexity theory* which goes beyond the mathematical and cybernetic approaches of first and second generation complexity science (Alhadeff-Jones, 2008; Morin, 2005; Nicolescu, 2002). Morin is a leading thinker on complexity in educational futures (Morin, 2001), his writings being particularly favoured in Latin America, where he has founded a university based on his complex education philosophy.² Morin distinguishes his approach from complexity sciences which he calls "restricted complexity, to differentiate it from that wider and humanist holding, which defines it as a method of new thinking, valid to understand the nature, society, reorganize human life, and to find solutions to the crisis

2 The Real World Multiversity of Edgar Morin is also called The World Centre of Higher Learning for Social Transformation. <http://www.multiversidadreal.edu.mx>

of contemporary humanity” (Morin, 2015). Morin’s multiversity in Mexico applies advanced complexity thinking in higher education.

In 2008 a special issue of the journal *Educational Philosophy and Theory*, was published on “Complexity Theory and the Philosophy of Education” and edited by Michael Peters. Mark Mason suggested that educational research informed by complexity theory might be concerned with “connectionist holistic, non-linear” perspectives, rather than “input-output, ‘black-box’ causal modelling” (Mason, 2008, p. 4). Mike Radford echoed Mason’s claim stating that: “Complexity theory, with its emphasis on non-linear and dynamic interactions between multiple variables, within indeterminate and transient systems, supports the case for a connectionist and holistic analysis” (Radford, 2008, p. 144). These papers support my theory that complexity is one of several interconnected postformal reasoning qualities which need to inform educational theory. In other papers, Inna Semetsky undertakes a re-reading of Dewey in the light of complexity theory while Mark Olssen views Foucault as a complexity theorist (Olssen, 2008; Semetsky, 2008). William Doll focuses on the potential impact of complexity theory on curriculum development and instruction so that it becomes: “open, dynamic, relational, creative, and systems oriented...with an integration of the rational/scientific with the aesthetic/spiritual” aspects (Doll, 2008, p. 190).

Wilber’s integral framework could offer theoretical coherence to wisdom in education, but there is an art to how this works in practice (Rose and Kincheloe, 2003; Steiner, 1928/1972). Kincheloe refers to what he calls a *complex* aesthetics that creatively integrates the multiple perspectives to facilitating higher order thinking.

As teachers think about the relationship between the aesthetic and the intellectual, they develop pedagogical strategies that encourage engagement... It is a collaborative endeavor to aestheticize the familiar and to intellectualize the aesthetic. This involves the recognition of multiple ways of knowing which assists more students to discover that they are imaginative, creative and smart. (Rose and Kincheloe, 2003, p. 46).

Wisdom education.

Wise teachers are described as having a sense of context, an understanding of relativism, and an appreciation for uncertainty. Since contextualism, relativism, and uncertainty are characteristics of mature adult thought, it appears that teacher personal and professional development may be a special case of general cognitive and social development (Arlin, 1999, p. 16).

In the opening quote, Patricia Arlin uses several of the key postformal qualities to identify her wise teachers. She focuses on what a wise teacher might be like. She arrives at five characteristics related to the five wisdom characteristics indicated by Baltes and Smith (1990) and adapts them to education. What Arlin concludes from her research is that the characteristics that distinguish otherwise good or even *expert teachers from wise teachers are anchored in “current developmental psychology theories of wisdom”* (Arlin, 1999, p. 16).

Sternberg builds on his balance theory discussed earlier to develop sixteen principles for teaching wisdom in schools. It is beyond the scope of this paper to detail them all, but they include: role-modelling wisdom; encouraging students to think about, critique and integrate their own values; to think dialogically and dialectically; and to avoid self-interest (Sternberg, 2001, p. 238). Secondly, Sternberg proposes several procedures for teachers to follow in teaching wisdom. These include: “read classic works of literature and philosophy”; engage students in class discussions to help them to develop dialogical thinking so that they can understand “significant problems from multiple points of view and understanding how others could conceive of things [differently]” (Sternberg, 2001, p. 238). Teachers would also emphasize “critical, creative and practical thinking in the service of good ends” (Sternberg, 2001, p. 238). Sternberg distinguishes his approach to teaching wisdom from a standard “constructivist approach to learning” in that students of wisdom “must be able to construct knowledge not only from their own point of view, but to construct and sometimes reconstruct it from the point of view of others” (Sternberg, 2001, p. 238). For those interested in Sternberg’s wisdom-related curriculum I recommend reading his article “Why Schools Should Teach for Wisdom” (Sternberg, 2001).

Wisdom educator Caroline Bassett (2005b) proposes three approaches: “wisdom as cognitive functioning, wisdom associated with various personal attributes, and wisdom understood as exceptional self-development” (Bassett, 2005b). She contextualizes Sternberg’s approach within the first, but omits Sinnott’s research. Bassett situates her own work in the third approach, which she associates with postformal thinking, transformative learning and aesthetics/creativity. She claims that through affect, aesthetic education also contributes to wisdom. Sinnott’s approach is more generally focused on developing complex postformal thought than specifically targeted at wisdom. However it is worth noting that in her work with college students she emphasises postformal qualities such as dialogical reasoning, complexity, synthesis and the honouring of the student as a *whole person* (Sinnott, 2002).

Hart has developed an elegant theoretical model designed to align education to the evolution of consciousness. His model of learning goes through six successive *microgenetic stages from*: “*information gathering to learning as knowledge building... [then] to learning that involves, successively, intelligence, understanding, wisdom and finally transformation*” (Hart, 2006, p. 104).

Practical examples: weaving a wisdom culture

Good teachers...are able to weave a complex web of connections among themselves, their subjects, and their students so that students can learn to weave the world for themselves. The methods used by these weavers vary widely: lectures, Socratic dialogues, laboratory experiments, collaborative problem solving, creative chaos. The connections made by good teachers are held not in their methods but in their hearts—meaning heart in its ancient sense, as the place where intellect and emotion and spirit and will converge in the human self (Palmer, 1998, p. 11).

Parker Palmer is one of the educators who has cultivated pedagogical wisdom as an *art through their creativity, adaptability and professional judgement*. Biesta refers to “the crucial role of judgement in always new, open, and unpredictable situations” (Biesta, 2014, p. 120). An education for complex futures requires just such judgement, which I call *pedagogical wisdom* (Gidley,

2016). Biesta calls it educational “virtuosity” which should be “at the very heart of education” (Biesta, 2014, p. 120). My notion of pedagogical wisdom is very similar to what Biesta refers to as:

A virtue-based conception of teaching and teacher education one that focuses on educational wisdom and the ways in which, through teacher education, we can help teachers become educationally wise (Biesta, 2014, p. 120).

And yet in spite of the evolutionary waves of educational change over the last 100 years, MacLure bemoans the situation in the UK and beyond where: “... state-sponsored intolerance of difference and complexity is now part of the story of education policy and research funding in many countries” (MacLure, 2006a, p. 731).

Kincheloe makes the interesting point that it was because of the alternative movements of the 1970s—that I call the second evolutionary wave—that conservative interests began to fear a loss of control (Gidley, 2016). He refers to this as the “recovery movement” in the US, and explains it as follows:

By the mid-1970s a conservative counter-reaction—especially in the US—to these liberation movements was taking shape with the goals of “recovering” what was perceived to be lost in these movements... Thus, the politics, cultural wars, and educational and psychological debates, policies, and practices of the last three decades cannot be understood outside these efforts to “recover” white supremacy, patriarchy, class privilege... (Kincheloe, 2006)

The ability to teach with, and for, wisdom cannot be measured by the evidence-based auditing of teachers’ “skills and competencies”. It can however be developed in teachers through a variety of ways and means. To counter-balance this rise of neo-conservatism we need to hear the creative voices of educators who have cultivated pedagogical wisdom as an art. MacLure’s (2006b) art is her critical passion. She claims “Interruptive methods are needed to try to crack... the inertia coded in the pedagogic encounter” (MacLure, 2006a, p. 731). She proposes a baroque educational philosophy, drawing on the educational philosophy of Deleuze, as a creative way to interrupt and

resist closure (Deleuze and Conley, 1992). MacLure summarised some key features of this creative model as: “entangled, disruptive, defamiliarises traditional education, artistic aesthetic and literary, resistance to audit culture.” MacLure further noted that by utilising “dislocation of time and space... [and] periodic interruptions of the ‘other’” baroque educational philosophy offers “resistance to audit culture... [and] disrupts closure seeking” (MacLure, 2006b).

It is intriguing to see how many of MacLure’s *baroque features resemble Steiner education—often regarded as quaintly anachronistic. Yet from MacLure’s (2006c) perspective this “defamiliarisation” with the “mythic immediacy of the educational present” is of immense value in moving beyond the “closure-seeking tendencies” of the audit culture. So how might such “left-field” aesthetic approaches as Steiner education or Deleuze’s baroque philosophy lead to wisdom, postformal thinking, or even qualify as “good education?” Some practical examples follow.*

Multi-modal and interconnected.

Being able to see and perceive in multiple ways is necessary for a great artist, an artful teacher and higher order thinkers in general. To see the self, objects, students ad infinitum from multiple perspectives and in the process discern the significance of each perspective and, importantly, their relationship to one another rests at the heart of expanded forms of cognition (Rose and Kincheloe, 2003, p. 144).

While it may seem challenging, and even paradoxical, the most effective way to cultivate wisdom in education is to embrace complexity and creativity by presenting knowledge from multiple perspectives while artfully showing the interconnectedness. Creative and complex thinking are inevitably enhanced when we take multiple perspectives and honour multiple ways of knowing, as Howard Gardner explains in this quote:

In my view, if we are to encompass adequately the realm of human cognition, it is necessary to include a far wider and more universal set of competences than has ordinarily been considered. And it is necessary to remain open

to the possibility that many – if not most – of these competences do not lend themselves to measurement by standard verbal methods, which rely very heavily on a blend of logic and linguistic abilities (Gardner, 1984/2011, p. 28)

The integration of multiple perspectives is enabled especially through the arts and imagination. The crucial point is that in postformal thinking these qualities and processes are not separate but already integrally interwoven. Notions of creativity-based integration and aesthetic interconnectedness in education have been in the literature for over a decade. The scenarios described by Palmer earlier, and Nel Noddings in the quote below, are similar to processes that have been implemented in Steiner schools for a century.

Mathematics teachers, for example, must be able to draw on philosophy, biography, history, fiction, poetry, science, art, music, and current events. In doing this competently, teachers help students to make connections between school studies and great existential questions (Noddings, 2005, Para 13)

Cultivating broad creativities.

Postformal thought ... is linked to creative production by virtue of its ... multiple views of reality and its multiple solutions, definitions, parameters, and methods during problem solving... [also combining] subjective and objective understanding... the same sorts of processes [can be observed] under the rubrics of wisdom (Sinnott, 1998, p. 271)

Effectively, wisdom is enhanced if we ensure that children learn critically under-appreciated human values, and a diversity of modes of thinking, doing and being through cultivating a broad range of “creativities.” Other ways to ensure that children develop a creative, wise, multi-perspectival experience of learning include the honouring of the often-subjugated humanistic values, play and laughter.

- *Value of play: Awareness of the value of play in education goes back two centuries to German romantic philosophers, particularly Friedrich Schiller (1954/1977)*

and Jean Paul Richter (Pridmore 2004; Schiller 1954/1977). Schiller regards what he called the play-drive as being a crucial force in balancing the excesses of reason and the excesses of the senses. In the fourteenth letter of his 1794 book “On the Aesthetic Education of Man” Schiller famously stated: “...man only plays when in the full meaning of the word he is a man, and he is only completely a man when he plays...” (Schiller 1954/1977). Born just a few years after Schiller, Jean Paul claimed that: “spiritual education is essentially counter-cultural, that it is promoted by play and that it is grounded in love” (Pridmore, 2004, p. 279). Dutch historian and cultural theorist, Johan Huizinga wrote about the cultural significance of play in his book *Homo Ludens* (1938). German philosopher of hermeneutics, Georg Gadamer, building on the German romantic lineage, also wrote about the significance of play in the appreciation of art (Gadamer, 1960/2005). Contemporary North American educator Eugene Schwartz (1999) sees play as a foundation for conceptual knowledge. Kincheloe and Steinberg (1993) link it to postformality. Play can be philosophically grounded by the *jouissance of poststructuralist word play* (Derrida, 2001; Kristeva, 1982) and integral developmental theory (Gordon and Esbjörn-Hargens, 2007). Kincheloe, citing Kristeva, links Hermes to play in education.

Hermes, the playful trickster, mysteriously pops up everywhere with his fantasies, surprise inspirations, and other gifts of the imagination; they are ours for the taking if we can hold onto the silence long enough to listen to him, if we have not let social expectations crush our propensity for play (Kincheloe and Steinberg, 1993, p. 304)

- *What about Games?* While the topic of games could be a subsection of ‘play’, the influence of video gaming in youth culture is such that I will briefly address it separately. While substantial literature suggests that violent video games have a destructive influence on children (Benoit 2000; Clouder et al. 2000; Grossman et al. 1999; Healy 1998; Pearce 1992) Stephanie Urso Spina contests this, arguing that this is only part of the picture:

Video games serve young people as social, cognitive, and psychological tools, as signs of individual and social identity, as meaning-full experience... [and with reference to some of the 'unspeakable horrors' contained in some of them] ... I would encourage game designers and corporations to imagine and develop new games that marshal all the creative and technological sophistication currently mesmerising kids while engaging the self-expressive and even altruistic impulses. (Spina, 2004, p. 278).

A new genre of altruistic games is emerging to balance the dominant violent game genre (Klisanin, 2003). From a futures perspective Buckminster Fuller's World Game could assist. In addition, German strategy games are another way to introduce into schools a balance to the extra-curricular influence of violent video games, which would also contribute to the development of complex systems thinking. A whole genre of postformal game playing is just waiting to be discovered by the educational world. For example, non-violent strategy board games could playfully contribute to the development of postformal, complex systems thinking in adolescence.

- *Happiness, Humour and Laughter: Perhaps even more subjugated in most mainstream education settings are notions such well-being and happiness* (Abbs, 2003; Eckersley et al., 2006; Noddings, 2003); *laughter, humour and even frivolity* (Johnson, 2005; Koestler, 1964/1989; MacLure, 2006c; Kincheloe, 2006). Koestler notes the relationship between humour, laughter and creativity (Koestler, 1964/1989); while Helen Johnston and Maggie MacLure point to laughter and frivolity as indicators of healthy resistance to the performativity of the audit culture, the latter drawing on Derrida's archaeology of the frivolous (Johnson, 2005; MacLure, 2006c).
- Noddings draws on the Dalai Lama, William James and John Dewey to challenge the Aristotelian foundations of our education system based on the hierarchical valuing of rational intellectual pursuits at the expense of many other human qualities and experiences, in particular happiness (Noddings, 2003). It is encouraging to see these broader human literacies opening up through the creativity of postformal educational offerings.

Concluding remarks

They say you can't put an old head on young shoulders, and it is important to be clear that in this academic work I am not trying to turn children into "wise elders" before their time. Conversely, by letting children play and move and be active and mobile when they are young, and by stimulating their imaginations, their creativity and their senses of care, justice, and fun while they are still children, we will help them to become wise as elders. Only if we learn to see content and concepts from multiple perspectives in childhood are we able to see multiple perspectives in adulthood. Wisdom is essentially about being able to see things from multiple points of view.

By grounding this article in the educational domain we can also bring greater insight to the core value of pedagogical wisdom. Much of the educational work we have reviewed involves recognising the importance of integrating the ways of knowing of the heart with our analytical, intellectual way of knowing if we are to work towards wisdom. This reflects the idea that wisdom cannot be separated from love, life and language. You can read more about the other core values of love, life and language, in my book *Postformal Education: A Philosophy for Complex Futures*.

References

- Abbs, P. (2003). *Against the flow: The arts, postmodern culture and education*. London: RoutledgeFalmer.
- Alhadeff-Jones, M. (2008). Three generations of complexity theories: Nuances and ambiguities. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 66-82.
- Arlin, P. K. (1999). The Wise Teacher: A Developmental Model of Teaching *Theory into Practice*, 38(1), 12-17.
- Bassett, C. (2005a). Emergent wisdom: Living a life in widening circles. *ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation*, 27(4), 6-11.
- Bassett, C. Wisdom in three acts: Using transformative learning to teach for wisdom [Electronic version]. In *Sixth International Transformative Learning Conference, East Lansing, Michigan, October 2005b*
- Benoit, M. (2000). The Dot.Com Kids and the Demise of Frustration Tolerance. In C. Clouder, S. Jenkinson, & M. Large (Eds.), *The Future of Childhood*. Gloucestershire: Hawthorn Press.

- Biesta, G. J. J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Clouder, C., Jenkinson, S., & Large, M. (2000). *The Future of Childhood*. Gloucestershire: Hawthorn Press.
- Davis, B. (2004). *Inventions of teaching: A genealogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deleuze, G., & Conley, T. (1992). *The Fold: Leibniz and the Baroque*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Derrida, J. (2001). Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences (Trans. Alan Bass). *Writing and Difference*, 278-294
- Doll, W. (2008). Complexity and the Culture of Curriculum *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 190-212.
- Eckersley, R., Wierenga, A., & Wyn, J. (2006). Flashpoints and Signposts: Pathways to Success and Wellbeing for Australia's Young People. Canberra: Australia21
- Erikson, E. H. (1950/1985). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Falcone, G. J. (2000). *The relationship of postformal thought to conceptions of wisdom as mediated by age and education*. Ed.D., Rutgers The State University of New Jersey - New Brunswick and University of Medicine and Dentistry of New Jersey, New Jersey.
- Gadamer, H.-G. (1960/2005). *Truth and Method (Translated by Weinsheimer, J and Marshal, D, New York) Second Revised Edition* London: Continuum International Publishing Group.
- Gardner, H. (1984/2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1996). Probing more Deeply into the Theory of Multiple Intelligences. *NASSP Bulletin*, 80(583), 1-7.
- Gardner, H. (2001). *An Education for the Future: The Foundation of Science and Values*. Paper presented at the The Royal Symposium Convened by Her Majesty, Queen Beatrix, Amsterdam, March 13
- Gidley, J. (2010). Globally Scanning for Megatrends of the Mind: Potential Futures of "Futures Thinking". *Futures: The journal of policy, planning and futures studies*, 42(10), 1040-1048.
- Gidley, J. (2016). *Postformal Education: A Philosophy for Complex Futures* (Critical Studies of Education). Dordrecht, Netherlands: Springer International.
- Gidley, J. (2017). *The Future: A Very Short Introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gordon, G., & Esbjörn-Hagens, S. (2007). Are We Having Fun Yet? an Exploration of the Transformative Power of Play. *Journal of Humanistic Psychology*, 47(2), 198-222.
- Grossman, D., Degaetano, G., & Grossman, D. (1999). *Stop Teaching our Kids to Kill: a Call to Action against TV, Movie and Video Violence*. NY: Random House.
- Hart, T. (2001a). *From Information to Transformation: Education for the Evolution of Consciousness*. New York: Peter Lang.

- Hart, T. (2001b). Teaching for Wisdom. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 14(2), 3-16.
- Hart, T. (2006). From Information to Transformation: What the Mystics and Sages Tell Us Education Can Be. In S. Inayatullah, I. Milojevic, & M. Bussey (Eds.), *Neohumanist Educational Futures: Liberating the Pedagogical Intellect*. Tamsui, Taipei: Tamkang University Press.
- Healy, J. M. (1998). *Failure to Connect: How Computers Affect Our Children's Minds - and What We Can Do About It*. New York: Touchstone.
- Johnson, H. (2005). Counteracting Performativity in Schools: the Case for Laughter as a Qualitative Redemptive Indicator *International Journal of Children's Spirituality*, 10(1), 81-96.
- Kaufman, J., C., & Baer, J. (2005). *Creativity across domains: Faces of the muse*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaufman, J., C., & Baer, J. (2006). *Creativity and Reason in Cognitive Development*. New York: Cambridge University Press.
- Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285-295.
- Kincheloe, J. (2006). *Reading, Writing and Cognition: The Postformal Basics (Bold Visions in Educational Research)*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Kincheloe, J., & Steinberg, S. (1993). A Tentative Description of Post-Formal Thinking: The Critical Confrontation with Cognitive Theory. *Harvard Educational Review*, 63(3), 296-320.
- Klein, J. T. (2004). Prospects for Transdisciplinarity. *Futures*, 36(4), 515-526.
- Klement, K. C. (2005). Propositional Logic. *Internet Encyclopedia of Philosophy*.
- Klisnin, D. (2003). *Designing media with intent: Evolutionary guidance media for the creation of planetary consciousness*. Ph.D., Saybrook Graduate School and Research Center, California.
- Koestler, A. (1964/1989). *The Act of Creation*. London: Arkana.
- Kramer, D., A (2000). Wisdom as a Classical Source of Human Strength: Conceptualization and Empirical Inquiry. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 83-101.
- Kristeva, J. (1982). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York, NY: Columbia University Press.
- Labouvie-Vief, G. (1990). Modes of knowledge and the organization of development. In M. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F. Richards, A. T. A. Grotzer, & J. D. Sinnott (Eds.), *Adult Development, Volume 2: Models and Methods in the Study of Adolescent and Adult Thought* (pp. 43-62). Westport, CT: Praeger.
- MacLure, M. (2006a). The bone in the throat: Some uncertain thoughts on baroque method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6 November-December), 729-745.

- MacLure, M. 'The bone in the throat': some uncertain thoughts on baroque method. In *Engaging Pedagogies, AARE 2006 International Education Research Conference, Adelaide, November 2006b*
- MacLure, M. (2006c). Entertaining Doubts: on frivolity as resistance. In J. Satterthwaite, W. M. Martin, & L. Robert (Eds.), *Discourse, Resistance and Identity Formation*. London: Trentham.
- Mason, M. (2008). Complexity Theory and the Philosophy of Education *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 4-18.
- Montuori, A. (1997). Reflections on Transformative Learning: Social Creativity, Academic Discourse and the Improvisation of Inquiry *ReVision*, 20(1), 34-37.
- Montuori, A. (1998). Creative inquiry: From instrumental knowing to love of knowledge. In J. Petrancar (Ed.), *Light of Knowledge*. Oakland: Dharma Publishing.
- Montuori, A. (2003). The complexity of improvisation and the improvisation of complexity: Social science, art and creativity. *Human Relations*, 56(2), 237-255.
- Montuori, A. (2006). The quest for a new education: from oppositional identities to creative inquiry. *ReVision*, 28(3), 4-17.
- Montuori, A., Combs, A., & Richards, R. (2004). Creativity, Consciousness, and the Direction for Human Development. In D. Loye (Ed.), *The Great Adventure: Toward a Fully Human Theory of Evolution* (pp. 197-236). Albany: SUNY Press.
- Morin, E. (2001). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO.
- Morin, E. Restricted Complexity, General Complexity. In "Intelligence de la complexite : Epistemologie et pragmatique", *Cerisy-La-Salle, France, 26 June 2005*: Centre d'Etudes Transdisciplinaires. Sociologie, Anthropologie, Histoire
Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales
- Morin, E. (2015). What is the Complex Thought? Accessed 17 August 2015.
- Neville, B. (1989). *Educating Psyche: Emotion, Imagination, and the Unconscious in Learning*. Melbourne: Collins Dove.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity (Translated by Karen-Claire Voss)* (Sunny Series in Western Esoteric Traditions). New York: SUNY Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2005). Caring in Education. *The Encyclopedia of Informal Education*,
- Olssen, M. (2008). Foucault as Complexity Theorist: Overcoming the problems of classical philosophical analysis *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 96-117.
- Ota, C., Erricker, C., & Erricker, J. (1997). The Secrets of the Play Ground. *Pastoral Care in Education*, 15(4), 19-24.
- Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pearce, J. C. (1992). *Evolution's End: Claiming the Potential of Our Intelligence*. San Francisco, CA: Harper.
- Piaget, J. (1955). *The Child's Construction of Reality*. London: Routledge.

- Prewitt, V. (undated). The Constructs of Wisdom In Human Development and Consciousness. <http://www.psy.pdx.edu/PsiCafe/Areas/Developmental/CogDev-Adult/OD-Wisdom.pdf>. Accessed 7.10.06 2006.
- Pridmore, J. (2004). 'Dancing cannot start too soon': Spiritual Education in the Thought of Jean Paul Friedrich Richter. *International Journal of Children's Spirituality*, 9(3), 279-291.
- Radford, M. (2008). Complexity and Truth in Educational Research *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 144-157.
- Rose, K., & Kincheloe, J. (2003). *Art, Culture and Education: Artful Teaching in a Fractured Landscape*. New York: Peter Lang.
- Schiller, F. (1954/1977). *On The Aesthetic Education of Man - in a series of letters (First published in 1795)*. New York: Frederick Ungar Publishing.
- Schwartz, E. (1999). *Millennial Child: Transforming Education in the Twenty-first Century*. Anthroposophic Press: New York.
- Semetsky, I. (2008). On the Creative Logic of Education, or: Re-reading Dewey through the lens of complexity science *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 83-95.
- Sinnott, J. D. (1994). Development and yearning: Cognitive aspects of spiritual development. *Journal of Adult Development*, 1(2), 91-99.
- Sinnott, J. D. (1998). *The Development of Logic in Adulthood: Postformal Thought and its Applications*. New York: Springer.
- Sinnott, J. D. (2002). Teaching as Nourishment for Complex Thought: Approaches for Classroom And Practice Built on Postformal Theory and the Creation of Community In N. L. Diekelmann (Ed.), *First, Do No Harm: Power, Oppression, and Violence in Healthcare* (pp. 232-272). Madison: University of Wisconsin Press.
- Sinnott, J. D. (2005). The Dance of the Transforming Self: Both Feelings of Connection and Complex Thought are Needed for Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 108(Winter), 27-37.
- Sloan, D. (1992). Imagination, Education and our Postmodern Possibilities. *ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation*, 15(2), 42-53.
- Spina, S. U. (2004). Power Plays: Video Games' Bad Rap. In S. Steinberg, & J. Kincheloe (Eds.), *Kinderculture: the Corporate Construction of Childhood*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Steiner, R. (1909/1965). *The Education of the Child in the light of anthroposophy (GA 34) (2nd ed.) (G. & M. Adams, Trans.) (Original work published 1909)*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1927/1986). Truth, Beauty, Goodness (GA 220) [Lecture, Dornach, Switzerland, Jan 19, 1923] [Electronic version] (Original work published 1927).
- Steiner, R. (1928/1972). *A Modern Art of Education (GA 307) (3rd ed.) (J. Darrell & G. Adams, Trans.) [14 Lectures, Ilkley, Yorkshire, Aug 5 to 17, 1923] (Original work published 1928)*. London: Rudolf Steiner Press.

- Steiner, R. (1967). *The Younger Generation: Education and Spiritual Impulses in the 20th Century (GA 217) (R. M. Querido, Trans.) [13 Lectures Stuttgart, October 3 to 15, 1922]*. New York: Anthroposophic Press.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2001). Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings. *Educational psychologist*, 36(4), 227-245.
- Sternberg, R. J. (2005). Older but not Wiser? The relationship between Age and Wisdom. *Ageing International*, 30(1, Winter), 5-26.
- Wilber, K. (1995/2000). *Sex, Ecology, Spirituality: The spirit of evolution (2nd ed., revised)*. Boston: Shambhala.
- Wilber, K. (2004). Introduction to Integral Theory and Practice: IOS Basic and the AQAL Map. <http://www.humanemergence.nl/uploads/2011/03/IOS-Basic-Intro-to-Integral.pdf2004>.
- Yan, B., & Arlin, P. K. (1995). Nonabsolute/relativistic thinking: A common factor underlying models of postformal reasoning? *Journal of Adult Development*, 2(4), 223-240.



Disposability in the age of neoliberal disasters: From dreamers and Puerto Rico to violence in Las Vegas

**DESECHABILIDAD EN LA EDAD DE LOS
DESASTRES NEOLIBERALES: DE LOS SOÑADORES
Y PUERTO RICO A LA VIOLENCIA EN LAS VEGAS**

Henry A. Giroux, PhD¹

girouxh@mcmaster.ca

McMaster University, Canada

1 Henry A. Giroux currently holds the McMaster University (Canada) Chair for Scholarship in the Public Interest in the English and Cultural Studies Department and the Paulo Freire Distinguished Scholar in Critical Pedagogy. He holds a PhD from Carnegie Mellon University. He has been working as professor of education at Boston University, University of Miami, Oxford, Ohio. His website is www.henrygiroux.com

Abstract

At the beginning of the 21st century, we have seen the emergence of a new kind of politics of death. This is a politics that now merges with aggressive and violent efforts to silence dissent, analysis, and the very conditions of critical thought. People who are black, brown, poor, and weak are now excluded from the rights and guarantees, and their efforts to mobilize have been met with murderous police crackdowns and deportations. In this neoliberal context, the essays approaches how a politics of disposability provides a theoretical and political narrative that connects the crisis produced in Puerto Rico (after the devastating effects of Hurricane Maria), to the crisis surrounding Trump's revoking of the Deferred Action for Childhood Arrivals program. Then, it analyzes how Trump's support of state-sanctioned violence normalizes a culture and spectacle of violence, one that creates a climate of lawlessness not unrelated to the mass shooting that took place in Las Vegas with its death toll of 50 individuals and the wounding of over 850 individuals. In brief, this essay analyzes how young children are groomed for violence by educational programs sponsored by the gun industries, how military recruiting and training have moved into public schools, how video games and other aspects of a militarized culture are used to teach youth to be insensitive to the horrors of real-life violence, and how the military-industrial complex makes a living from killing through defense contracts, weapons manufacturing and endless wars. In short, I explore all those facts as a systemic example of both state violence and a politics of disposability and social abandonment.

Key-words: critical thought, educational programs, gun industries, neoliberalism, Trump's culture of violence.

Resumen

A comienzos del siglo XXI, hemos visto surgir un nuevo tipo de política de la muerte. Esta es una política que ahora se combina con esfuerzos agresivos y violentos para silenciar la disidencia, el análisis y las condiciones del pensamiento crítico. Las personas que son negras, mulatas, pobres y débiles están ahora excluidas de los derechos y garantías, y sus esfuerzos para movilizarse

se han enfrentado con represiones policiales y deportaciones asesinas. En este contexto neoliberal, el ensayo aborda cómo la política de desechabilidad proporciona una narrativa teórica y política que relaciona la crisis producida en Puerto Rico (después de los efectos devastadores del huracán María), con la crisis que rodea la revocación por parte de Trump del programa Acción Diferida para los Llegados en la Infancia. Después se analiza cómo el apoyo de Trump a la violencia sancionada por el estado normaliza una cultura y espectáculo de violencia, creando un clima de anarquía relacionado con el tiroteo masivo que tuvo lugar en Las Vegas con el saldo de 58 individuos muertos y más de 850 personas heridas. En suma, el ensayo analiza cómo los niños se preparan para la violencia mediante programas educativos patrocinados por las industrias de armas, cómo el reclutamiento militar y la capacitación han trasladado a las escuelas públicas, cómo se usan los videojuegos y otros aspectos de una cultura militarizada para enseñar a los jóvenes a ser insensibles a los horrores de la violencia en la vida real, y cómo el complejo militar industrial se gana la vida matando a través de contratos de defensa, fabricación de armas y guerras interminables. En resumen, se exploran todos estos hechos como un ejemplo sistémico de violencia estatal y una política de desechabilidad y abandono social.

Palabras clave: pensamiento crítico, programas educativos, industria de armas, neoliberalismo, cultura de violencia de Trump.

Introduction to the Age of Neoliberal Disasters

Under the reign of Donald Trump, politics has become an extension of war and death has become a permanent attribute of everyday life.² Witness America's plunge into a dystopian world that bears the menacing markings of what presents itself as an endless series of isolated catastrophes. All of these are inevitably treated as unrelated incidents; victims subject to the toxic blows of fate. Mass misery and mass violence that result from the refusal of a government to address such pervasive and permanent crisis are now reinforced by

2 This is a play on Henry A. Kissinger's comment in describing Lenin's approach to politics, which was politics as a continuation of war by other means, thus turning Clausewitz's argument "on its head." See: Christopher Bassford, *Clausewitz in English: The Reception of Clausewitz in Britain and America, 1815–1945* (New York: Oxford University Press, 1994), p.198.

the popular neoliberal assumption that people are completely on their own, solely responsible for the ill-fortune they experience. This feral ideological assumption is reinforced by undermining any critical attention to the conditions produced by stepped-up systemic lawlessness, state violence, or the harsh consequences of a capricious and cruel head of state.

Progress and dystopia have become synonymous just as state-endorsed social provisions and government responsibility are exiled by the neoliberal authorization of freedom as the unbridled promotion of self-interest, a narrow celebration of choice that ignores constraints, and a feral emphasis on individual responsibility and the internalization of failure that are blind to broader systemic structures and socially produced problems. Existential security no longer rests on collective foundations but on privatized solutions and facile appeals to moral character. Social and economic determinants now disappear in a political backdrop in which social provisions are eliminated, reinforced by the oppressively stupid babble of celebrity culture and self-help talk shows, such as Dr. Phil and Oprah Winfrey, all of which appeal to neoliberal sentiments of total self-reliance. Mainstream cultural pathways now combine a depoliticizing illiteracy with a spectacle of violence that creates the invisible architecture of social relations, desires, and values through which anti-democratic sentiments gain legitimacy. Under such circumstances, a politics of disposability has merged with an ascendant authoritarianism in the United States in which the government's response to such disparate issues as the DACA crisis, the devastation of Puerto Rico by Hurricane Maria, and the mass shooting in Las Vegas are met uniformly with state sanctioned and state promoted violence.

In an age when market values render democratic values moot, a war culture drives what I have called a politics of disposability. The politics of disposability has a long legacy in the United States and extends from the genocide of Native Americans and slavery to the increasing criminalization of everyday behaviors and the creation of a mass incarceration state.

In the 1970s, the politics of disposability guided by the growing financialization of a neoliberal economy, manifested itself primarily in the form of legislation that undermined the welfare state, social provisions, and public goods, while expanding the carceral state. This was part of the soft war

waged against democracy—mostly hidden and wrapped in the discourse of austerity, law and order, and market-based freedoms. At the beginning of the 21st century, we have seen the emergence of a new kind of politics of death the effects of which extend from the racist response to Hurricane Katrina to the lead poisoning of thousands of children in Flint, Michigan and dozens of other cities. This is a politics in which entire populations are considered disposable, an unnecessary burden on state coffers, and consigned to fend for themselves. This is a politics that now merges with aggressive and violent efforts to silence dissent, analysis, and the very conditions of critical thought. People who are black, brown, poor, and weak are now excluded from the rights and guarantees accorded to fully fledged citizens of the republic, removed from the syntax of suffering, and left to fend for themselves in the face of natural or man-made disasters. And their efforts to mobilize have been met with murderous police crackdowns and deportations.

With the election of Trump, the politics of disposability and the war against democracy have taken on a much harder and crueler edge. In fact, there has been a radical shift in both the investment in government sponsored violence and the creation of a social order designed to cancel out any promise of a democratic future, especially for young people. Violence now is sowed everywhere with an unapologetic and punishing arrogance. The police are being armed with weapons from the battlefields of Afghanistan, young people are being pushed through the school-to-prison pipeline, legislation is used to disenfranchise poor Blacks, connective forms of justice are dismantled, the police are urged by the president to take the gloves off when dealing with criminal suspects, and the Attorney General has called for a law and order campaign that is steeped in racism.

Under 21st century neoliberal capitalism, and especially under the Trump regime, there has been an acceleration of the mechanisms by which vulnerable populations are rendered unknowable, undesirable, unthinkable, considered an excess cost, and stripped of their humanity. Relegated to zones of social abandonment and political exclusion, targeted populations become incomprehensible, civil rights disappear, hardship and suffering are normalized, and human lives are targeted and negated by diverse machineries of violence as dangerous, pathological, and redundant. For those populations rendered

disposable, ethical questions go unasked as the mechanisms of dispossession, forced homelessness, and forms of social death feed corrupt political systems and forms of corporate power removed from any sense of civic and social responsibility. In many ways, the Trump administration is the new face of a politics of disposability that thrives on the energies of the vulnerable and powerless while accelerating what Joao Biehl calls “the death of the unwanted” (Biehl, 2005, p. 20). Under such conditions, power is defined by the degree to which it is abstracted from any sense of responsibility or critical analysis.

Evidence of this type of disposability is especially visible under the Trump presidency. Not only is it obvious in his discourse of humiliation, bigotry, and objectification, but also in policies designed to punish those populations who are the most vulnerable. These include the victims in Puerto Rico of Hurricane Maria, illegal immigrant children no longer protected by DACA, and a state-sanctioned culture of violence that has become the driving force for expanding the armed forces and para-militarizing local police forces throughout the country as part of a race-based law and order policy. Trump is the endpoint of a new dystopian model of disposability and has become a window on the growing embrace of violence and white supremacy at the highest levels of power as both a practice and ideological legitimation for increasing a culture of fear, one that threatens to make more and more individuals and groups, inconsequential and expendable, if not unthinkable. He has produced a war culture for which state-sanctioned violence has become the base-line for creating a society soaked in fear, manufactured ignorance, and pervasive loathing of those considered weak, branded with the demonizing inscriptions of mayhem, disease, pathology, and moral corruption (Butler, 2004).

Fear no longer prompts the American government to address real dangers, now posed as inescapable. On the contrary, fear now “evokes an insomnia full of nightmares”, (Bauman, 2007, p. 11) and is framed mostly within a discourse of threats to personal safety, serving to increase the criminalization of a wide range of everyday behaviors while buttressing the current administration’s call for “law and order.” Fear has become a petri-dish for racism state sanctioned dogmatism and has reinforced the increased development of gated

communities, a mass incarceration state, schools modeled after prisons, and the call for walls and sealed borders. Such fears further reinforce a punishing state wedded to the growth of a militarized culture, state violence, and an expanding authoritarianism. America has reached a political and ethical endpoint, and has become a society saturated in acute violence, ethical indifference, and lawlessness.

Under such circumstances, America's dystopian impulses not only produce harsh and dire political changes but also a failure to address a continuous series of economic, ecological, and social crisis. At the same time, the machinery of disposability and death rolls on in both punishing and making entire populations disappear, conferring upon them the status of the living dead, and catapulting them out of a moral universe that references what it means to live with dignity, but also what it means to be human. The death-dealing logic of disposability has been updated and now parades in the name of freedom, choice, efficiency, security, progress, and, ironically, democracy. Disposability has become so normalized that it is difficult to recognize it as a distinctive if not overriding organizing principle of the new American authoritarianism. Under such circumstances, it becomes difficult as Judith Butler has argued to recognize that some lives are not grievable, and that:

certain lives are not considered lives at all, they cannot be humanized, that they fit no dominant frame for the human, and that their dehumanization occurs first, at this level, and that this level then gives rise to a physical violence that in some sense delivers the message of dehumanization that is already at work in the culture. . . . And since they seem to live on, stubbornly, in this state of deadness. Violence renews itself in the face of the apparent inexhaustibility of its object (Butler, 2004, pp. 33-34).

While the politics of disposability has a long legacy in the United States, Trump has given it a new and powerful impetus and it differs from the past both in terms of its unapologetic embrace of the ideology of white supremacy and its willingness to expand state sanctioned violence and death as part of a wider project of America's descent into authoritarianism.

Running through these events is a governmental response that has abandoned a social contract designed, however tepidly, to prevent hardship,

suffering and death. In fact, at work here is the haunting specter of a politics of disposability in which people are catapulted out of the moral universe of human beings for whom the government has limited if any responsibility. Such populations, inclusive of such disparate groups as the residents of Puerto Rico and the Dreamers, are left to fend for themselves in the face of natural or manmade disasters—considered collateral damage in the construction of a neoliberal order in which those marginalized by race and class become the objects of a violent form of social engineering relegating its victims to what Richard Sennett has termed a “specter of uselessness,” whose outcomes are both tragic and devastating.

In what follows, I want to take up how a politics of disposability provides a theoretical and political narrative that connects the crisis produced in Puerto Rico after the devastating effects of Hurricane Maria to the crisis surrounding Trump’s revoking of the DACA program [Deferred Action for Childhood Arrivals]. I then want to analyze how Trump’s support of state-sanctioned violence normalizes a culture and spectacle of violence, one that creates a climate of lawlessness not unrelated to the mass shooting that took place in Las Vegas with its death toll of 50 individuals and the wounding of over 500 individuals. First, I will turn in this essay to the crisis in Puerto Rico in order to explore it as a systemic example of both state violence and a politics of disposability and social abandonment.

Puerto Rico as a zone of social and political abandonment

On September 20th 2017, Hurricane Maria, a category 5 storm, with 155 miles an hour winds slammed into and devastated the island of Puerto Rico. In the aftermath of a slow government response to the massive destruction caused by Maria, conditions in Puerto Rico have reached unprecedented and unacceptable levels of misery, hardship, and suffering. As of October 19, over one million people were without drinking water, 80 percent of the island lacked electricity, and ongoing reports by medical staff, nurses, and other respondents indicate that more and more people were dying (Conley, 2017). Thousands of people are living in shelters, lack phone service, and have to bear the burden of a health care system in shambles.

Such social immiseration is complicated by the fact that the island is home to 21 hazardous superfund sites, which pose deadly risks to human health and the environment. Families who have lost everything now must contend with the possibility that their groundwater is tainted with poison” (Conley, 2017). Lois Marie Gibbs ominously reports that waterborne illnesses are spreading just as hospitals are running low on medicines. Caitlin Dickerson observed that the water shortages have been so severe that people are engaging “in a perpetual game of cat and mouse, scouring the city for any hints of places with water to sell. People are so desperate that ... the Environmental Protection Agency cited reports of residents trying to obtain drinking water from wells at hazardous Superfund sites” (Dickerson, 2017). These are wells that were once sealed to avoid exposure to deadly toxins” (Dickerson, 2017). The governor of Puerto Rico, Ricardo Rossello, warned that a number of people have died from Leptospirosis, a bacterial disease spread by animal urine (Melia, 2017).

The Trump administration’s response has been unforgivably slow, with conditions worsening. Given the accelerating crisis, the Mayor of San Juan, Carmen Yulín Cruz made a direct appeal to President Trump for aid stating with an acute sense of urgency “We are dying” (Blake, 2017). Trump responded by lashing out at her personally by telling her to stop complaining. While meeting with Jon Lee Anderson, a reporter from *The New Yorker*, Cruz became emotional when referring to elderly and ill victims of Maria that she could not reach and who were “still at great risk in places where relief supplies and medical help had yet to arrive” (Anderson, 2017). Cruz said the situation for many of these people was “like a slow death” (Anderson, 2017). Stories began to emerge in the press that validated Cruz’s concerns. Many seriously ill dialysis patients either had their much needed treatments reduced or could not get access to health care facilities (Robles, 2017). Because of the lack of electricity, Harry Figueroa, a teacher “went a week without the oxygen that helped him breathe” and eventually died... at 58. “His body went unrefrigerated for so long that the funeral director could not embalm his badly decomposed corpse” (Robles, 2017).

Scholar Lauren Berlant has used the term, slow death, in her own work to refer “to the physical wearing out of a population and the deterioration of

people in that population that is very nearly a defining condition of their experience and historical existence” (Berlant, 2007). Slow death captures the colonial backdrop of global regimes of ideological and structural oppression deeply etched in Puerto Rico’s history. The scale of suffering and devastation was so great that Robert P. Kadlec, the assistant secretary of Health and Human Services for preparedness and response stated that “The devastation I saw, I thought was equivalent to a nuclear detonation” (*apud* Robles, 2017).

Puerto Rico’s tragic and ruinous problems brought on by Hurricane Maria are amplified both by its crippling \$74 billion debt burden, an ongoing economic crisis, and the legacy of its colonial status and ongoing lack of political power in fighting for its sovereign and economic rights in Washington. With no federal representation and lacking the power to vote in presidential elections, it is difficult for Puerto Ricans to get their voices heard, secure the same rights as U. S. citizens, and put pressure on the Trump administration to address many of its longstanding problems (Hand, 2017). The latter include a poverty rate of 46 percent, a depressing household median income of \$19,350 [compared to the U.S. median of \$55,775], and a crippling debt. In fact, the debt burden is so overwhelming that “pre-Maria Puerto Rico was spending more on debt service than on education, health, or security. Results included the shuttering of 150 schools, the gutting of health care, increased taxes, splitting of families between the island and the mainland, and increased food insecurity” (Cox & Cox, 2017). Amy Davidson Sorkin was right in arguing that “Indeed, the crisis in Puerto Rico is a case study of what happens when people with little political capital need the help of their government” (Sorkin, 2017).

Not only did Trump allow three weeks to lapse before asking Congress to provide financial aid to the island, but his request reeked with a heartless indifference to Puerto Rico’s economic hardships. Instead of asking for grants, he asked for loans, which as Paul Krugman points out “is mind-boggling when you bear in mind that the territory is effectively bankrupt” (Krugman, 2017). Throughout the crisis, Trump released a series of tweets in which he suggested that the plight of the Puerto Rican people was their own fault, threatened to cut off aid from government services proclaiming that the federal government “cannot keep FEMA, the Military & the First Responders . . . in

P.R. forever” (Anderson, 2017). Adding insult to injury, he also said that they were “throwing the government’s budget out of whack because we’ve spent a lot of money on Puerto Rico” (Fernández, 2017). He lambasted local officials for not doing enough, “scolded them for their alleged profligacy and indolence,” and shamelessly stated that they should do more to help themselves rather than rely on the aid of the federal government (Clair, 2017).

Trump also suggested that the crisis in Puerto Rico was not a real crisis when compared to Katrina, because it had a much higher body count. Trump’s view of Puerto Ricans as second class citizens was exposed repeatedly in an ongoing range of tweets and comments that extended from the insulting notion that “they want everything to be done for them” to the visual image of Trump throwing paper towel rolls into a crowd as if he were on a public relations tour. Throughout the crisis, Trump has repeatedly congratulated himself on the government response to Puerto Rico falsely stating that everybody thinks we are doing “an amazing job” (Kolhatkar, 2017). A month after the crisis, Trump insisted, without irony or a shred of self-reflection, that he would give himself a “perfect ten.”

These responses suggest more than a callous expression of narcissistic self-delusion and sociopathic indifference in the suffering of others. Trump’s callous misrecognition of the magnitude of the crisis in Puerto Rico and extent of the islander’s misery and suffering, coupled with his insults and demeaning tweets, demonstrate the convergence of race and class divisions in his governance. There is more at work here than a disconnection from the poor, there is also a white supremacist ideology that registers race as a central part of both his politics and a wider politics of disposability.

It is difficult to miss the racist logic of maligned neglect and reckless disregard for the safety and lives of Puerto Rican citizens, bordering on criminal negligence, which simmers just beneath the surface of Trump’s rhetoric and actions. Hurricane Maria revealed more than an island unprepared for a natural disaster, it exposed a long history of racism that confirms the stultifying lack of sympathy for those who are poor, sick, elderly—and black/brown. With the proliferation of ongoing images flashed endlessly on television screens and newspapers all over the globe of people suffering, crying out for aid, and scrambling for the most basic necessities. The inadequate

government response to Hurricane Maria makes visible the hidden face of a politics of disability and death-dealing racism.

Trump embodies the commitments of a neoliberal authoritarian government that not only fails to protect its citizens, but reveals without apology the full spectrum of mechanisms to expand poverty, racism, and hierarchies of class, making some lives disposable, redundant, and excessive while others appear privileged and secure. Trump's utterly failed response to the disaster in Puerto Rico reinforces Ta-Nehisi Coates' claim that the spectacle of bigotry that shapes Trump's presidency has "moved racism from the euphemistic and plausibly deniable to the overt and freely claimed" (Coates, 2017). What has happened in Puerto Rico not only exposes the great class and racial animus that drives Trump's policies, it also reveals the frightening marker of a politics of disability in which any appeal to democracy loses its claim and becomes hard to imagine, let alone enact without the threat of violent retaliation.

Revoking DACA and the killing of the dream

Trump's penchant for cruelty in the face of great hardship and human suffering is evident not only in his slow response to the devastation Puerto Rico suffered after Hurricane Maria. It is also strikingly visible in the racial bigotry that has shaped his cancellation of the DACA program [Deferred Action for Childhood Arrivals], instituted in 2012 by former President Obama. Under the program, over 800,000 undocumented immigrants brought to the country as children or teens before 2007 were allowed to live, study, and work in the United States without fear of deportation. The program permitted these young people, known as Dreamers, to have access to Social Security cards, drivers' licenses, and to advance their education, start small business, and to be fully integrated into the fabric of American society. Seventy-six percent of Americans believe that Dreamers should be granted resident status or citizenship. In revoking the program, Trump has made clear his willingness to deport individuals who came to the U.S. as children through no actions of their own and who only know the United States as their home. Trump's actions are both cruel and racist, given that

78% of DACA residents are from Mexico--these are the same immigrants Trump once labeled as rapists, drug addicts, and criminals.

Attorney General, Jeff Sessions, one of the more visible symbols of a Trump's white supremacist commitment, was called upon to be the front man in announcing the cancelation of DACA. In barely concealed racist tones, Sessions argued that DACA had to end because "The effect of this unilateral executive amnesty, among other things, contributed to a surge of unaccompanied minors on the southern border that yielded terrible humanitarian consequences....denied jobs to hundreds of thousands of Americans by allowing those same jobs to go to illegal aliens" and had to be rescinded because "failure to enforce the laws in the past has put our nation at risk of crime, violence and even terrorism" (Teague, 2017). None of these charges are true.

According to Juan Cole, "Dreamers are 14 percent less like to be incarcerated than the general population...are from unusually educated families and are themselves disproportionately well education...and 91percent of Dreamers are employed" (Cole, 2017). Moreover, as William Finnegan has observed "Connecting Dreamers, moreover, to crime, violence, and terrorism is both absurd—anyone convicted of a serious crime is ineligible—and a tactic drawn straight from the nativist-demagogue playbook" (Finnegan, 2017). Rather than taking jobs from American workers, Dreamers add an enormous economic benefit to the economy and "it is estimated that the loss of the Dreamers' output will reduce the G.D.P. by several hundred billion dollars over a decade" (Finnegan, 2017). Sessions' claim that DACA contributed to a surge of unaccompanied minors at the border is simply an outright lie given that the surge began in 2008, four years before DACA was announced, and it was largely due, as Mark Joseph Stern points out, "to escalating gang violence in Central America, as well as drug cartels' willingness to target and recruit children in Mexico... [A] study published in *International Migration*...found that DACA was not one of these factors" (Stern, 2017).

Trump's rescinding of DACA is politically indefensible and heartless. Only 12 percent of Americans want the Dreamers deported and this support is drawn mostly from Trump's base of ideological extremists, religious conservatives, and ultra-nationalists. This would include former White House

chief strategist, Steve Bannon, who left the White House and now heads, once again, Breitbart, the right wing news outlet. Bannon is a leading figure of the right-wing extremists influencing Trump and is largely responsible for bringing white supremacist and ultranationalist ideology from the fringes of society to the center of power (Grossberg, 2018). On a recent segment of the TV series, *60 Minutes*, Bannon told Charlie Rose, that the DACA program shouldn't be codified, adding "As the work permits run out, they self deport... There's no path to citizenship, no path to a green card and no amnesty. Amnesty is non-negotiable." Bannon's comments are cruel but predictable given his support for the uniformly bigoted policies Trump has pushed before and after his election. The call to end DACA is part of a broader anti-immigration and racist policy aimed at making America white again, a throwback to a period in history in which racial profiling turned deadly and racial brutality was the order of the day. The current backlash against people of color, immigrant youth, and those others marked by the registers of race and class are not only heartless and cruel, they also invoke a dark throwback to the days of state-sponsored lynching, the imposed terror of the Klu Klux Klan and other domestic terrorists, and offers up an eerie resonance to the violent and repressive racist policies of the totalitarian governments that emerged in Germany in the 1930s and Latin America in the 1970s.

Las Vegas and the politics of violence

On Sunday, October 1, 2017, Stephen Paddock, a lone gunman, ensconced on the 32 floor of the Mandalay Bay Resort and Casino Hotel in Las Vegas, Nevada opened fire on a crowd of country and western concert goers below killing 58 and wounding over 500. While the venues for such shootings differ, the results are always predictable. People die or are wounded and the media and politicians weigh in on the cause of the violence. If the assailant is a person of color or a Muslim, they are labeled a terrorist, but if they are white they are often labeled as mentally disturbed or even a racist as was the case with Dylann Roof, an admitted white supremacist, who was sentenced to death after killing 9 black church members. Paddock was immediately branded by

President Trump as a “sick” and “deranged man” who had committed an act of “radical evil.”

Trump’s characterizing of the shooting as an act of radical evil is more mystifying than assuring and it did little to explain how such an egregious act of brutality fits into a broader pattern of civic decline, cultural decay, political corruption, and systemic violence. Or as Jeffrey St. Clair observes how “state-sponsored violence propagates violence within the state” (Clair, 2017). Connecting the dots appears to be one of great absences of corporate media that trades in isolated spectacles. Rarely is there a connection made in the mainstream media, for instance, between the fact that the U.S. is the largest arms manufacturer with the biggest military budget in the world and the almost unimaginable fact that there are more than 300 million people who own guns in the United States, which amounts to “112 guns per 100 people” (Clair, 2017). While the Trump administration is not directly responsible for the bloodbath in Las Vegas, it does feed a culture of violence in the United States and in doing so has contributed to priming “the mind which did and made accessible the machinery of death” (Clair, 2017).

Many Republicans, including Senate Majority Leader, Mitch McConnell, reinforced the lack of civic and ethical courage that emerged in the aftermath of the Las Vegas massacre by arguing that it was “particularly inappropriate” to talk about gun reform or politics in general after a mass shooting. By eliminating the issue of politics from the discussion, the power of gun manufactures to flood the country with guns disappears as does the power of lobbyists to insure that gun-safety measures do not become part of a wider national conversation. Excluding politics from the Las Vegas mass shooting makes it easier to erase the conditions that made it possible for Paddock to amass 49 guns with various killing capacities, including a bump-stock which allowed him to turn rifles into automatic weapons and massively increase the amount of carnage. This depoliticizing logic also enabled any discussion about Paddock to be center on his actions as an aberration, the work of a person who, as Trump argued, “wires are screwed up.”

The corporate press, with few exceptions, was unwilling to address how and why mass shootings have become routine in the United States and how everyday violence benefits a broader industry of death that gets

rich through profits made by the defense industry, the arms manufactures, corrupt gun lobbyists, and the popular culture peddlers of the spectacle of violence (Whitehead, 2017). There was no reference to how young children are groomed for violence by educational programs sponsored by the gun industries, how military recruiting and training have moved into public schools, how video games and other aspects of a militarized culture are used to teach youth to be insensitive to the horrors of real-life violence, how the military-industrial complex “makes a living from killing through defense contracts, weapons manufacturing and endless wars” (Whitehead, 2017). Or, how war propaganda provided by the Pentagon influences not only pro-sports events and Hollywood blockbuster movies but also Reality TV shows such as *American Idol* and *The X-Factor*. John W. Whitehead puts the militarizing of American culture in perspective. He writes that:

U.S. military intelligence agencies (including the NSA) have influenced over 1,800 movies and TV shows. And then there are the growing number of video games, a number of which are engineered by or created for the military, which have accustomed players to interactive war play through military simulations and first-person shooter scenarios. This is how you acclimate a population to war. This is how you cultivate loyalty to a war machine (Whitehead, 2017).

In this instance, the culture of violence cannot be separated from the business of violence. Similarly, popular culture does more than sanitize violence, it also creates conditions for what Cornelius Castoriadis (2003, p. 4) once termed “the shameful degradation of the critical function” and a flight from responsibility and allows one to view themselves as exempt from the realm of moral responsibility and evaluation. In the advent of mass shootings, the hidden structures of violence disappear in the discourses of personal sorrow, the call for prayers, and the insipid argument that such events should not be subject to political analysis. Trump’s dismissive comments on the Vegas shooting as an act of radical evil misses the fact that what is evil is the pervasive presence of violence throughout American history and the current emergence of extreme violence and mass shootings on college campuses, in elementary schools, concerts, and in diverse workplaces. Mass shootings may

have become routine in America, but the larger issue to be addressed is that violence is an epidemic that is central to how the American experience is lived daily.

Militant neoliberalism in armed America

American dreams have turned into nightmares, white supremacy has become normalized at the highest levels of power, and militarized responses have become the primary medium for addressing, if not the solution to solving, all social problems, rendering critical thought less and less probable, less and less relevant. Science and evidence are under siege, a resurgent nationalism has produced what Wendy Brown (2017) calls an “apocalyptic populism,” and willful ignorance has gained its most powerful and toxic expression in President Trump, who as Ariel Dorfman (2017) argues, exhibits “a toxic mix of ignorance and mendacity [as well as a] lack of intellectual curiosity and disregard for rigorous analysis.” This lethal mix of anti-intellectualism, ideological fundamentalism, and retreat from the ethical imagination provides the perfect storm for what can be labeled a war culture, one that trades democratic values for a machinery of social abandonment, misery, and death.

American society is armed and radiates violence. War as an extension of politics fuels both a spectacle of violence that has overtaken popular culture while normalizing concrete acts of gun violence that kill 93 Americans every day (Street, 2017). Traumatic events such as the termination of DACA, impacting grown young people, or the refusal on the part of the government to quickly and effectively respond to the hardships experienced by the people of Puerto Rico no longer appear to represent an ethical dilemma to those in power. Instead, they represent disposable populations who inhabit frontier zones whose borders are shaped by racism and economic inequality.

America now inhabits a new space of disposability in which a liminal purgatory of social homelessness is experienced by those deemed excess, and marked for terminal exclusion. Fueled by a retreat from any sense of ethical responsibility and accelerated by a punitive culture of lawlessness and state-legitimated violence, the politics of disposability has intensified and seeped into everyday life with a vengeance. What is distinctive about the politics

of disposability, especially when coupled with the transformation of governance into a legitimation for violence and cruelty under Trump, is that it has both expanded a culture of extreme violence and has become a defining feature of American life. Chris Hedges (2014) has argued convincingly that “violence is the habitual response by the state to every dilemma.” This insight has taken on a more ominous register as the state, corporations, and individuals choose violence as a primary mode of engagement. Immersed in a “death culture” such choices imprison people rather than educate them and legitimate the militarizing of every major public institutions from schools to airports. The carceral state now provides the template for interacting with others in a society addicted to persistent rituals of violence both as entertainment and in real life.

Under a global regime of neoliberalism, the political and ethical vigor that historically has driven social movements to embrace the promise of a radical democracy has given way to the vitalities of the living dead and what Adorno once called “authoritarian irrationality,” the dark and menacing underside of a racist, anti-democratic and totalitarian politics and psychology. The flirtation with elements of totalitarianism haunts existing notions of ideology, power, and politics, spreading across much of Europe and the United States. All these modes of authoritarianism hate democracy and feed on fear and uncertainty. Uncertain possibilities now abound in the age of extreme privatization and commodification, accompanied by a new sense of meaninglessness that produces the widespread social atomization endemic to neoliberal capitalism. As Josep R. Llobera has observed, Darwin’s expression “‘survival of the fittest’ [has been] transformed into an ideological component that incorporate[s] racial inequality and struggle for existence” (Llobera, 2003, p. 135). It also gives rise to monstrous forms of barbarism in which brutality becomes more “rationale” and fascist ideas more normalized. One consequence, in terms of state action, is that the boundaries between the acceptable and forbidden collapse.

Democracy is becoming all the more irrelevant in the United States under the Trump administration, especially in light of what Robert Weissmann, the president of the watchdog group, Public Citizens, calls “a total corporate takeover of the U.S. government on a scale we have never seen in American

history” (Weissman, 2017). Corporate governance and economic sovereignty has replaced state sovereignty just as illiberal democracy has become a populist flashpoint in reconfiguring much of Europe and normalizing the rise of populist bigotry and state-sanctioned violence aimed at immigrants and refugees fleeing from war and poverty. Democratic values and civic culture are under attack by a class of political extremists who embrace without reservation the cynical instrumental reason of the market, while producing on a global level widespread mayhem, suffering, and violence. How else to explain the fact that over 70 percent of the Trump’s picks for top administration jobs have corporate ties or work for major corporations. Almost all of these people represent interests diametrically opposed to the agencies for whom they now lead and are against almost any notion of the public good. Hence, under the Trump regime, we have witnessed a slew of rollbacks deregulations and a shift on toxic chemicals that will result in an increase of pollution, thus putting at risk children, the elderly, and others who might be exposed to hazardous toxins. The *New York Times* has reported that one E.P.A. appointee, Nancy Beck, a former executive at the American Chemistry Council, has initiated changes to make it more difficult to track and regulate the chemical, per-fluorooctanic acid, which has been linked to “kidney cancer, birth defects, immune system disorders and other serious health problems” (Lipton, 2017).

The sense of collective belonging that underpins the civic vigor of a democracy is being replaced by a lethal survival-of-the-fittest ethos, and a desperate need to promote the narrow interests of capital and racist exclusion, regardless of the cost. At the heart of this collective ethos is a war culture stoked by fear and anxiety, one that feeds on dehumanization, condemns the so-called losers, and revels in violence as a source of pleasure and retribution. The link between violence and authoritarianism increasingly finds expression not only in endless government and populist assaults on immigrants, Blacks, and other vulnerable groups, but also in a popular culture that turns representations of extreme violence into entertainment. In addition, a powerful and unaccountable gun culture now feeds both what Hedges calls “vigilante violence” against those protesting white supremacy and the rise of neo-fascism and populist racist delusions aimed at ridding the country of Muslims

and Mexican immigrants, however lawless the actions might be (Hedges, 2015).

America has become a society organized both for the production of violence and the creation of a culture brimming with fear, paranoia, and a social atomization. Under such circumstances, the murderous aggression associated with authoritarian states becomes more common in the United States and increasingly mirrored in the everyday actions of citizens. Mass shootings in the United States have become as ubiquitous as they are now mundane with chances of gun control more remote than ever, even as an incomplete reform. If the government response to crisis that enveloped DACA and Puerto Rico points to a culture of state-sanctioned violence and cruelty, the mass shooting in Las Vegas represents the endpoint of a culture newly aligned with the rise of authoritarianism. The shooting in Las Vegas does more than point to a record setting death toll for vigilante violence, it also provides a signpost about a terrifying new political and cultural horizon in the relationship between violence and everyday life. The mass shooting in Vegas represents more than another act of senseless violence, it also points to an expression of absolute lawlessness that has become all too common in the United States. At the same time, such lawlessness and its accompanying culture of cruelty point to increasingly dark expressions of individual brutality on a daily level that push the boundaries of violence to levels that heretofore seemed unimaginable. What is difficult, yet crucial to comprehend, is the connection between the state-sanctioned violence at work in ending DACA and the inadequate government response to the disaster in Puerto Rico and the mass shooting in Las Vegas. All of these incidents must be understood as a surface manifestation of much larger set of issues endemic to the rise of authoritarianism in the United States.

These three indices of violence offer pointed and alarming examples of how inequality, systemic exclusion, and a culture of cruelty define American society, even, and especially, as they destroy it. Each offers an individual snapshot of how war culture and violence both merge and are experienced and distributed across different sites. As part of a broader category indicting the rise of authoritarianism in the United States, they make visible the pervasiveness of violence as an organizing principle of American life. While it is

easy to condemn the violence at work in each of these specific examples, it is crucial to address the larger economic, political, and structural forces that create these conditions.

In the face of this epidemic of violence, there is an urgent need for a broader awareness of the scope, range, and effects of violence in America as well as the relationship between politics and disposability, one that offers a warning against limiting such criticism to isolated issues of brutality and aggression. Only then will America be able to address the need for a radical restructuring of its politics, economics, institutions, and a re-fashioning of its citizens. Violence in America has to be understood as part of a wide scale epidemic that is an outgrowth of crisis of a politics and culture defined by meaninglessness, helplessness, neglect, and disposability. Historically, expressions of violence created moral outrage over the misery and suffering they gave rise to when America abandoned its citizens, but such outrage is less visible today and not effective on its own in any case. Instead, resistance to such violence should also produce widespread thoughtful, informed, and collective action over the fate of democracy itself. This suggests the need for a shared vision of economic justice, class, race, and gender--one that offers the promise of a new understanding of politics and the need for creating a powerful coalition among existing social movements, youth groups, workers, intellectuals, teachers, and other progressives. This is especially true under the Trump administration since politics and democracy are now defined by a threshold of dysfunction that points not only to their demise, but to the malignancy of an ascendant American-style authoritarianism.

References

- Anderson, J. L. (2017). "The Mayor of San Juan on Trump's "Big Mouth" and What Puerto Rico," *The New Yorker* (October 12, 2017). Online: <https://www.newyorker.com/news/news-desk/the-mayor-of-san-juan-on-trumps-big-mouth-and-what-puerto-rico-needs>
- Bassford, C. (1994). *Clausewitz in English: The Reception of Clausewitz in Britain and America, 1815-1945*. New York: Oxford University Press.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times*. London: Polity Press.

- Berlant, L. (2007). "Slow Death (Sovereignty, Obesity, Lateral Agency)," *Critical Inquiry*, 33 (The University of Chicago, summer 2007). Online: https://www4.uwm.edu/c21/pdfs/events/berlant_slowdeath.pdf
- Biehl, J. (2005). *Vita: Life in A Zone of Social Abandonment*. Los Angeles: University of California Press.
- Blake, A. (2017). Trump doesn't get it on Puerto Rico. He just proved it by lashing out at San Juan's mayor." *The Washington Post*, [Sept 30, 2017]. Online: https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2017/09/30/trump-doesnt-get-it-on-puerto-rico-he-just-proved-it-by-lashing-out-at-san-juans-mayor/?utm_term=.174cba31d3c6
- Brown, W. (2017). "Apocalyptic Populism," *Eurozine*, [Sept 5, 2017]. Online: <http://www.eurozine.com/apocalyptic-populism/>
- Butler, J. (2004). *Prearious Life: The Powers of Mourning and Violence*. London: Verso Press.
- Castoriadis, C. (2003). *The Rising Tide of Insignificancy: The Big Sleep*. New York: Not Bored.
- Clair, J. (2017). "The Resident Evil," *Counter Punch*, [October 06, 2017] online: <https://www.counterpunch.org/2017/10/06/the-resident-evil/>
- Coates, T. (2017). "The First White President," *The Atlantic*, [October 2017 Issue] Online: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/10/the-first-white-president-ta-nehisi-coates/537909/>
- Cole, J. (2017). "Deporting Dreamers Would Cost U.S. \$460 Billion," *Truthdig*, [September 6, 2017]. Online: <https://www.truthdig.com/articles/deporting-dreamers-will-cost-u-s-400-billion-10-years>
- Conley, J. (2017). 'People Are Dying' But Trump Gives Himself Perfect '10' for Puerto Rico Response," *CommonDreams* (October 19, 2017). Online: <https://www.commondreams.org/news/2017/10/19/people-are-dying-trump-gives-himself-perfect-10-puerto-rico-response>
- Cox, S.; Cox, P. (2017). "Before Maria, Forcing Puerto Rico to Pay Its Debt Was Odious. Now its Pure Cruelty," *Counter Punch*, [October 03, 2017]. Online: <https://www.commondreams.org/views/2017/10/03/maria-forcing-puerto-rico-pay-its-debt-was-odious-now-its-pure-cruelty>
- Dickerson, C. (2017). "Finding Water in Puerto Rico: An Endless Game of Cat and Mouse," *New York Times* (Oct. 12, 2017). Online: <https://www.nytimes.com/2017/10/12/us/puerto-rico-water-fema-.html>
- Dorfinan, A. (2017). "Trump's War on Knowledge," *The New York Review of Books*, [October 12, 2017]. Online: <http://www.nybooks.com/daily/2017/10/12/trumps-war-on-knowledge/>
- Fernández Campbell, A. (2017). "Trump to Puerto Rico: your hurricane isn't a "real catastrophe" like Katrina" *Vox*, [Oct 3, 2017]. Online: <https://www.vox.com/2017/10/3/16411488/trump-remarks-puerto-rico>

- Finnegan, W. (2017). "Is Ending DACA the Worst Decision Trump Has Made?," *The New Yorker*, [September 18, 2017]. Online: <https://www.newyorker.com/magazine/2017/09/18/is-ending-daca-the-worst-decision-trump-has-made>
- Grossberg, L. (2018). *Under the Cover of Chaos: Trump and the Battle for the American Right*. London: Pluto Press.
- Hand, M. (2017). "Trump's second-class response to Hurricane Maria deepens the divide with Puerto Rico," *ThinkProgress* (October 17, 2017). Online: <https://thinkprogress.org/puerto-rico-and-mainland-america-fb2911337deb/>
- Hedges, C. (2014). "America's 'Death Instinct' Spreads Misery Across the World," *AlterNet*, (September 30, 2014). Online: <http://www.alternet.org/world/americas-death-instinct-spreads-misery-across-world>
- Hedges, C. (2015). "America's Addiction to Violence – From War to Vigilante Mobs – Is a Conservative Legacy," *AlterNet*, (June 25, 2015). Online at: <http://www.alternet.org/books/chris-hedges-americas-addiction-violence-war-vigilante-mobs-conservative-legacy>
- Kolhatkar, S. (2017). "Trump's Cruel Indifference to Puerto Rico," *Truthdig*, (September 28, 2017). Online: <https://www.truthdig.com/articles/trumps-cruel-indifference-puerto-rico/>
- Krugman, P. (2017). "Let them eat paper towels," *New York Times* (October 12, 2017). Online: https://www.nytimes.com/2017/10/12/opinion/trump-tweets-puerto-rico.html?_r=0
- Lipton, E. (2017). "Why Has the E.P.A. Shifted on Toxic Chemicals? An Industry Insider Helps Call the Shots," *New York Times* (October 21, 2017). Online: <https://www.nytimes.com/2017/10/21/us/trump-epa-chemicals-regulations.html?hp&action=click&pgtype=Homepage&clickSource=story-heading&module=first-column-region®ion=top-news&WT.nav=top-news>
- Llobra, J. R. (2003). "The Origins of Nazi Ideology," *The Making of Totalitarian Thought*. New York: Berg.
- Melia, M. (2017). "Puerto Rico investigating possible post-hurricane disease outbreak after 4 deaths," *The Associated Press* (October 11, 2017). Online: <https://globalnews.ca/news/3797040/puerto-rico-hurricane-disease-outbreak-deaths>
- Robles, F. (2017). "Puerto Rico's Health Care Is in Dire Condition, Three Weeks after Maria," *The New York Times*, [OCT. 10, 2017]. Online: <https://www.nytimes.com/2017/10/10/us/puerto-rico-power-hospitals.html>
- Sorkin, A. (2017). "Disasters will Happen," *The New Yorker* (October 16, 2017), p. 21.
- Stern, M. J. (2017). "Jeff Sessions Spews Nativist Lies While Explaining Why Trump Is Killing DACA," *Bill Moyers and Company*, [Sept 5, 2017] Online: http://www.slate.com/blogs/the_slatest/2017/09/05/sessions_daca_speech_was_full_of_nativist_lies.html
- Street, P. (2017). "The NRA's Latest Terrorist Attack on U.S. Soil," *CounterPunch*, [October 04, 2017]. Online: <https://www.counterpunch.org/2017/10/04/the-nras-latest-terrorist-attack-on-u-s-soil/>

- Teague Beckwith, R. (2017). “‘We Cannot Admit Everyone.’ Read a Transcript of Jeff Sessions’ Remarks on Ending the DACA,” *Time* (September 05, 2017). Online: <http://time.com/4927426/daca-dreamers-jeff-sessions-transcript/>
- Weismann, R. (2017). Weismann interviewed on CBS Nightly News on October 20, 2017. See: <https://www.cbsnews.com/videos/1020-cbs-evening-news/>
- Whitehead, J. W. (2017). “Mass Shootings: The Military-Entertainment Complex’s Culture of Violence Turns Deadly,” *The Rutherford Institute*, [October 03, 2017]. Online: https://www.rutherford.org/publications_resources/john_whiteheads_commentary/mass_shootings_the_military_entertainment_complexes_culture_of_violence



¿Cuál es el punto de la enseñanza de la filosofía en la educación disciplinaria? Diseño/ invención del aprendizaje filosófico en la educación transdisciplinar

WHAT IS THE POINT OF TEACHING PHILOSOPHY IN DISCIPLINARY EDUCATION? DESIGN / INVENTION OF PHILOSOPHICAL LEARNING IN TRANSDISCIPLINARY EDUCATION

Dante Augusto Galeffi, PhD¹

dgaleffi@uol.com.br

Universidade Federal da Bahia, Brasil

1 Doctor en Educación por la Universidad Federal de Bahía (Brasil). Actualmente es profesor Titular de la Universidad Federal de Bahía (Brasil), en el Departamento de Educación II de la Facultad de Educación. Posee Maestría en Arquitectura y Urbanismo por la Universidad Federal de Bahía, especialización en Restauración de Monumentos por la Universidad de Roma (Italia) y graduación en Arquitectura por la Universidad Federal de Bahía (Brasil). Su trabajo se enfoca en la filosofía de la educación, la epistemología del educar, la fenomenología, la hermenéutica, el lenguaje, la educación transdisciplinar, la estética y la ética. Es profesor permanente del Doctorado Multi-institucional y Multidisciplinario en Difusión del Conocimiento (DMMDC / UFBA). Es coordinador del Grupo de Investigación Epistemología del Educar y Praxis Pedagógica. Actualmente investiga sobre epistemología de la complejidad, transdisciplinariedad, epistemología del educar transdisciplinario, ética y estética.

Resumen

Es una contribución en dirección a la metamorfosis del régimen disciplinario de la educación en vigor, teniendo en cuenta la importancia de una formación filosófica adecuada para el pleno desarrollo espiritual, humano y transdisciplinar. Critica la enseñanza de la filosofía como “ilustración” y afirma una filosofía como “creación” compartida de aprender a pensar, con vistas a una transformación humana común y responsable del mundo de la vida en su totalidad, una y múltiple simultáneamente. A partir de la quiebra del sistema educativo disciplinario, se desarrolla el argumento de una educación transdisciplinar, donde la filosofía se entiende como la actitud de aprendizaje radical y creativa. Y no como una disciplina aislada de un currículo fragmentario. Una línea utópica de formación humana se proyecta con la filosofía como método de investigación, y no como repetición de una tradición ilustrada. No se niega la importancia de los clásicos e ilustres del pensamiento, sino la forma de enseñanza actual que no conduce a la potenciación del pensamiento de los estudiantes. Se busca construir una educación transdisciplinar, donde el filósofo es (usa) el mismo método de aprendizaje en todas las actividades, un conocimiento para todos los estudiantes. Sin el cual, nadie podría salir de la cueva de Platón y volverla transformada.

Palabras clave: Educación disciplinaria, educar transdisciplinar, actitud filosófica, actitud de aprendizaje radical, aprendizaje propio y apropiado.

Abstract

This is a contribution towards the transformation of the disciplinary system in force for education, in view of the importance of proper and appropriate philosophical training for full human spiritual development transdisciplinary. Criticizes the teaching of philosophy as “illustration” and claims to be a philosophy as “creation” of learning to think shared, with a view to human transformation common-responsible for the world of life in a single totality and multiple simultaneously. Starting from the bankruptcy of disciplinary education system, develops the argument of a Transdisciplinary Educating in that philosophy is understood as the learner attitude radical and creative and

not as an isolated discipline of a fragmented curriculum. Protruding a utopian line of human formation having to philosophy as research method and not a repeat of illustrated tradition. There is no denying the importance of classic and distinguished thought but the way of effective teaching that does not lead to thinking empowerment of learners. Claiming to be an Educating Transdisciplinary that philosophizing is the proper method learner in all activities, a knowledge to all learners without which no one could get out of Plato's cave and she returns transformed.

Key-words: Disciplinary education, Transdisciplinary Educating, philosophical attitude, radical learning attitude, proper and appropriate learning.

Resumo

Trata-se de uma contribuição na direção da metamorfose do regime disciplinar de ensino vigente, tendo em vista a importância de uma formação filosófica própria e apropriada para o pleno desenvolvimento espiritual humano transdisciplinar. Critica-se o ensino da filosofia como “ilustração” e afirma-se uma filosofia como “criação” do aprender a pensar compartilhado, tendo em vista uma transformação humana comum-responsável pelo mundo da vida em sua totalidade una e múltipla simultaneamente. Partindo-se da falência do sistema de ensino disciplinar, desenvolve-se o argumento de um Educar Transdisciplinar em que a filosofia é compreendida como a *atitude aprendente radical e criadora* e não como uma disciplina isolada de um currículo fragmentário. Projeta-se uma linha utópica de formação humana tendo-se a filosofia como método de investigação e não como repetição de uma tradição ilustrada. Não se nega a importância dos clássicos e ilustres do pensamento e sim a forma de ensino vigente que não leva ao empoderamento pensante dos aprendizes. Afirmando-se um Educar Transdisciplinar em que o filosofar é o próprio método aprendente em todas as atividades, um saber para todos os aprendizes sem o qual ninguém conseguiria sair da caverna de Platão e a ela retornar transformado.

Palavras-chave: Educação disciplinar, Educar Transdisciplinar, atitude filosófica, atitude aprendente radical, aprender próprio e apropriado.

Introducción

El punto de partida, para lo que propongo discutir en este artículo, es la realización de la quiebra del sistema de educación disciplinaria, y cómo esto afecta a la enseñanza de la filosofía en la educación básica nacional. Ir directamente a la pregunta crucial: ¿por qué las luminarias de educación y pedagogía no se han dado cuenta de que la educación disciplinaria es incompatible con los imperativos de la sociedad emergente del conocimiento, de la información, del aprendizaje y del control?

Lo que se puede ver es que todavía no se ha oído hablar de esta cuestión como algo obvio, y esto se debe a que aquellos que están inmersos en un cierto sistema de modelado de comportamientos, como el de la educación disciplinaria, no son capaces de percibir otros niveles de la realidad. Es como la alegoría de la cueva de Platón, que sigue siendo un hito en la comprensión de la diferencia entre el estado de ignorancia de la realidad real y el estado de conocimiento de una realidad ampliada. Para los que están inmersos en la praxis disciplinaria de la educación escolar, es como si la realidad estuviera formada por partes aisladas, que se recogen por simple suma sin ningún salto exponencial. Así, el conocimiento humano múltiple producido en el logotipo de la historia social de la humanidad se almacena en compartimentos estancos, que forman el currículo disciplinario. Cada área con sus contenidos específicos y sus gestos metodológicos pretende afirmar su identidad, que consiste en el reconocimiento de su *corpus* disciplinario único y en la garantía de su objetividad científica. Es improbable que, aquellos que están inmersos en la “cueva disciplinaria”, desarrollen por (en la) investigación una salida del lugar habitual, por medio de una distancia epistemológica siempre requerida, para el efecto de cualquier investigación rigurosa sobre los fenómenos. Por lo tanto, de (en todo) lo que afecta al ser humano en su constitución compleja, ecológica, biológica, ontológica y antropológica desde su forma de ser-allí.

Ahora, para salir de la cueva disciplinaria, (se) toma un acto creador similar al descrito por Michel Serres (1990) sobre el tema de los saltos de la naturaleza que ocurren antes de la realidad, aparentemente establecida, en un cierto tiempo en la historia humana. Él dice (Serres, 1990):

Tales, Pitágoras, o cualquiera de estos nombres iniciales, se colocan, de una hora a la siguiente, fuera del mundo. Fuera de este mundo aquí, de lo real. Existe la máxima exterioridad, la utopía radical, la anomalía, que todos los demás sin duda serán nada más que variedades. Lo que se inventa en este momento no es de este mundo, ni del mundo objetivo, ni del universo del habla. No tiene sentido, ni recto, ni ángulo, ni triángulo. De la misma manera que no hay manifestación, no hay singularidad en lo que se dice o lo que está circulando entre nosotros. Platón no dice nada diferente en su idioma, y nosotros decimos lo mismo, seguro que nos afirmamos unos a otros. El lugar no ético o inteligible se separa, como aquel cortado con un hacha, de espacio o del mundo sensible, y esto, sin embargo, participa en el primero, como si no pudiera existir sin él, siendo atravesado por la estela relativista y las contradicciones discursivas del juicio de la percepción. Escucha ahora con nuevos oídos nuestros historiadores de la invención: el iniciador se pone en el extranjero, viene a nosotros desde el otro lado de la cerradura, donde fue dejado, arrojado, repudiado; de ahí la nueva estructura en forma de novedad el conjunto normal en crisis (traducido por el autor) (p. 162-163).

Las palabras de Serres (1990) se refieren a lo que viene primero en el proceso de pensamiento filosófico y todo lo demás sería una simple repetición: “la invención de las matemáticas es, aquí, la invención absoluta, el desgarrar de la historia. Invención que hizo posible a todos los demás, no sólo por la técnica, sino por el gesto fundacional” (p. 164). Con esto, se refiere a la determinación de un paradigma de la realidad que configura el absoluto en sí, el resto es un arreglo de innovación dentro de las relaciones móviles del espacio, el sensible, el cuerpo.

Sin embargo, ¿cómo sería la consideración de un plan de la constitución real con diferentes niveles de realidad y diferentes niveles de percepción, en relación a unas matemáticas que son un absoluto cerrado en sí mismo? ¿Cómo comprender sus propios límites de espacio y tiempo, extensión e intensidad?

Cuando afirmo la quiebra del sistema disciplinario de la educación, lo hago entendiendo un salto de la naturaleza en relación con el paradigma teórico nacido entre los primeros pensadores griegos, que tenían un acceso directo al absoluto matemático. Esto es, un conjunto de todas las leyes, en el

que los reguladores de un mundo ideal se vuelven geométricos en su planificación. En esta perspectiva, la matemática absoluta encuentra su opuesto en el relativo no matemático, el mundo sensible, volátil, efímero. Pero es, precisamente, este mundo sensible el que requiere precaución y atención, porque la vida de las ideas puras depende del mundo de la vida, para que encuentren expresión. Es en la superficie de la percepción que las cosas aparecen y desaparecen, bailan ante nosotros como bailarines.

Aquí tenemos una concepción de la filosofía como una identidad, en contraste con la concepción de la filosofía como una diferencia. Como identidad, la filosofía sigue atada al mundo matemático transpuesto en el mundo de las formas ideales, siempre idéntico a sí mismo tan absoluto como es. Como diferencia, la filosofía es una aventura creativa abierta que no afirma la lógica de la polarización, sino la lógica de la inclusión del tercer término. La comprensión de esta operación corresponde a un salto de la naturaleza, en el contexto de la historia absoluta de la razón occidental. Significa saltar del plan paradigmático de la disciplina científica, que apoya la cuantificación matemática como correlación de la informática cerebral.

El salto significa una apertura a un mundo complejo, impulsado por las diferencias y no por las identidades fijas. Un mundo, en el que los seres humanos son llamados a realizar su potencial en el deambular de sus afectos y sus deseos primordiales, en la fugacidad de la vida finita y concreta. Pero el modelado disciplinario es justo lo contrario de fugacidad y errante, porque se define desde la objetividad y certeza, homogeneidad y orden geométrico, todavía, al modo euclidiano. La disciplina moderna encuentra resonancia en la razón cartesiana, con su postulación metódica e intencionalmente absoluta. Llevando al desarrollo del conocimiento sectorizado en las especializaciones, que aíslan cada vez más las partes de un supuesto indivisible entero. Las disciplinas de las áreas del conocimiento fueron impuestas en la formación del plan de estudios moderno de la escuela. Perdieron de vista la subjetividad y sus penurias, su caos, inexactitud, confusión conceptual, al ser humano en su concreción. Pero es precisamente esta concreción de subjetividad, la que reivindica su parte en el proceso evolutivo de la especie humana. Y es una parte corporalmente constituida y sensiblemente activa, como todo lo que está vivo.

En el curso del proceso histórico occidental moderno, la enseñanza de la filosofía se asoció al humanismo clásico y a sus grandes textos literarios. De ahí la familiaridad de las Letras con la Filosofía, en los cursos superiores de Humanidades. En la contraposición al nuevo modelo científico que se ha impuesto, como una definición de una realidad homogénea, monológica y uniforme. La enseñanza de la Filosofía en las universidades y la educación básica comenzó a ocuparse históricamente de los clásicos de la filosofía. Seguramente hay aquí un antes y un después de Hegel, que elabora una filosofía de la historia a través de una fenomenología del espíritu, para describir las etapas del espíritu absoluto sobre el tiempo histórico de la especie humana. Con Hegel (1992) nace el histórico filosófico, como una extensión del historicismo de origen filológico. Desde el descubrimiento y la traducción de la vasta literatura del mundo antiguo, especialmente el greco-romano, que dio un renovado acceso a la concepción humanista clásica. El hecho es que las humanidades, en las universidades europeas del siglo XIX, fueron transmitidas por el entendimiento histórico iluminado por el idealismo absoluto de Hegel. Leer un poco de la escritura de Hegel, permite entender la importancia de la historia en su proyecto de ciencia absoluta. Dice al final de la fenomenología del espíritu (1992):

El Reino-de-espíritus, que así forma en el ser-allí, constituye una sucesión en la cual un espíritu se tuvo éxito uno al otro, y cada uno asumió de su predecesor el Reino del mundo. Su objetivo es la revelación de lo profundo, y ese es el concepto absoluto. Esta revelación es, por tanto, la Suprasumir de la profundidad del concepto, esto es, su extensión, la negatividad de ese auto-en-sí-entra: negatividad que es su extrusión o [su] sustancia. Esta revelación es su tiempo, en que esta protuberancia se expropian, y así es, tanto en su extensión como en su profundidad, en sí mismo. El objetivo — el conocimiento absoluto, o el espíritu que se conoce como el espíritu — tiene en su camino el recuerdo de los espíritus tal como son en sí mismos, y cómo juegan la organización de su reino. Su conservación, según el lado de su ser-allí libre que se manifiesta en forma de contingencia, es historia; pero de acuerdo al lado de su organización conceptual, es la ciencia del conocimiento la que se manifiesta. Los dos bandos juntos — la historia conceptual — forman el recuerdo y el calvario del espíritu absoluto; la efectividad, la verdad y la

certeza de su trono, sin el cual el espíritu sería la soledad Invida; sólo “desde el cáliz de este reino de espíritus espuma hasta él su infinito.” [Schiller] (traducción del autor) (p. 220).

En este pasaje, yace la huella hegeliana de la efectividad histórica del desarrollo del espíritu humano, que fue impuesta como un horizonte teleológico de una historia mundial pretensada que habría alcanzado la totalidad de sus reinos en el momento en que alguien ha logrado la auto-conciencia de la ciencia absoluta. Y aquí está el abismo entre el paradigma disciplinario y el transdisciplinario, que no requiere la construcción de un puente para su transposición, sino un salto que lo cruza sin la fuerza de su gravedad atrayendo a la perdición al que se atreve a saltarlo. El riesgo es grande, pero el espíritu sin vida no es absolutamente nada. Y la vida quiere más vida y no satisfacciones con ilustraciones eruditas. Lo que quiero decir es que el enfoque histórico de la filosofía también ha modulado el contenido de la filosofía, que se ha enseñado en la educación básica como una historia de la filosofía en las escuelas europeas del siglo XX. Y nunca como un ejercicio filosófico adecuado y apropiado. La grandeza de las obras de las grandes luminarias del pensamiento filosófico, por fin, ofrecidas en las lecciones de la escuela intermedia para todos. Pero en ningún momento se propuso para la formación básica, así como para la superior, una filosofía como filosofal fenomenológica, siempre a partir de las mismas cosas, abierta al diálogo de interrogación infinita, nunca concluyente. Siempre perplexivo (perpleja o reflexiva), nunca absolutamente derecho (derecha) y sí probablemente derecha, impredecible. Abierta al evento dialogante en la multiología de las voces reunidas, con miras a objetivos comunes de desarrollo espiritual sustentable.

Entonces, por tradición que nos llega a todos, la filosofía en la escuela nunca ha sido un campo abierto para el empoderamiento crítico de las personas en formación, sino un territorio histórico con sus concesionarios y señores de reinos bien definidos. Un *corpus* cerrado de doctrinas, cada uno de los cuales vale como autónomo e independiente de los otros tantos sistemas autónomos. Esta ha sido la filosofía enseñada en las escuelas hasta ahora. Pero, ¿con qué propósito se enseña la historia de la filosofía en lugar de la práctica filosófica dialogante?

¿Enseñar filosofía con qué proyecto humano a la vista?

Hasta ahora he tratado de situar el corte del objeto de mi intención con este artículo. Y como no hay espacio para profundizar en ciertos aspectos, que ya han emergido en el texto hasta ahora, voy a utilizar el recurso sintético para favorecer el desarrollo del argumento intencional. No estoy en contra de la enseñanza de la historia de la filosofía, sino contra la forma en que enseñamos la historia de la filosofía en los planes de estudios disciplinarios. Así pues, nada en contra de esta noble tradición histórica que tanto valor añadido de la ilustración de la aventura espiritual humana a lo largo de su breve tiempo histórico, porque ahora se presenta de nuevo una Gran Historia, otra metanarrativa. Pero la forma de ser esta nueva metanarrativa ya no depende de la filosofía de la identidad, porque se moviliza como una filosofía de vida y diferencia. Por lo tanto, ya no se cree en el exceso de la historia, simplemente pasó hacia adelante como transmisión, porque toda esta información está abundantemente disponible en la *web* para todos. La aparición de una reforma radical del pensamiento y toda la educación, hasta ahora, se estableció a partir de la enseñanza ostensible de los contenidos programáticos fragmentados.

Edgar Morin (2015) se aproxima a lo que él llama la reforma del pensamiento con la transdisciplinariedad. Describiendo la situación del modo de pensamiento de fragmentación que caracteriza la disciplina y, consecuentemente, la escuela disciplinaria y también la filosofía la escolástica de la transmisión de la sabiduría de los grandes de la historia. Morin (2015) dice:

El modo de pensamiento o de conocimiento fragmentado, compartimentado, monodisciplinario, cuantificador, nos lleva a una inteligencia ciega, en la misma medida en que la actividad humana normal, empeñada en reconectar los conocimientos, y sacrificada en pro de la actitud no menos normal por separar. Debemos pensar la enseñanza a partir de la consideración de los efectos cada vez más graves de la hiperespecialización de los saberes y la incapacidad de articularse unos con otros. [...] En un circuito ininterrumpido, conocer implica separar para analizar y reconectar para sintetizar o complejizar. Separatista, la prevalencia disciplinaria nos hace perder la aptitud para reconectar, la capacidad de contextualizar, es decir, situar una información o un saber en su contexto natural. Recordamos aún más estas condiciones

por el hecho de que está en marcha una era planetaria de intersolidaridad. Sumamos a esto que la separación histórica entre dos culturas, la cultura de las Humanidades, que se componen de la literatura, la filosofía, pero, sobre todo, una posibilidad de reflexión y asimilación de los saberes, y la nueva cultura científica, basada en la especialización y compartimentación, agrava las dificultades que podemos tener para reflexionar sobre los saberes y, más que eso, para integrarlos (traducción del autor) (p. 106-107).

Entonces, ¿cuál es el horizonte formativo de la educación disciplinaria y qué se pretende con la enseñanza de la filosofía en la educación básica nacional? Nos detendremos a pensar. El retorno de la filosofía como disciplina obligatoria parece haber sido un avance en la intención de la educación formal, para ofrecer una formación crítica y ciudadana para todos. Los legisladores entendieron la importancia de la filosofía, como un campo de conocimiento que se ocupa de la investigación y el juicio crítico de todos los valores humanos. Pero entre la intención de introducir una filosofía, capaz de añadir el pensamiento crítico en la formación básica, y las condiciones efectivas para ello: hay un foso de profundidad abisal. El hecho es que, en el régimen disciplinario, la filosofía adquiere un espacio restringido y aislado en el conjunto de las otras disciplinas. Lo que en realidad no permite trabajar la formación deseada, para el desarrollo del pensamiento crítico. Aquí está la pregunta. ¿Cómo enseñar la filosofía, de modo que los estudiantes tengan acceso al pensamiento crítico y puedan formar una conciencia política y ética común-responsable, si el sistema disciplinario de la educación toma la filosofía como otra área, con diferentes contenidos de las otras áreas que deben aprender los estudiantes para llevar a cabo pruebas?

Se trata de una descripción de la caricatura de la situación. Pero destaca su rasgo principal: la filosofía no entró a transversalizar las actividades curriculares como debe ser del trabajo con la actitud filosófica; y sí para llenar un campo disciplinario más del contenido curricular. De hecho, es un deservicio (error) lo que ha sucedido, porque el modelo de la educación actual parece una vieja ropa llena de parches, que no resuelve nada. Sólo engaña con la aparición de la reforma. Después de todo, ¿cuándo entenderemos lo absurdo de la educación disciplinaria, tal como se ha puesto? ¿Es necesario dejar el

horizonte paradigmático de la disciplina, como el prisionero de la cueva de Platón que rompe los grilletes que lo atrapan dentro de la cueva y se lanza al descubrimiento del mundo magnificado, para entender este sinsentido? ¿Qué pasó con el prisionero cuando estaba acostumbrado al mundo fuera de la cueva y podía pensar que su situación anterior era absurda? Sin embargo, basta con desvelar el horizonte teleológico de la educación básica nacional, para captar lo absurdo de su efectividad. ¿Qué muestra esta revelación?

Con énfasis, ¿cuál es la duda de que el horizonte final de la educación básica ha sido la aprobación en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) de Brasil? La formación crítica ¿procatada?, ¿cómo se ha logrado y evaluado con la inserción de la filosofía en el currículo de la educación básica?

De hecho, lo que se ve son las condiciones oscuras dentro de la cueva disciplinaria. Lo que se revela es que no hay pensamiento político de nación, diseñado para emergencias de la sociedad telemática contemporánea. Lo que hay son ajustes en forma de parches, que no le permitirán salir del estado de calamidad social en el que Brasil vive hoy. La reforma educativa es ahora una emergencia de primer orden. Pero es necesario dejar la cueva disciplinaria, con su paradigma monológico y su concepción de la realidad reducida, para entenderla.

Muy diferente es lo que se formula en la declaración de París para la filosofía (UNESCO, 1995), que si se toma en serio permitiría concebir una educación filosófica básica en otra clave, muy diferente de la actual perspectiva de la filosofía profesional. Es una filosofía de las calles, para todos, y no para algunos señores elegidos de reinos filosóficos con franjas de propiedad privada. Por el contrario, el espíritu de la declaración de París de la UNESCO sobrepasa los límites territoriales de la geofilosofía, mediante el logro de la universalidad transcultural del pensamiento humano. Una filosofía y un filosofar *proprio y apropiado*, contextualizado, globalizado y colectivamente autónomo. Vale la pena mencionar algunas partes del texto, recitando (invitando) a su lectura integral, que bien podría servir como guía para el trabajo con la filosofía en la educación básica. En el caso (la perspectiva) de que no se limita a ser una mera disciplina entre tantos otros, sino una “disciplina” integradora de todos los conocimientos (UNESCO, 1995):

Constatamos que los problemas de los que trata la filosofía son los relativos a la vida y la existencia de los hombres universalmente considerados; *estimamos* que la reflexión filosófica puede y debe contribuir a la comprensión y a la conducción de los asuntos humanos; *reafirmamos* que la educación filosófica, formando espíritus libres y reflexivos [...] contribuye a la paz y prepara a cada uno a hacerse cargo de sus responsabilidades frente a los grandes interrogantes contemporáneos, en el dominio de la ética especialmente; *juzgamos* que el desarrollo de la reflexión filosófica, tanto en la enseñanza como en la vida cultural, contribuye de manera importante a la formación de los ciudadanos al ejercitar su capacidad de juicio, elemento fundamental de toda democracia. Una actividad filosófica libre en todas partes debe ser garantizada, en todas sus formas y en todos los lugares en que pueda ejercitarse, a todos los individuos. La enseñanza filosófica debe ser preservada o ampliada allá donde exista, creada donde no, y denominada explícitamente *filosofía*. Siendo plenamente autónomos, la enseñanza de la filosofía debe ser, en todas partes donde esto sea posible, asociado efectivamente — y no simplemente yuxtapone — a formaciones universitarias o profesionales, en todos los ámbitos. El conocimiento de las reflexiones filosóficas de las diferentes culturas, la comparación de sus respectivas contribuciones y el análisis de lo que los acerca y de lo que se les opone, deben ser perseguidos y apoyados por las instituciones de investigación y enseñanza (p. 1-2).

La declaración se presenta con una concepción de la filosofía, que se ofrece como un horizonte formativo de una humanidad comprometida con el cuidado de la vida misma en sus ritmos y ciclos, en sus avances y regresiones. A pesar del énfasis dado al carácter disciplinario de la filosofía, la declaración apunta a una calidad transdisciplinaria de la filosofía, cuando reconoce su carácter ético y político. Y entiende la formación filosófica como una conquista, que permite la conversación y el diálogo con todas las formas espirituales que (no) prestan atención a la dignidad de la vida en general. Una reforma de la educación comenzaría por una reforma de la manera en que la filosofía trabajaría como actitud de aprendizaje radical, (una) para aprender a pensar por la comprensión y el interrogatorio (o) diálogo. Uno aprende a

pensar al mismo tiempo laborioso y lento, placentero y rápido como Hermes el alado.

La declaración de la filosofía no podía llevarse a cabo en el régimen disciplinario de la educación, sobre todo porque considera la filosofía de manera transversal. Lo que (cual) implica el desarrollo de una actitud de aprendizaje como actitud filosófica. Así, en filosofía no caben particiones y jerarquías de ningún tipo porque, por nacimiento, es el alcance cognitivo de la reunión de todo el saber. Así, dentro de esta concepción, la filosofía no puede ser una disciplina aislada porque es el método para aprender a aprender. Uno aprende a aprender, que es igual (lo que significa) que actitud filosófica. En relación a este concepto Morin (2015) apunta lo siguiente:

Es necesario aprender a aprender, es decir, a aprender al mismo tiempo girando y reconectando, analizando y sintetizando:

-Considerar los objetos ya no como cosas cerradas en sí mismos, sino como sistemas que se comunican entre ellos y con el entorno circundante, y que esta comunicación es parte de su organización y de su propia naturaleza;

-Superar la causalidad lineal “causa-efecto” para aprehender la causalidad mutua, relacional, circular (retroactiva, recurrente), la incertidumbre de causalidad (porque las mismas causas no siempre producen los mismos efectos cuando las reacciones de los sistemas afectados por ellos son diferentes y porque las diferentes causas pueden evocar los mismos efectos);

-Comprender el reto de la complejidad que proviene de todos los campos de conocimiento y acción, y la forma de pensar capaz de responder a este reto (traducción del autor) (p. 128-129).

Entiendo el aprendizaje para aprender a filosofar y su complejidad, que también significa restablecer el sentido primitivo de la filosofía, como amor por el conocimiento y, al mismo tiempo, el reconocimiento de la ignorancia. Por lo tanto, el (como) florecimiento de una racionalidad, donde se toma conciencia de la conciencia y de la inconsciencia. Es La misma actitud socrática ante el conocimiento del sabio: un conocimiento que no conoce, la actitud filosófica propia y apropiada. Esto cambia mucho, porque ya no puede aceptar la filosofía como un trabajo terminado y pasado, (porque). Ya que es una disposición de la humanidad misma en conocer e inventar modos

de conocimiento, capaces de transformar los modos de vida. Por lo tanto, es una actividad creativa implicada en las emergencias del mundo de la vida, desde una racionalidad abierta a lo sensato y atenta a lo probable.

Sin embargo, esto implica un cambio de paradigma que opera rigurosamente con complejidad y, al mismo tiempo, necesariamente inventivo. Ya no tiene nada completado en el mundo, incluso si su efectividad es la de dispersión y fragmentación espiritual. Es el único lugar donde uno puede fingir reinventar la formación filosófica, como una actitud transdisciplinaria. Esto también requiere otro dibujo de formación del formador, que actuará en la educación básica con la actitud filosófica y no con la historia de la filosofía europea en primer lugar. Lo que sucede espontáneamente a lo largo de la educación básica en sí, y no como la imposición oral homogénea.

Aprendizaje adecuado y apropiado como “didáctica filosófica mínima”

Pero es necesario tener un concepto de filosofía cuando se usa el término, para indicar la actitud de aprendizaje radical. ¿Qué es la filosofía? Un tema que siempre es problemático a pesar de ser tan común. Siempre es necesario dar una vuelta en este asunto, definiendo el uso del término y siempre es importante comenzar con dicho y casi consumado. Según Deleuze y Guattari (2000):

El filósofo es el amigo del concepto, él es concepto en potencia. Quiere decir que la filosofía no es un simple arte de formar, de inventar o de fabricar conceptos, pues los conceptos no son necesariamente formas, hallazgos o productos. La filosofía, más rigurosamente, es la disciplina que consiste en *crear* conceptos. [...] Crear conceptos siempre nuevos es el objeto de la filosofía. Es porque el concepto debe ser creado que se refiere al filósofo como aquel que lo tiene en potencia, o que tiene su potencia y su competencia. No se puede objetar que la creación se dice antes de lo sensible y de las artes, ya que el arte hace existir entidades espirituales y ya que los conceptos filosóficos son también la *sensibilia*. Para decir la verdad, las ciencias, las artes, las filosofías son igualmente creadoras, aunque sólo incumbe a la filosofía crear conceptos en sentido estricto. Los conceptos no esperan enteramente hechos,

como cuerpos celestes. No hay cielo para los conceptos. Deben ser inventados, fabricados o antes creados, y no serían nada sin la firma de aquellos que los crean. Nietzsche determinó la tarea de la filosofía cuando escribió: “los filósofos ya no deberían contentarse con aceptar los conceptos que se les han dado, sólo limpiarlos y hacerlos brillar, es necesario que comiencen a fabricarlos, crearlos, afirmarlos, persuadiendo a los hombres a utilizarlos. Hasta el momento presente, todo sumado, cada uno tenía confianza en sus conceptos, como en una dote milagrosa procedente de algún mundo igualmente milagroso”, pero es necesario reemplazar la confianza con la desconfianza, y son los conceptos que el filósofo debe desconfiar más, ya que él mismo no los creó (Platón lo sabía bien, aunque había enseñado lo contrario...). Platón decía que era necesario contemplar las ideas, pero había sido necesario, antes, que él creara el concepto de idea. ¿Qué valdría un filósofo del cual se pudiera decir: él no creó un concepto, no creó sus conceptos? (traducción del autor) (p. 13-14).

Aquí tenemos un buen ejemplo de lo que significa la creación filosófica. Para Deleuze y Guattari la filosofía crea conceptos y es una disciplina específica, especializada, siendo el filósofo que los fabrica en sentido estricto. El filósofo tiene el poder y la competencia para crear conceptos y la filosofía es específicamente una planta de fabricación, invención y creación de conceptos. Sí, pero ¿cuál es el concepto como inmaterial que se puede crear a partir de una especialidad llamada filosofía?

Así como Deleuze y Guattari crearon su propio concepto de filosofía, todos los filósofos también lo hicieron de maneras muy diversas y diferentes. La propia definición dada por ellos al concepto es una creación que se despliega por la identificación de lo que no es concepto, sino percepto, afecto, juicio, fictivo, función, etc. En este caso, es el concepto mismo de cada una de estas cosas, que es el resultado de una creación filosófica. Sin embargo, ¿cómo aceptas esto sin tratar de entender las motivaciones de esta manera particular de hacer la filosofía, que se presenta como una especialidad de disciplina? ¿No sería el momento oportuno para crear una filosofía transdisciplinaria como una actitud de aprendizaje radical, en la que el concepto no sería una exclusividad de la filosofía sino de la mente humana en sus modos de subjetividad?

¿Cómo, entonces, crear una obra de arte sin conceptos y producir ciencia sin conceptos? Por supuesto, una filosofía de perceptos y afecto sería el taller conceptual del mundo del arte, pero el mundo del arte no necesita conceptos filosóficos para tener su propia atmósfera vital. Así como la filosofía no necesita que el mundo del arte exista. Es un juego circular de pliegues y repliegues, en el que es necesario tener el poder del filósofo para involucrarse y considerar cómo uno disfruta de una obra de arte. Es también una “obra de arte”, el arte de conceptos, porque sin concepto no hay arte en sí, así como el mundo, el cosmos, la persona, la sociedad etc.

Ahora bien, los conceptos creados por los filósofos pueblan el mundo de palabras triviales porque fueron los filósofos quienes crearon el mundo como un concepto. En cierto sentido, esto puede significar que el filósofo es el amante de los conceptos, no importa el idioma que habla, o en qué período de la historia humana floreció. ¿Habría, pues, no sólo el filósofo en el camino griego, sino el “filósofo” como amante de los conceptos, independientes del lenguaje que habla? Y el poeta, ¿no sería también, por ser un creador de palabras, un amante de los conceptos en forma de imágenes?

La definición de la especificidad de la filosofía de Deleuze y Guattari se presenta dentro de la tradición filosófica occidental, que algunos abogan por ser la única tradición filosófica apropiada existente. En esta tradición, la filosofía se definió como una actividad teórico-discursiva, contrapuesta a las actividades productivas (poéticas) y prácticas (políticas, ética). Los filósofos son los creadores conceptuales del mundo de la vida, al igual que los poetas eran y son los creadores del mundo paralelo de la imaginación mítica y ficticia, entendida como mimesis del dinamismo de la vida en el plan de los desórdenes del alma. Así que no es simple definir qué es la filosofía, es más apropiado hablar de lo que no es. Para Deleuze y Guattari (2000), la filosofía no es la contemplación, ni la reflexión, ni la comunicación. Esto limita el campo de la filosofía, al distinguirlo de cualquier otra actividad creativa humana, que solicita la figura del experto en filosofía, su operador conceptual. De esta manera, ¿no sería la filosofía una actividad creativa exclusiva de los filósofos profesionales, sin un uso indebido de la filosofía como la contemplación, la reflexión y la comunicación? ¿Es útil la definición dada por Deleuze y Guattari para el uso de la filosofía en la educación básica, o sólo tiene validez en la filosofía profesional?

¿Tendríamos entonces filósofos (creadores de conceptos) y profesores de filosofía (repetidores de conceptos creados)? ¿Tendríamos entonces una filosofía transmitida por los no-filósofos pero por los peones de la filosofía? ¿Con qué propósito se enseñaría una filosofía creada por otros?

Mis provocaciones tienen cierto objetivo: la deconstrucción de todos los conceptos de filosofía contruidos hasta entonces por los filósofos de la luminaria, para que sea posible construir una filosofía propia y apropiada desde el contexto local de cada aprendiz. Y en este caso, la filosofía ya no es una exclusividad de su creador profesional, sino la apertura al poder-saber-ser, común-pertenencia y común-responsable de cada uno de los seres humanos. También parece que la definición de filosofía como creación de conceptos es tan completa y vaga, como la definición de la filosofía como el amor a la sabiduría, o como una búsqueda de la verdad. El uso trivial que se hace del concepto de la palabra indicará una variedad de sentidos, que pueden ser disociados difícilmente de los actos cognoscitivos comunes, realizados por cualquier ser humano en todo momento de su vida; incluso, en el nivel inconsciente de la operación.

Así que echemos un vistazo a la variedad de usos de la palabra. En general, el concepto se define como un producto de la Facultad de conocer, por tanto, la Facultad intelectual y cognoscitiva del ser humano, correspondiente a la mente, el espíritu y el pensamiento. El concepto también está asociado con la comprensión de que alguien tiene una palabra, noción, concepción, idea. Es también una opinión, un punto de vista, una convicción, un refrán original e ingenioso, un refrán, una máxima, una oración. También puede ser una conclusión moral de un cuento afín o narrativa, así como una idea concisa o dicho, un resumen. La palabra también se utiliza para indicar la reputación de alguien por parte del grupo de sus relaciones, de la sociedad, refiriéndose a su fama. La palabra asimismo se presta para indicar el sistema de evaluación simplificado, en el cual las primeras cinco letras del alfabeto se utilizan en lugar de la nota numérica. Ya en el campo específico de la filosofía, la palabra ha asumido muchos otros sentidos. El más común es el que lo define como “representación mental de un objeto abstracto o concreto, que se muestra como un instrumento fundamental de pensamiento en su tarea

de identificar, describir y clasificar los diferentes elementos y aspectos de la realidad” (Houaiss, 2001, p. 204).

La palabra tiene un sentido central en la tradición racionalista que va de Platón a Hegel, lo que significa la manifestación de la esencia o sustancia del mundo real. Existe también la tradición que cruza el estoico griego, el nominalismo medieval y el empirismo moderno que define el concepto como un signo o representación lingüística, que mantiene una relación de significado con los objetos de conocimiento, relación no ontológica. En este linaje, la palabra designa la noción abstracta contenida en las palabras de una lengua para designar las propiedades y características de una clase de entidades abstractas, objetos o una clase de seres. En este sentido, un concepto tiene una extensión y un entendimiento. La extensión es el número de elementos de una clase y la comprensión es el conjunto de caracteres en una definición, siendo así la capacidad de detalle o enfoque en casos específicos. La palabra “concepto” es un derivado del verbo latino *conceptus* que significa la acción a contener, acto de percibir, germinación, fruta, feto, pensamiento (Houaiss, 2001).

Sin embargo, ninguna de estas definiciones se refiere a lo que Deleuze y Guattari quieren decir por concepto. Y no es fácil entender lo que es incluso el concepto fabricado como la definición de la filosofía. Como síntesis, se refieren a los grandes creadores de la filosofía, cada uno de los cuales crea conceptos como sus personajes, y los conceptos así creados forman el plan de inmanencia de los sistemas filosóficos enteros. Así, el concepto de idea en Platón es el plan inmanencia de toda su doctrina filosófica, del mismo modo que la voluntad de poder o el eterno retorno de Nietzsche son sus grandes invenciones conceptuales. También significa que la creación de conceptos no es algo que tenga la fórmula de fabricación y, por lo tanto, no puede ser enseñado. La filosofía en este sentido no se puede enseñar. Y si la filosofía es la creación de conceptos, desde la perspectiva de los autores no significa que todos puedan aprender a crear conceptos, porque sólo los filósofos crean conceptos. Al igual que los científicos crean funciones, los artistas crean afectos y las percepciones, y añadido, economistas y comerciantes crean dinero, las madres crían niños, etc. Hay una especificidad definida que sólo llega a los

filósofos. Sólo los filósofos crean conceptos. ¿Para qué enseñamos filosofía, sin acceso a filosofar a través de los textos de los filósofos?

En la educación disciplinaria, la enseñanza de la filosofía se concibe a través del contenido que se refiere a las múltiples dimensiones de la filosofía en su historicidad. Hablar idealmente es la oportunidad de tratar temas de ontología, ética, estética, política, lenguaje, lógica, etc., lo que algunos educadores extraordinarios y profesores de educación básica desempeñan magistralmente incluso en el régimen disciplinario. El problema comienza cuando usted quiere un programa curricular nacional con el libro de texto, y todo está estandarizado. Entonces el insecto atrapa. ¿Cómo aprender filosofía sin filosofar? ¿Por qué imponer un programa homogéneo a todos? Y aquí el filósofo no es lo mismo que convertirse en filósofo en el sentido de Deleuze y Guattari y, por lo tanto, la filosofía docente tiene que convertirse en un filósofo. Es decir, en un ejercicio de investigación permanente y libremente elegido, no obligatorio, pero no en el camino de los estudios profesionales en el nivel superior. De modo que, después de todo, obliga a la gente a estudiar la filosofía de los demás. Cuando lo importante es proporcionar las condiciones para que todos aprendan a pensar, no por los cánones de una filosofía escolástica, sino por la apertura de la experiencia dialogante radical, que analiza y elabora una hermenéutica de los conceptos a través de las “mismas cosas”. ¿Por qué enseñar filosofía sin experiencia filosófica?

Es entonces la proposición (propuesta) de una alternativa, aún lejana a una educación transdisciplinaria, para la cual la actitud filosófica es la misma que la actitud de aprendizaje radical: una actitud que aprende lo que no se da y necesita ser inventada, fabricada, creada. No es la filosofía deleuziana o nietzscheana que puede ser estudiada por cada uno según su decisión y no siguiendo la imposición de otros, sino de la filosofía propia y apropiada: la filosofía como actitud de aprendizaje radical.

Pero aquí viene otra vez la cuestión de la especificidad de la filosofía que sigue sus tradiciones históricas y sus filósofos, llevando a suponer que éste es el tipo de filosofía que debe enseñarse. Aquí sigue siendo el paradigma disciplinario actuando. Aquí está la defensa de una filosofía diferente de la proclamada por la Declaración de la UNESCO de París, citada aquí para el efecto de contraste. ¿Por qué, cómo la filosofía profesional puede ser importante en

la formación básica si no se vuelve formativa, si no inventa sus propios instrumentos y aprende conceptos de su propia praxis formativa? Aquí radica la importancia del profesional de la educación de aprender a filosofar. Pero, ¿cuál sería la especificidad de la filosofía si cada educador aprendiera a filosofar en su praxis, y podría ser considerado sobre todo un filósofo o filósofa?

La no enseñanza de la filosofía en la educación transdisciplinar

Pensando, entonces, en una alternativa de formación transdisciplinaria, que implicaría una verdadera metamorfosis del sistema educativo para el sistema de aprendizaje, afirmo que no se puede enseñar filosofía. Pero se puede aprender a hacer filosofía filosófica. Y esto de (con) los niños y de las cosas mismas, quiero decir, de (con) lo que afecta cognitivamente a las personas en sus circunstancias existenciales. De la misma manera que se puede aprender música o cualquier otra actividad específica, y como este entendimiento está en desacuerdo con lo que se ha hecho con la enseñanza de la filosofía en el paradigma disciplinario, propongo una educación transdisciplinar en la que el filósofo es el método Aprendiz para cualquier cosa que pueda aprender. Esto es lo que yo llamo apropiadamente didáctica filosófica mínima, para aprender de cualquier área del conocimiento. Esto significa también reinventar la filosofía misma en su vocación y dimensión formativa integral, la globalización y la cosmopolítica inalienable: una formación para la transformación permanente de todo lo que es fenómeno, por lo tanto, de todo lo que logra y afecta al ser humano en su existencia fáctica de su opinión móvil. Por lo tanto, abogo por la concepción de una filosofía de la Transformatividad creativa humana, que requiere primero dejar que el aprendizaje sea el camino de su vida.

Es evidente que no hay filosofía y filosofar sin Eros y sin lazos afectivos entre amigos del conocimiento, por lo tanto, buscadores de algo supuestamente perdido en algún origen remoto. Una fuente que es recordada necesita una motivación de tipo ontológico, como un programa ya construido de posibilidades dentro de límites concretos, como un recordatorio de algo que se olvidó con el nacimiento en el cuerpo humano y su entorno vital. Una historia laboriosa e improbable, porque no hay principio que no esté en el presente vivo de los acontecimientos temporales. Pero en cualquier caso, el

filósofo sigue siendo el que se busca a sí mismo. Esta es una cuestión espinosa y no se sigue en la tradición escolástica occidental, y mucho menos en la escuela disciplinaria.

Heráclito (2002) ya había identificado el significado de la filosofía diciendo “me busco a mí mismo” (fragmento CVI), como decía que “Pensar es común a todos” (fragmento XXVIII). Ahora, es evidente cómo en la modernidad la filosofía ha dejado de ser una búsqueda personal del filósofo para convertirse en una técnica de argumentación, al servicio de una formación intelectual humanista. Difícil, entonces, restablecer el poder primordial de la filosofía como aspiración a la (al) des-velamento (des-velamiento) de uno mismo, el alcance de la vida sabia, porque ahora la filosofía se ha convertido en un territorio disciplinado con sus profesionales especializados. Y no todavía en una posibilidad formativa, para el florecimiento sabio del ser humano de su propio mundo vital. Entre las líneas, para Deleuze y Guattari la filosofía es la cosa exclusiva de los filósofos creadores, y su creación no es algo que se puede enseñar en la escuela como se enseña tablas de multiplicación o la geografía, o cualquier otra disciplina objetiva. Ser una cosa exclusiva de los filósofos significa que la filosofía se identifica con el estilo literario de cada uno de ellos, que es una creación personal como en el mundo del arte personalizado y firmado. En esta perspectiva, no podemos formar filósofos, lo que sería una contradicción, sino profesionales especializados en textos de filósofos genios. El filósofo se forma en su propia invencción conceptual y no frecuenta las disciplinas filosóficas en serie. Significa que no todo el mundo es un filósofo o quiere ser, como no todo el mundo es un músico o quiere ser.

Construir un plan de comprensión paralela, es lo mismo que querer imponer la enseñanza del arte y sus expresiones cuando no todos son artistas en sentido estricto. Es como forzar a todos a aprender música, a bailar o hacer teatro sin la más mínima aptitud o interés. Por extensión, es impropio querer imponer cualquier cosa que apunte a una homogeneidad formal. Así como imponer planes de estudios cerrados y obligatorios, sin tener en cuenta las condiciones efectivas de aprendizaje en cada caso y lugar. Pero esto es precisamente lo que sucede en nuestro mundo: los que nacen están destinados a someterse a las normas socialmente establecidas. Pero todas las reglas son

creadas históricamente y, por lo tanto, pueden ser cambiadas históricamente a través de acciones humanas.

Construyendo una alegoría, habiendo salido de la cueva disciplinaria me encontré frente a un mundo mucho más amplio y lleno de posibilidades desconocidas. Puede ser que cada posibilidad, una vez actualizada, se convierte en más de una cueva. Puede ser que todo el universo, con sus infinitas galaxias e innumerables soles, sea una gran caverna dentro de tantas otras cuevas, porque la cueva es una especie de vientre maternal en el cual se genera el tiempo de la vida. Y la vida depende de tu ecología corporal. Salir de la cueva es simplemente prosperar en la dirección de lo que ilumina. Aquí está la manera de salir de la vida: fuera de la cueva está la vida de la conciencia que se reconoce bajo el sol, efímera y finita, y el ser humano puede encontrar su lugar en este pasaje, puede ser el paso y no terminar.

Es con esta resonancia, que creo que (en) el surgimiento de una educación transdisciplinar, para la cual la filosofía es apropiada en su apertura naciente radical, que permite incluso crear no sólo otro concepto filosófico. Sino una manera diferente de deshacerse de la obra filosófica y su sentido ontológico fundamental: liberar al ser humano de las penurias del miedo existencial de ser sólo un soplo evanescente y finito. En este sentido, la filosofía vuelve a ser un camino de autoconocimiento en la continua reforma del pensamiento, porque el lado que necesita evolucionar no es la tecnología sino la afectiva. Y esto sólo puede ser considerado desde el desarrollo espiritual de los seres humanos. La filosofía, por lo tanto, es aprender a vivir y a morir, porque nadie escapa de la desaparición y nadie está libre de la eternidad: una paradoja; he aquí al humano en sus pliegues, y se repliega en la fuerza creativa ineludible que todo se reúne y se dispersa en igual medida. Pero siempre para empezar de una vez, siempre desde el principio.

Consideraciones no concluyentes: la filosofía como actitud de aprendizaje radical

Al concebir una educación transdisciplinaria como una emergencia de la condición planetaria/temporal humana del mundo, es evidente para mí que el entrenamiento disciplinario trabaja para un mundo Ecológicamente

insostenible. En el que la gente no conoce, o sólo conoce a sus miembros y familiares y piensa que otros no existen. Y esto en un momento global, en el que el único camino es el de la sostenibilidad poliética y poliecológica. Esto significa que es necesario crear la educación para la sostenibilidad poliética (ética ambiental, social, mental y cibernética). Una formación transdisciplinaria, que requiere otra forma de comprensión de lo que es el desarrollo humano sustentable. Toda la concepción de la formación, necesaria para la vida actual, pasa por una transformación radical de los espacios de formación. No hay más espacios de enseñanza, sino espacios de aprendizaje y transformación. No hay subvenciones para la enseñanza homogénea y, por lo tanto, no utilizo el término enseñanza-aprendizaje, que todavía mantiene el énfasis en la enseñanza de estar allí el aprendizaje, dependiente de lo que se enseña, y no al aprender a apropiarse. Ahora, la enseñanza es aprender en la educación transdisciplinaria porque no hay nada que enseñar en el sentido ostensible, sino que se muestra y se ofrece a través de la construcción de los instrumentos cognitivos del aprendizaje, que es en sí mismo un acto abierto e intrínsecamente creativo. La imitación se convierte en la apropiación del siervo en la creación de aprendizaje. La apropiación del siervo es repetición de la diferencia: no hay floración igual a la otra. Cada momento de tu efimeridad es único e irrepetible. La repetición es la permanencia de vivir en su querer-saber y su promesa de la diferencia.

Debo cerrar lo que acabo de empezar a describir como una posibilidad de construir un nuevo paradigma que guíe el desarrollo humano hacia su emancipación de la cueva disciplinaria. Concibo la filosofía como una actitud de aprendizaje radical, y considero que este es el hilo conductor de la reforma del sistema disciplinario de la educación en el sistema de formación transdisciplinaria, que requiere poder y acción para poder hacer un evento. Ahora sería necesario clarificar los operadores epistemológicos de la educación transdisciplinaria, me refiero inmediatamente a los libros *Re-creación de la educación. Epistemología de la educación transdisciplinaria* (Galeffi, 2017a) y *Didáctica filosófica mínima* (Galeffi, 2017b), con el compromiso de reunir esfuerzos para la efectiva educación transdisciplinaria humana. Y su horizonte comprende la coexistencia de diferentes niveles de realidad y percepción de la materia-energía del universo, opera con la lógica del tercero incluido y se modula en el alcance

de la complejidad con toda la gama de conocimiento e ignorancia al infinito. Siguiendo los postulados de la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu (1999). Por lo tanto, la educación transdisciplinaria se proyecta sobre su eje de posibilidades, más allá de los esquemas y construcciones del determinismo físico y la dialéctica, regímenes de creencias impulsados por una concepción monológica y cerrada de la materia-energía de todo lo que es, fue o podría serlo.

Referencias

- Deleuze, G.; Guattari, F. (2000). *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Galeffi, D. (2017a). *Recriação do Educar. Epistemologia do Educar Transdisciplinar*. Berlin / Alemanha: Novas Edições Acadêmicas.
- Galeffi, D. (2017b). *Didática Filosófica Mínima. Ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar*. Salvador: Quarteto.
- Heráclito. (2002). *Fragments contextualizados*. Tradução, apresentação e comentários por Alexandre Costa. Rio de Janeiro: DIFEL.
- Hegel, G. (1992). *Fenomenologia do espírito. Parte II*. Petrópolis: Vozes.
- Houaiss (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Morin, E. (2015). *Ensinar a Viver. Manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Nicolescu, B. (1999). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: TRION.
- Serres, M. (1990). *Hermes: uma filosofia das ciências*. Rio de Janeiro: Graal.
- UNESCO. *Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO*. Paris: Librairie Générale Française, 1995, p. 13-14. Disponível em: <http://bempensar-parabemviver.blogspot.com.br/2010/12/declaracao-de-paris-para-filosofia.html>
Acesso em 24/06/2017



Lévinas y el sentido de la educación: salir de para ir hacia una obra educativa

LÉVINAS AND THE SENSE OF EDUCATION: LEAVING TO FOR GOING TO: AN EDUCATIONAL WORK

Muriel Briançon, PhD¹.

Muriel.briancon@univ-amu.fr

Aix Marseille Université

1 PhD en Educación de Aix Marseille Université, especializada en Filosofía de la Educación. Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Aix de Marsella (Francia). Áreas de interés en investigación: filosofía de la educación, epistemología, metodología clínica, formación docente profesional, otredad y alteridad en la educación. Actualmente es responsable pedagógica de la Universidad Católica de I'Ouest à La Réunion.

Resumen

Emmanuel Lévinas, filósofo de la ética y la otredad, casi no escribió nada explícito sobre la educación en sus numerosas obras filosóficas. Nuestra hipótesis es que el autor de *Totalidad e Infinito* podría haber concebido la educación en el sentido de “dirigir afuera” y que su trabajo filosófico enmascara una obra educativa. Éste podría describirse como un movimiento de “salida de” para “ir hacia” en cinco planos diferentes (relacional, ontológico, filosófico, epistemológico, temporal) pero interdependiente, formando una unidad cíclica: el Trabajo o la liturgia. La transferencia y la operacionalización del trabajo educativo de Lévinas en el campo de la educación y la formación siguen siendo problemáticas.

Palabras clave: Alteridad, Educación, Ética, Lévinas, Trabajo.

Abstract

Emmanuel Lévinas, philosopher of the ethics and the otherness, almost wrote nothing of explicit on the education in his numerous philosophic works. Our hypothesis is that the author of *Totality and Infinity* would could have conceived the education in the sense ‘to lead outside’ and that its philosophic work masks an educational Work. This one could be described as a movement of ‘exit of’ for ‘to go towards’ on five different plans (relational, ontological, philosophic, epistemological, temporal) but interdependent, forming a cyclic unit: the Work or the liturgy. The transfer and the operationalization of the educational Lévinas’ Work in the field of the education and the training remain problematic.

Keywords: Education, Ethics, Lévinas, Otherness, Work.

Résumé

Emmanuel Lévinas, philosophe de l'éthique et de l'altérité, n'a presque rien écrit d'explicite sur l'éducation dans ses nombreux ouvrages philosophiques. Notre hypothèse est que l'auteur de *Totalité et Infini* aurait pu concevoir l'éducation au sens de ‘conduire hors de’ et que son œuvre philosophique

masque une Œuvre éducative. Celle-ci pourrait être décrite comme un mouvement de ‘sortie de’ pour ‘aller vers’ sur cinq plans différents (relationnel, ontologique, philosophique, épistémologique, temporel) mais interdépendants, formant une unité cyclique : l’Œuvre ou *liturgie*. Le transfert et l’opérationnalisation de l’Œuvre éducative lévinassienne dans le champ de l’éducation et de la formation restent problématiques.

Mots clés : Altérité, Education, Ethique, Lévinas, Œuvre.

Introducción

¿Qué sentido Emmanuel Lévinas, filósofo de la ética y de la alteridad, habría podido dar a la educación, él quien –sorprendentemente– casi no escribió nada explícito sobre la educación en sus numerosas obras filosóficas? Nuestra hipótesis es que el autor de *Totalidad e infinito* (1961) habría podido concebir la educación en el sentido etimológico de ‘conducir fuera de’ y que su obra filosófica, vasta, rica y de difícil acceso, esconde una obra educativa hasta ahora ignorada por la filosofía de la educación. Trataremos de demostrar que esta podría describirse como un movimiento de ‘salida de’ para ‘ir hacia’ determinadas etapas, sucesivamente relacional, ontológica, filosófica, epistemológica y temporal. Estos cinco pasos interdependientes formarían entonces una unidad cíclica: la *obra* o *liturgia*. El objetivo de esta contribución, que se asemeja a un ensayo libre, se limita aquí a interpretar el vínculo invisible entre el pensamiento filosófico de uno de los más grandes pensadores del siglo XX y la educación.

Problemática

Lévinas ocupa ahora en lugar destacado en la filosofía de la educación para ilustrar su dimensión ética y considerar un nuevo humanismo basado en la alteridad (Morandi, 2000). Cada vez más investigadores en Ciencias de la Educación usan ahora la referencia levinasiana (Briançon, 2010, 2012; Descarpentries, 2008; Fabre, 1994, 2005; Hétier, 2013; Lamarre, 2006, 2010; Lerbet-Séréni, 1998; Peyron-Bonjan, 2010). Sin embargo, filósofo atípico de

origen lituano, autor prolífico con 441 referencias definidas por el Instituto de Estudios Levinasianos², Lévinas (1906-1995) es especialmente famoso por haber introducido la fenomenología husserliana en Francia y en modo alguno por sus reflexiones sobre la educación. A pesar de que sus antiguos alumnos subrayan el hecho de que Lévinas era al mismo tiempo “filósofo, talmudista, pedagogo y maestro” (Bouganim, 1998 b, p. 75), su experiencia como profesor de filosofía y director de escuela no aparece nunca en sus obras filosóficas. Ninguno de los 21 libros registrados por François Poirié (1987) tiene un título relacionado, de cerca o de lejos, con la educación. Sus dos obras filosóficas más conocidas, *Totalidad e infinito* (1961) y *De otro modo de ser o más allá de la esencia* (1974), no hablan de educación. Ahora bien, qué sentido (en sus dos acepciones de significado y dirección) el discípulo de Husserl y Heidegger habría podido dar a la educación?

Recordemos que los significados de este término polisémico son múltiples en función de su historia³ y de los diccionarios consultados: educar, instruir pero también llevar hacia sí, conducir, realizar (Rey, 2010), etimológicamente conducir fuera de, aplicar los medios adecuados para obtener el desarrollo del hombre, de sus facultades morales o de determinadas capacidades, costumbre de los usos de la buena sociedad (Foulquié, 1969), proceso que consiste en que una o varias funciones se desarrollan gradualmente por el ejercicio y se perfeccionan por resultado de este proceso (Lalande, 1968). Cabe señalar que O. Reboul subraya cuán engañosa es la etimología: “Se ha alegado que educar procedía del latín *educere*, ‘hacer salir’, ‘Expulsar’. Es inexacto. El término viene de otro verbo *educare*, que significa criar animales o plantas y, por extensión, tener cuidado de niños” (Reboul, 1989, p. 15). El proyecto de educar, vinculado durante mucho tiempo a una definición del hombre refiriéndose a una naturaleza, solo adquiere su acepción moderna en el siglo XVIII, con la publicación de *Emilio o De la educación* de Rousseau,

2 El Instituto de Estudios Levinasianos inventaría todos los escritos de Emmanuel Lévinas (bibliografía principal), así como todos los escritos sobre el pensamiento y los textos de Emmanuel Lévinas (bibliografía secundaria).

3 *Diccionario histórico de la Lengua Francesa* (Rey, 2010). En el siglo XIV, del latín clásico *educare*, criar-instruir y de *dux, ducis*, jefe y *ducere*, liderar; de ahí que se derive conducir, llevar. Educar, que se ha sustituido a alimentar sigue siendo raro antes del siglo XVIII y mal recibido hasta el XIX. En el siglo XV, del latín *educatio*, acción de criar a los animales, plantas) y *educatum*, educación, instrucción, formación del espíritu.

en armonía con la libertad e identificándose con el deber de humanización: “Nada de lo humano escapa ya a la educación” (Soëtard, 1994, p. 319).

La mayoría de los grandes filósofos han reflexionado sobre la educación⁴. Sería extraño que tan destacado filósofo como Lévinas, maestro y director de escuela por si fuera poco, no se hubiese interesado en la educación. Y, si reflexionó sobre la educación, ¿cuál habría sido su teoría educativa? Teniendo en cuenta que la historia de las teorías educativas trata de reflejar el sentido de los actos educativos y las corrientes pedagógicas optando por “hacer que nazca algún tipo de hombre y de sociedad”, demostrando que “en total, el sentido de la educación sigue siendo, por lo tanto, sujeto a interpretaciones y proyectos” (Houssaye, 1994, p. 321-323), ¿cómo Lévinas habría interpretado el acto educativo?

Tres frases extraídas de *Totalidad e infinito* (1961), presentadas en su orden de aparición representan excepciones:

« la retórica que no está ausente de ningún discurso y que el discurso filosófico intenta superar, resiste al discurso (o conlleva: pedagogía, demagogia, psichagogia). [...] Es por esto que es violencia por excelencia, es decir injusticia” (p. 66-67).

« La escuela, sin la cual ningún pensamiento se hace explícito, condiciona la ciencia » (p. 102).

« Para luchar desde una libertad interior contra el absurdo y su violencia, hace falta haber recibido una educación» (p. 270).

Entonces, si la educación es tan esencial para desarrollar una libertad interior, si la escuela es la condición del pensamiento, si la pedagogía es violencia, nos preguntamos con sorpresa por qué este filósofo-maestro-director de escuela no ha desarrollado de manera explícita y concreta los temas de la educación, de la escuela, y propuso otra pedagogía en sus obras filosóficas.

4 Es inútil precisar que los grandes filósofos del pasado han abordado el problema de la educación. Platón, Aristóteles, los estoicos, Agustín, Santo Tomás de Aquino, Erasmo, Hobbes, Locke, Hume, Helvétius, Rousseau, Kant, Fichte, Hegel, Nietzsche... han hecho de la educación un tema central de su pensamiento. Descartes mismo, poco deseoso de enseñar, ¿no abrió por si acaso su Discurso cuestionando de manera radical la educación que había recibido?” (Reboul, 1989, p. 6).

Las preocupaciones educativas de Lévinas han sido poco estudiadas en filosofía de la educación. Sólo dos referencias se han encontrado sobre la relación de Lévinas con la educación. La obra colectiva - *E. Lévinas, filósofo y pedagogo* (Hansson & Grynberg, 1998), no ha sido reeditada, difícil de obtener, de corta extensión y barata. Solo reúne cinco breves textos, entre ellos el homenaje de dos alumnos franceses de Lévinas, A. Bouganim y C. Chalier, que lo presentan como pedagogo y maestro. El epílogo insiste en la función de dirección de l'ENIO⁵ que asumía Emmanuel Lévinas, su implicación pedagógica y sus preocupaciones referentes a la educación judía. Diez años más tarde, una obra colectiva en lengua inglesa, *Levinas and Education: At the intersection of Faith and reason* (Egée-Kuehne, 2008), accesible en línea aunque bastante caro, reúne 18 textos cuyo objetivo no radica para nada en dar una lista de normas y principios aplicables en materia de educación. Este libro no trata por tanto del sentido que Lévinas daba a la educación, sino de la transferencia en el ámbito educativo de los principales temas y conceptos levinasianos: ética, justicia, encuentro, cara a cara, rostro, el Otro, responsabilidad, relación, maestro, infinito, totalidad, alteridad, perdón, hospitalidad, pasividad.

Además, hemos demostrado en otro escrito que las preocupaciones educativas de Lévinas se centraban en una dialéctica de la implícita filosófica y de la explícita confesional (Briançon, 2014). En efecto, Lévinas solo escribió real y explícitamente sobre educación en sus escritos talmúdicos y en sus artículos publicados en revistas judías. Las lecturas talmúdicas (Lévinas, 1968, 1996) dan testimonio en algunos fragmentos de la obra de la importancia de tener un maestro auténtico para comprender el Talmud. Los artículos (Lévinas, 1949, 1957, 1960, 1962, 1963) muestran claramente que “Monsieur Lévinas era especialmente sensible a la problemática de la educación judía de diáspora” (Bouganim, 1998, p. 62) y ofrecen orientaciones concretas: estudio de los textos, dominio de la lengua hebrea, respeto a los ritos, formación religiosa, reestructuración de la escuela judía en Francia. De la confrontación entre el pensamiento filosófico inexistente sobre la cuestión de la educación y un proyecto educativo político-religioso explicitado en la práctica religiosa, una dialéctica emergía. Esta nos llevó a poner de relieve, sobre el tema específico

5 Escuela Normal Israelita Oriental.

de la educación, los puntos comunes y las diferencias entre los dos registros escritos de la obra levinasiana.

Quisiéramos volver sobre una de las diferencias mencionadas con demasiada prisa (Briançon, 2014): mientras que el proyecto confesional levinasiano para la educación judía es explícito y parece alinearse con la instrucción⁶ y educación de sí mismo por la práctica de los ritos⁷, su obra filosófica nos invita al contrario de forma implícita a imaginar una educación en el sentido etimológico de ‘conducir fuera de’. Es este último sentido que quisiéramos tratar ampliamente en esta contribución.

La educación levinasiana: salir de para ir hacia

Mostraremos a continuación como Lévinas concebía –quizá inconscientemente – la educación en el sentido etimológico de ‘conducir fuera de’. La idea recurrente de la transición (movimiento, orientación, impulso), muy presente en la obra filosófica, nos orienta hacia la temática de la salida (de sí mismo, del ser, del Semejante totalitario, de la representación y del saber, del presente) y de un ir hacia (hacia el Otro, el otro modo de ser, el Absolutamente Otro infinito, el sentido y el deseo, el futuro y la muerte). Nuestra hipótesis es que la obra filosófica levinasiana esbozaría así, a la manera de los impresionistas, un movimiento global de *salida* y de *ir hacia*, lo que supondría un verdadero acto educativo en el sentido de que el primero (el filósofo, el autor, el educador, el otro, el maestro) lleva un segundo (el discípulo, el lector, el educado, el tema, el alumno) fuera de lo que este conoce para ir hacia algo que le es desconocido.

La obra filosófica parece describir el *paso* de un estado a otro, un *encauzamiento*, una *vía*, como señala acertadamente este conocedor de Lévinas: “es que hay paso a un nivel superior de la ética, que se concibe en su totalidad en el encauzamiento del ser del Dasein al otro modo de ser’. Es el paso de la immanencia a la trascendencia, de la ontología a la ética, que puede honrarse de

6 «¡La educación para el judío se confunde con la instrucción y el ignorante no puede ser realmente piadoso!» (Lévinas, 1963, p. 33).

7 “El camino que conduce a Dios lleva [...] hacia el hombre; y el camino hacia el hombre nos retrotrae a la disciplina ritual, a la educación de sí mismo” (p. 38).

ser una de las Vías hacia la santidad” (Santo Chéron, 2006, p. 68). Lévinas, por su parte, habla de *orientación, sentido, impulso, movimiento*: “El sentido, como orientación, hace referencia a un impulso, un fuera de sí mismo hacia el otro mientras que la filosofía se centra en neutralizar cualquier Otro en un Semejante para acabar con la alteridad” (Lévinas, 1972, p. 42);” las condiciones de dicha orientación. No puede ser planteada solo como un movimiento que se aleja de lo idéntico, hacia un Otro que es absolutamente otro” (*Ibid.*, p. 43). El filósofo califica incluso esta dirección de *obra*: “una orientación que va libremente del Mismo al Otro es una *obra*” (ídem) y “La obra como orientación absoluta del Mismo hacia el Otro es como una juventud radical del impulso generoso” (*Ibid.*, p. 45). ¿De qué movimiento habla entonces Lévinas y por qué esta orientación vendría a ser una *obra*?

Para la claridad didáctica de nuestra exposición, describiremos sucesivamente cinco movimientos, impulsos o pasos - que son niveles de comprensión, de la orientación levinasiana, al mismo tiempo que formularemos la hipótesis de que todos estos pasos constituyen un solo ciclo de la obra educativa.

Primera descripción : un movimiento relacional.

El primer movimiento - el más accesible del pensamiento levinasiano - se plantea en el plano relacional: es una salida de sí mismo para ir hacia los demás, conduciendo *in fine* a la ética e incluso a la santidad. En efecto, “cualquier diálogo con Emmanuel Lévinas es un nuevo intento, una nueva oportunidad de plantear, de pensar la conciencia del siglo XX inseparablemente de mi responsabilidad respecto del otro [...], es decir, un salir de sí mismo, un ir hacia el otro - no sólo un pensar en sino un ir hacia. Una salida hacia el otro” (Saint-Chéron, 1991, p. 29). Este movimiento de salida de sí mismo, es decir de exteriorización del sujeto (Saint Chéron, 2006, p. 139), incluiría tres momentos esenciales: «la afirmación de una subjetividad responsable, la irreductibilidad de la alteridad ajena, la primacía de la ética» (Poirié, 1987, p. 16). Dejemos provisionalmente de lado el primer momento sobre el que volveremos más tarde y vayamos a la alteridad, heterogeneidad radical, que se expresa a través de la epifanía del *Rostro*. Salir de mí mismo para tratar de comprender (tomar

consigo) la alteridad que el *Rostro* de los demás encarna en toda su magnitud y que me supera, aquí está una de las facetas de este primer movimiento.

Faceta doblemente paradójica, ya que el tema levinasiano se caracteriza por su pasividad a la vez que va hacia el otro y trata de contener lo que le supera. Este ir hacia la alteridad, ese impulso reprimido hacia un contacto imposible, lleva a la ética cuando “el otro, que le es ajeno e indiferente, que no forma parte ni de sus intereses ni de sus afecciones, sin embargo le mira. Su alteridad le concierne” (*Ibid.*, p. 106). La ética es “probablemente la espiritualidad misma del alma”, “la filosofía primera” (Lévinas, 1992, p. 104), basada en el Bien, valor platónico situado « por encima de cualquier gasolina » (Saint-Chéron, 2006, p. 148), “que no se oferta nunca como tema, ni presente ni representado [...] que, por abuso de lenguaje, se llama Valor que se llama Dios” (Lévinas, 1972, p. 87). El acceso al Bien en el encuentro con los demás sería la garantía de la humanidad: “El bien, es el paso al otro, es decir, una manera de liberar mi tensión sobre mi existir a modo de preocupación para mí mismo, donde el existir del otro me es más importante que el mío” (Poirié, 1987, p. 118). Se podría distinguir una ‘primera ética’ (la de *Totalidad e infinito*) y una ‘segunda ética’, más radical, excesiva, al límite del estancamiento (la de *De otro modo de ser*) (Rogozinski, 2011).

En efecto, la ética levinasiana llega primero a una sabiduría del don y una filosofía del amor: “y si esta sabiduría amada y esperada de los filósofos no era, más allá de la sabiduría del conocimiento, la sabiduría del amor o la sabiduría a modo de amor. Filosofía como amor del amor” (Lévinas, 1961, p. 64). Pero, en sus entrevistas posteriores, Lévinas matizará su pensamiento: “Dudo a menudo en emplear la palabra ‘Amor’, estoy muy receloso, digo a menudo que nunca he empleado la palabra ‘Amor’; la palabra ‘responsabilidad’, tal como la uso, es el nombre serio del amor” (Lévinas, 1998, p. 16). En efecto, es la responsabilidad del sujeto que Lévinas destaca en su segunda ética, y nos encontramos de nuevo entonces con el primer momento que habíamos provisionalmente descartado. El filósofo insiste en la suprema *responsabilidad*⁸ del sujeto *elegido* para ser responsable de todos⁹, al mismo tiempo que sufre

8 Una responsabilidad « inmemorial » (Lévinas, 1998, p. 25).

9 Lévinas recupera una frase central de los hermanos Karamazov de Dostoievski: «Cada uno de nosotros es culpable ante todos y por todo, y yo más que los demás» (Poirié, 1987, p. 120).

pasivamente su persecución, hasta la *sustitución* de otro hombre¹⁰, hasta tal punto de ser un rehén (Lévinas, 1974, 1992). La salida de sí mismo para ir hacia el otro representa un movimiento de expiación de la subjetividad rehén y de la trascendencia del ego. Este resultado, estado final y extremo al que lleva este primer movimiento, es –para la subjetividad– la santidad. Este es el resultado del pensamiento de Lévinas¹¹. La santidad levinasiana debe pensarse fuera de toda religión: “Una santidad fuera de toda idea de fe religiosa, de trascendencia ‘resultado’ [...]” (Santo Chéron, 2006, p. 13). Lévinas no tenía miedo de repetir que “el cielo está vacío pero que la Misericordia de un ser para otro está llena de Dios. Dios no está en el cielo, [...] sino en el sacrificio y la responsabilidad de los hombres los unos para los otros” (*Ibid.*, p. 19, p. 28). Se evidencia entonces que el ir hacia los demás lleva al ser verdaderamente humano a la relación ética e incluso a la “posibilidad de santidad” (Poirié, 1987, p. 118–119), una transformación radical que conduce el sujeto a ser de otra manera.

Segunda descripción : un movimiento ontológico.

Consecuentemente, se deriva un segundo movimiento, que – en el plano ontológico – es una salida del sujeto del ser en el sentido de un «hay» para acceder a *Otro modo de ser* (Lévinas, 1974). La novedad fenomenológica de Emmanuel Lévinas es una resistencia, una oposición feroz a esta preeminencia de la ontología que domina la filosofía occidental, un arrancamiento y una ruptura con el concepto de ser (Saint Chéron, 2006), una “liberación respecto del existir” (Lévinas, 1946/47, p. 51). A un « hay » neutro, heideggeriano, “existir sin existente” (*Ibid.*, p. 24–30), ser impersonal y anónimo, sin generosidad, insoportable en su indiferencia, monótono y carente de sentido, Lévinas opone una subjetividad que se arranca de ese ser neutral para convertirse en un ente más allá de la esencia: se trata de “salir del anonimato del ser, del hay, por los entes ; por el sujeto portador y maestro del ser, del ser

10 Substituirse a los demás no significa solamente tomar su sitio sino ser responsable de todos, hasta de su propio perseguidor, sacrificarse sin heroísmo, estar realmente para el otro (Poirié, 1987, p. 35).

11 « De alguna manera, la fractura con el santo y la santidad en su discurso, esta es la gran novedad que acaba por configurar su pensamiento, su obra » (Saint Chéron, 2006, p. 62).

suyo [...] la verdadera salida del hay está en la obligación – en el ‘para el otro’ que introduce un sentido en el sinsentido del hay” (Poirié, 1987, p. 102). ¿Cómo nombrar esta modalidad tan diferente al ser? En este punto, Lévinas vacila: “¿La palabra *más allá* no sería acaso aquí adecuada?” (Lévinas, 1976, p. 14). La radicalidad levinasiana puede ser considerada por algunos como violenta: “Violencia hiperbólica, única capaz de apoyar todo el exceso, toda la desmesura de un pensamiento que pretende llevarnos más allá del ser” (Rogozinski, 2011, p. 120). Si Lévinas duda sobre el sentido de la ontología, no se aleja de ella sin embargo y no habría, pues, dos períodos levinasianos¹², en primer lugar la anterior que *precede Totalidad e infinito*, en la que Lévinas habría aceptado la ontología, y luego la de *De otro modo de ser* en la que la hubiese rechazado (David, 2011). La cuestión ya no es Ser o no ser¹³, sino acceder a un “más que ser, mejor que la felicidad de la relación social” (Lévinas, 1963, p. 439). Así, el otro modo de ser levinasiano es, a diferencia de algunas interpretaciones, un suplemento de ser, que no deja de alinearse con la ontología y la metafísica: “Esta forma de añadirle una responsabilidad al ser que no pide nada, esa es la singularidad de la metafísica radical de Lévinas” (Cohen & al., 2011, p. 189).

En efecto, el enfoque de *Otro modo de ser* se puede definir como una hipérbole de hipérbole: “El desafío de esta hipérbole donde se revela ‘más ontológica que la ontología, un énfasis de la ontología’ “ (Rogozinski, 2011, p. 124). Se demuestra que es en el seno de la ontología que se produce esta “competencia que afecta al ser” (ídem) que le permite salir del pensamiento del Semejante para acoger el Otro hiperbólico, el Absolutamente Otro.

Tercera descripción : un movimiento filosófico.

El tercer movimiento es – en el plano filosófico – una salida del Semejante (pensamiento de la Totalidad) para avanzar hacia el Absolutamente Otro (idea de infinito). En efecto, “Lévinas rompe con una tradición filosófica que, de

12 Como piensa, por ejemplo, Michaël de Saint-Chéron: « a través de un lenguaje aun ontológico – que ya no será así el ser Absolutamente Otro o más allá de la esencia –» (Saint Chéron, 2006, p. 138).

13 « Pregunta por excelencia o la pregunta de la filosofía. No se preguntan por qué ser en lugar de la nada, sino cómo se justifica el ser» (Lévinas, 1992, p. 109).

Platón a Hegel, asemejaba el Otro al Semejante en el saber-poder del pensamiento. Estas filosofías, pensando el Otro, querían neutralizar su alteridad. ¿Pensamientos de la totalidad, pensamientos totalitarios?” (Poirié, 1987, p. 57). Para Lévinas, el trabajo del pensamiento elimina la alteridad de cualquier cosa porque intenta explicar todo, reducir lo desconocido a lo conocido, por lo tanto, a absorber el Otro en el Semejante. Al contrario, la experiencia Levinasiana es la de un desbordamiento del pensamiento, del Absolutamente Otro, del infinito, de Dios. Pero a través de este último término tan connotado, Lévinas expresa una “transcendencia” (Lévinas, 1961, p. 24), una trascendencia agnóstica, a-religiosa, desacralizada (Saint Chéron, 2006): la idea de infinito, heredada de Descartes (Saint Chéron, 2006, p. 137), que consiste en “pensar más que de lo que se piensa” (Lévinas, 1963, p. 438), a “pensar más allá de lo que se cree” (Lévinas, 1972, p. 54), que incluye “la trascendencia misma, el desbordamiento de una idea adecuada¹⁴” (Lévinas, 1961, p. 78). Se ve que esta salida del pensamiento del Semejante totalitario es también un abandono de la representación¹⁵.

Cuarta descripción: un movimiento epistemológico.

Un cuarto movimiento se produce con una salida de la representación y del saber para ir hacia el sentido y el deseo.

Lévinas se distingue de Husserl (que mantuvo la representación, acto objetivante, en la base de la conciencia) al defender la pasividad de la conciencia pre-reflexiva, conciencia confusa e implícita, no intencional: “Ella no es acto pero pasividad pura” (Lévinas, 1992, p. 85). Esta pasividad lleva a un modo de ser particular basado en la huella: “Ser en tanto que uno deja una huella es pasar, partir, absolverse” (Lévinas, 1972, p. 66). Se trata pues de salir de la representación objetiva de la filosofía clásica y de la fenomenología husserliana para dedicarse a la huella y su sentido que requiere un acto interpretativo. Al

14 Una idea adecuada es una idea que representa perfecta y completamente su objeto. En Spinoza, una idea es adecuada cuando posee todas las propiedades o denominaciones intrínsecas de la idea verdadera. En Leibniz, un conocimiento adecuado es un conocimiento singular cuyos elementos propios son distintos, es decir, un concepto totalmente analizado en conceptos simples (Lalande, 1968, p. 26).

15 Lo que está presente en el espíritu, lo que uno se representa, lo que forma el contenido concreto de un acto de pensamiento (Lalande, 1968, p. 921).

contrario de lo Dicho, ese otro signo definitivo y estático, la huella no es, en efecto, un signo como los demás, ya que significa sin rastro evidente: “La huella es la presencia de lo que, a propiamente dicho, nunca ha estado allí, lo que sigue siendo pasado” (*Ibid.*, p. 68). La hermenéutica es convocada para interpretar las huellas del Otro y encontrar el sentido de su presencia en la ausencia.

Pero como “el conocimiento es re-presentación “ (Lévinas, 1992, p. 71), el paso de la representación al sentido es también un rechazo del saber y del conocimiento. Toda la vida humana se convierte en nuestros días en términos de experiencias, lecciones, experiencias, conocimientos. Sin embargo, “el conocimiento es re-presentación, retorno a la presencia, nada pudiese escapar a la otredad” (Lévinas, 1992, p. 71). El saber elimina toda la alteridad: “Conocer equivale a entender el ser desde la nada o a llevarlo a la nada, quitarle su alteridad” (Lévinas, 1961, p. 34). Fiel a la filosofía primera de Aristóteles, que se refiere a una causalidad primera, Dios, definido por el ser como ser, el pensamiento intelectual occidental da prioridad al conocimiento. Pero, esta correlación de la ontología y del conocimiento significa “una diferencia y, a la vez, una diferencia superada en lo verdadero donde lo conocido es entendido y, así, apropiado por el saber y como liberado de su alteridad (Lévinas, 1992, p. 68). Sin embargo, “el más allá es precisamente más allá del ‘mundo’, es decir, más allá de cualquier revelación, [...] trascendiendo cualquier conocimiento aunque sea simbólico o significado” (Lévinas, 1972, p. 62). No existe ningún saber trascendiendo el saber. Lévinas se pregunta “si, por detrás del saber y su influencia en el ser, no surge una sabiduría más urgente” (Lévinas, 1992, p. 77). Propone salir del saber para ir hacia el Deseo, deseo metafísico de lo invisible, “deseo absoluto, de absoluto” (Poirié, 1987, p. 26), deseo de Infinito: “Lévinas plantea desde un principio que la idea de la relación hasta el infinito ‘no es un saber, sino un deseo’” (Santo Chéron, 2006, p. 141). Este deseo se opone a la necesidad¹⁶ y se manifiesta por un modo de ser que es la caricia que por sí mismo es un no-saber: “La caricia es un modo de ser del sujeto, donde el sujeto, gracias al contacto de otro, va más allá de ese contacto. [...] La caricia no sabe lo que busca. Este ‘no saber’, este desorden fundamental,

16 « Esto es el Deseo: arder por otro fuego que no sea el de la necesidad que la saturación apaga [...] » (Lévinas, 1972, p. 54).

es lo esencial. Es como un juego con algo que se desvanece, y un juego absolutamente sin proyecto ni plan, no con lo que puede volverse nuestro y representarnos a nosotros, pero con otra cosa, siempre otro, siempre inaccesible, siempre por venir. La caricia se vuelve espera de ese futuro puro, sin contenido” (Lévinas, 1946/47, p. 82). La caricia, indudablemente, conduce a una reflexión sobre el tiempo.

Quinta descripción : un movimiento temporal.

El quinto y último movimiento será entonces temporal con una salida del presente para ir hacia el futuro, lo que conducirá necesariamente a un análisis ontológico de la muerte. El término ‘tiempo’ es empleado por Lévinas para referirse por un lado al tiempo presente, el ahora, “limitación del propio ser acabado “ (Lévinas, 1946/47, p. 8), “degradación de la eternidad” (p. 9), ya que se caracteriza por “la falta de cualquier influencia sobre el futuro” (p. 71) y, por otro lado, - precisamente - el futuro, “nuevo nacimiento” (p. 72), “relación que no compromete la alteridad del otro” (ídem), “esta constancia de la no-coincidencia, pero también este siempre de la relación” (p. 10), “relación a lo que, por supuesto inasimilable, absolutamente otro, no se dejaría asimilar por la experiencia o a lo que por sí mismo infinito no se dejaría comprender” (ídem), “relación del sujeto con los demás” (p. 17), “la relación del ser acabado con Dios?” (P. 8). Tener una relación con el otro, es salir del presente para proyectarse hacia un futuro “absolutamente sorprendente” (p. 64), ya que “el futuro, es lo otro” (ídem). El otro, para Lévinas, es en primer lugar los demás tan esquivos en su ausencia que el futuro: “La relación con el futuro, la presencia del futuro en el presente parece aún cumplirse en el cara a cara con los demás. La situación cara a cara sería la propia realización del tiempo; la expansión del presente sobre el futuro no es el hecho de uno solo, sino la relación intersubjetiva” (p. 68-69) y “La relación con los demás, es la ausencia del otro; no ausencia pura y simple, no ausencia de la nada, pero ausencia en un horizonte de futuro, una ausencia que es el tiempo” (p. 83). Pero el otro, para Lévinas, es también la muerte por venir, nunca presente pero relación única con el futuro (p. 59), “la imposibilidad de tener un proyecto” (p. 62), un “misterio” (p. 73), una “alteridad total” (p.

74). Lévinas concibe la muerte como un incognoscible: “lo desconocido de la muerte [...] no significa que la muerte es una región de la que nadie ha vuelto y que por lo tanto sigue siendo, de hecho, desconocida; lo desconocido de la muerte significa que la relación misma con la muerte no puede hacerse en la luz; que el sujeto está en relación con lo que no viene de él. Podríamos decir que el sujeto está en relación con el misterio” (p. 56) y “Me pregunto incluso cómo el rasgo principal de nuestra relación con la muerte pudo escapar a la atención de los filósofos. No es precisamente de la nada de la muerte de la que no sabemos nada de la que el análisis debe partir, sino de una situación donde algo absolutamente incognoscible aparece ; absolutamente incognoscible, es decir, ajeno a toda luz, lo que imposibilita cualquier asunción de posibilidad, pero donde nosotros mismos estamos sobrecogidos” (p. 58). Lo incognoscible se encarna, por tanto, para Lévinas no sólo en los demás sino también en el tiempo y la muerte (Ricoeur, 1995). En efecto, es la alteridad de la Muerte, “su incognoscibilidad”, que afecta a Lévinas (Poirié, 1987, p. 39). Se encuentra en la relación con la muerte, la experiencia de la pasividad ya mencionada. En efecto, mientras que en el ahora « soy maestro, maestro de lo posible, maestro de aprovechar lo posible”, “cuando la muerte acaece, ya no estoy allí, no porque ya no soy nada, sino porque ya no soy capaz de aprovechar” (p. 59). La pasividad llega cuando no hay más esperanza, cuando el sujeto ya no puede emprender, cuando pierde el control de las cosas y su propio dominio de sujeto: “El yo está en frente de ella absolutamente sin iniciativa” (p. 73).

De este paralelismo entre la relación con los demás y la relación con la muerte, estos dos acontecimientos conducentes a un sujeto que no los asume, que no puede hacer nada, pero a los cuales debe hacer frente durante un encuentro que da y quita a la vez, Lévinas saca una conclusión original: para el sujeto, aprender a morir pasa por su relación con los demás: « vencer la muerte, es mantener con la alteridad del acontecimiento una relación que debe ser aún más personal. [...] Si la encontramos, es en ella, en esta relación, que será el lugar mismo del tiempo. Dije la última vez que esta relación, es la relación con los demás” (p. 73). Este quinto movimiento, temporal, nos devuelve al primero, el relacional. El círculo se ha cerrado.

De la obra educativa a la problemática de su transferencia a la educación

Los movimientos que acabamos de describir forman una obra educativa, cuya implementación en educación no es tan obvia ni lógica.

Una obra educativa.

Los cinco pasos anteriormente descritos (*salida* de sí mismo para *ir hacia* los demás, del ser hacia el otro modo de ser, del Semejante hacia el Absolutamente Otro, de la representación y del conocimiento hacia el sentido y el deseo, del presente hacia el futuro) representan los niveles de comprensión interdependientes y cíclicos de la orientación levinasiana. Todos son educativos en el sentido etimológico del término educación (conducir fuera de) y constituyen la obra, en el sentido que le da Lévinas (1972, p. 42-47).

Lejos de ser una agitación, una producción, una técnica, un pensamiento de sí mismo o un pensamiento del pensamiento, la obra es pensamiento radical, como un movimiento hacia el Otro que se acerca al Semejante sin regresar a él. Exige una *generosidad* radical del movimiento que del Semejante se dirige hacia el otro, pero también una *ingratitude* del otro, que es regreso del movimiento en su origen. La obra solo es posible en la paciencia y la renuncia. Sin embargo, la obra no es una empresa en pura pérdida, ya que el Otro se alcanza aunque nunca se muestra tocado. La obra, es la posibilidad del sacrificio, el Ser-para-más allá-de-MI-muerte, la “liberación respecto de mi tiempo”, el vislumbramiento de “un tiempo sin mí”, un “ser para la muerte con el fin de ser para lo que vendrá después de mí” (*Ibid.*, p. 45). Lévinas fija el concepto de obra con la ayuda de un término griego que « indica el ejercicio de una labor no sólo totalmente gratis, sino que requiere de parte de quien la ejerce una inversión total: liturgia¹⁷» (Ídem). No religiosa, “la liturgia no se sitúa como culto al lado de las ‘obras’ y de la ética. Es la ética” (*Ibid.*, p. 46). La cumbre de la nobleza se alcanza, - para Lévinas - cuando se actúa de forma gratuita para cosas lejanas y para un futuro donde ya no se estará.

17 Liturgia proviene del griego helenístico *leitourgia* (de *leitos*, “público”, palabra antigua y rara, y *ourgia*, sufijo que se une a *ergon*, “Trabajo, obra”), designando un servicio prestado al bien común por los ciudadanos acomodados (Rey, 2010, p. 1216).

La problemática de una operacionalización educativa.

La cuestión que ahora se plantea ahora es la de la transferencia de esta obra educativa en el ámbito de la formación y de la educación.

Por un lado, no cabe duda de la utilidad y potencia de esta obra. Entonces, la formación profesional del profesorado (pero también de los educadores, formadores...) se vería beneficiada sin duda encontrando en el pensamiento levinasiano algunos fundamentos teóricos y filosóficos pertinentes para aclarar las misiones que recaen sobre estos agentes.

Después de haber sido ellos mismos sensibilizados y formados a esta obra educativa, los profesores podrían luego - en un segundo momento - enseñar mejor a los alumnos, educar mejor a los niños, invitándolos a *salir de para ir hacia*. El pensamiento de Lévinas nos aparece así como un recurso muy rico que podría ser más comprendido, puesto en valor y explotado en educación. Pero, por otro lado, buscando siempre un más allá del saber, el filósofo que nos legó esta obra siempre se ha opuesto a una filosofía clásica de la enseñanza. Para él, el saber queda del lado de la inmanencia, de lo Dicho, del Ser, mientras que Lévinas apuntaba claramente a la trascendencia, el Decir, el Ser de otro modo, que son del orden de lo que no se puede transmitir. Según Egéa-Kuehne (2008), el intento de sacar provecho de las aplicaciones educativas específicas no hace justicia a su obra, sino que iría precisamente en contra de la afirmación repetida del filósofo de no suministrar programa. Porque se utilizaría el lenguaje racional, toda puesta en práctica incurre, en efecto, el riesgo de reducir el decir a lo dicho, haciendo perder enseguida el pensamiento levinasiano su carácter subversivo. Toda realización llevaría a recomendaciones demasiado amplias y generales, contrarias a la exigencia -terrible- de esta filosofía de la trascendencia. No es de extrañar que el pensamiento de Emmanuel Lévinas, en lugar de suscitar una filosofía de la educación, haya dado lugar al desarrollo de una filosofía de la transmisión que pasa por el testimonio de lo que no se puede transmitir a través de la poesía y de los versículos del Libro (Chalier, 2008) o por la interpretación colectiva y el comentario infinito de las huellas de Dios en la Sagrada Escritura (Demouge, 2009).

Conclusiones

En este artículo, hemos querido demostrar que Emmanuel Lévinas no era un ‘filósofo de la educación’ a propiamente dicho¹⁸, pero el pensador de una gran obra¹⁹ filosófica implícitamente y por su naturaleza educativa, para quién opte por seguir sus cinco movimientos de *salida de* para *ir hacia*. Pero recordemos que el aspecto filosófico debe ponerse en dialéctica con el aspecto confesional de los escritos de Lévinas (Briançon, 2014), porque la instrucción y educación de sí mismo en el segundo aspecto son inseparables y completan la educación en el sentido etimológico de ‘conducir fuera de’ del primero, único objeto de la presente contribución. Esta se materializa en una nueva problemática asociada a la operacionalización del pensamiento levinasiano en educación y formación.

Referencias

- Bouganim, A. (1998 a). Lévinas pédagogue. In N. Hansson & A. Grynberg (dir.) (1998). *Lévinas, Philosophe et Pédagogue*, Paris : Editions du Nadir de l’Alliance Israélite Universelle, 57-64.
- Bouganim, A. (1998 b). Postface. In *Lévinas, Philosophe et Pédagogue*, Paris : Editions du Nadir de l’Alliance Israélite Universelle, 71-75.
- Briançon, M. (2014). Lévinas et l’éducation : dialectique de l’implicite philosophique et de l’explicite confessionnel, *Rassegna di Pedagogia*, n° Anno LXXII 1-2, 37-54.
- Briançon, M. (2012). *L’Altérité enseignante. D’un penser sur l’autre à l’Autre de la pensée*. Préface de Michel Fabre. Paris : Publibook.
- Briançon, M. (2010). *Ces élèves en difficulté scolaire qui se disent d’abord curieux du maître. D’un penser sur l’autre à l’Autre de la pensée*. Thèse de doctorat sous la direction de C. Peyron-Bonjan et J. Mallet, Université d’Aix-Marseille.
- Chalier, C. (2008). *Transmettre, de génération en génération*. Paris : Buchet/Chastel.
- Cohen, J., Habib, S. et Zagury-Orly, R. (2011). Emmanuel Lévinas : la métaphysique radicale. *Les Temps Modernes*, n°664, mai-juillet 2011, 170-193.
- David, A. (2011). Lévinas et la phénoménologie. L’enjeu de la sainteté. *Les Temps Modernes*, n°664, mai-juillet 2011, 94-118.

18 En el sentido de que habría filosofado explícitamente sobre educación.

19 Según las dos acepciones del término: la obra filosófica escrita compuesta de las obras de Lévinas y la obra escrita en este artículo y entendida como el conjunto cíclico de los seis movimientos levinasianos de *salida* para *ir hacia*.

- Demouge, G. (2009). Dieu seul enseigne. In *Figures de la magistralité, Maître, élève et culture* (coord. P. Billouet), Paris, L'Harmattan, 127-140.
- Descarpentries, J. (2008). L'éducation pour la santé est-elle encore éthique ? In *Education Permanente*, Dossier La Question éthique (coord. M. Beauvais et J. Clénet), n°175, 47-56.
- Egée-Kuehne, D. (dir.) (2008). *Lévinas and Education. At the intersection of Faith and Reason*. New York : Denise Egée-Kuehne.
- Fabre, M. (2005). De la barbarie ou les deux sources de l'éthique éducative. In C. Gohier & D. Jeffrey (dir.) (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Saint-Nicolas (Québec) : Presses de l'Université de Laval, 23-40.
- Fabre, M. (1994), *Penser la formation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Foulquié, P. (1969). *Dictionnaire de la langue philosophique*. Paris : PUF.
- Hansel, J. (2011). Ethique et enseignement : la figure du maître dans *Totalité et Infini*. *Les Temps Modernes*, n°664, mai-juillet 2011, 151-169.
- Hansson, N. & Grynberg, A. (dir.) (1998). *Lévinas, Philosophe et Pédagogue*, Paris : Editions du Nadir de l'Alliance Israélite Universelle.
- Hétier, R. (dir.) (2013). *Vertus et limites des usages de la parole en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Houssaye, M. (1994). Education - Les théories éducatives aujourd'hui. In P. Champy et C. Etévé (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 320-323.
- Lalande, A (1968). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF.
- Lerbet-Séréni, F. (1998). Relation et éthique de la responsabilité. Université de Tours.
- Lévinas, E. (1949). Quand les mots reviennent de l'exil. *Cahiers de l'Alliance Israélite Universelle*, n°32, p. 4, réédition *Cahiers d'Etudes Lévinassiennes*, 2006, n°5, 213-215.
- Lamarre, J.-M. (2006). Seule l'altérité enseigne. *Le Télémaque*, n°29, 69-78.
- Lamarre, J.-M. (2010). Lévinas : seule l'altérité enseigne. In *Figures de l'autre* (dir. J. Ardoino et G. Bertin) Paris : Téraèdre, 185-194.
- Lévinas, E. (1998). Entretien Lévinas-Ricœur. In *Lévinas, Philosophe et Pédagogue*, Paris : Editions du Nadir de l'Alliance Israélite Universelle, 13-28.
- Lévinas, E. (1996). *Nouvelles lectures talmudiques*. Paris : Les Editions de Minuit, 2005.
- Lévinas, E. (1992). *Ethique comme philosophie première*. Paris : Payot, 1998.
- Lévinas, E. (1976). *Noms propres*. Saint Clément de rivière : Fata Morgana.
- Lévinas, E. (1974), *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1978.
- Lévinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Saint Clément de rivière : Fata Morgana.
- Lévinas, E. (1968). *Quatre lectures talmudiques*. Paris : Les Editions de Minuit, 2005.
- Lévinas, E. (1963). *Difficile liberté. Essais sur le judaïsme*. Paris : LGF, 1984.
- Lévinas, E. (1962). Enseignement juif et culture contemporaine, entretiens avec J. Mosel, dans *L'Arche*, n°65, juin, 22-25, réédité sous formes d'extraits sous le titre « Les

- idées et les concepts, ce sont nos cathédrales intérieures », *L'Arche*, n°543, 2003, 116-121.
- Lévinas, E. (1961), *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1971.
- Lévinas, E. (1960). Le problème scolaire est nous, *L'Arche*, n°37, réédité sous formes d'extraits sous le titre « Les aspirations à la sagesse juive », *L'Arche*, n°543, 2003, 110-116.
- Lévinas, E. (1957). La crise de l'enseignement (juif) en France, *L'Arche*, n°1, 19-20, réédité sous formes d'extraits sous le titre « Présenter le judaïsme comme valeur moderne », *L'Arche*, n°543, 2003, 109-110.
- Lévinas, E. (1949). Entretien avec François Poirié. *Cahiers d'Etudes Lévinassiennes*, 2006, n°5, 229-236.
- Lévinas, E. (1946/47), *Le temps et l'autre*, Paris, PUF, 2004 (Conférences de 1946/47 - Collège Philosophique).
- Morandi, F. (2000). *Philosophie de l'Education*. Paris : Nathan Université.
- Peyron-Bonjan, C. (2010). "Vers une éthique improbable. L'Histoire de la philosophie comme démythologisation du concept de sujet ". *Actes du colloque: AFIRSE : déontologie, éthique et valeurs dans l'éducation, utopie et réalité*, L'AFIRSE, Lisbonne.
- Poirié, F. (1987). *Emmanuel Lévinas. Essai et entretiens*. Arles : Actes Sud, 1996.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- Rey, A. (dir.) (2010). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Ricœur, P. (1995). « Emmanuel Lévinas parle de la mort. Hommage de Paul Ricœur à son ami Emmanuel Lévinas par une relecture de son cours 'Dieu, la mort et le temps ' donné il y a vingt ans ». *La Croix*. Quotidien 1995, n°34295, 30 décembre, 4.
- Rogozinski, J. (2011). De la caresse à la blessure. Outrance de Lévinas. *Les Temps Modernes*, n°664, mai-juillet 2011, 119-136.
- Saint Chéron (De), M. (2006). *Entretiens avec Emmanuel Lévinas 1983-1994*. Paris : LGB Livre de Poche, 2010.
- Saint-Chéron (De), M. (1991). Emmanuel Lévinas. Ne suis-je pas toujours le gardien de mon frère ? *Tribune juive*, printemps 1991.
- Soëtard, M. (1994). Education – Education, culture. In P. Champy et C. Etévé (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 317-320.



Derechos humanos e inclusión educativa: retos en la educación del siglo XXI

HUMAN RIGHTS AND EDUCATIONAL INCLUSION: CHALLENGES IN EDUCATION OF THE 21ST CENTURY

Mario Vidal Moruno, Ph.D¹.

mvidalmoruno11@gmail.com

Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Cochabamba, Bolivia

1 Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia), Especialidad en Planificación y gestión académica, Maestría en Ciencias de la Educación por la Universidad Técnica de Oruro (Bolivia) y Doctorado en Educación por la Universidad Mayor de San Francisco Xavier de Chuquisaca (Sucre, Bolivia, 2001). También es profesor de Programas de Posgrado a nivel regional en Latinoamérica. Realiza consultoría y asesoramiento en las áreas de Gestión Universitaria, Planificación Curricular, Gestión de Ciencia y Tecnología, Proyectos; Tesis Académicas de Postgrado (Maestría y Doctorado) y Cursos de Metodología de la Investigación Educativa. Miembro del Colegio Profesional de Ciencias de la Educación de Cochabamba-Bolivia. Actualmente, es postulante del Programa de Posdoctorado en “INVESTIGACIÓN CUALITATIVA” del Instituto Nacional de Investigación Científica Continua, Perú. Ejerce el cargo de Jefe Dpto. Pedagógico, en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; UMSS. (Cochabamba – Bolivia).

Resumen

La educación, como sistema integrante de la sociedad y reflejo de ella, no puede permanecer ajena al cambio de escenario y está obligada a renovarse para dar respuesta a los desafíos que la sociedad del siglo XXI está experimentando. La investigación pretende realizar una mirada reflexiva y crítica en el afán de aportar al propósito de análisis de los Derechos humanos y la educación inclusiva, que requiere una investigación para su comprensión en el contexto de la gestión del conocimiento del siglo XXI. Además hace referencia a los procesos de la Investigación y docencia universitaria como ejes centrales para generar espacios de debate sobre la problemática de la necesidad de que la docencia se nutra de la investigación. Se realiza una breve historiación de los derechos humanos a partir de mediados del siglo XV, que se inician en el Renacimiento, recobrando la concepción griega del hombre como medida de todas las cosas, y la libertad de pensamiento y de acción se vuelve irrenunciable. Se destacan los eventos a nivel mundial, los cuales como las Declaraciones de Jomtien, Salamanca y el Marco de Acción de Dakar aportaron bases conceptuales innovadoras que dieron sustento a nuevas ideas promotoras de nuevas prácticas educativas. En resumen, se trata de elaborar un proyecto de construcción de un modelo de educación inclusiva; requiere partir de la realidad del entorno, tener claro hacia dónde se orienta la educación y valorar los procesos formativos, tomando en cuenta como principio básico la “educación para todos y para toda la vida”.

Palabras clave: Derechos humanos, Inclusión educativa, investigación educativa; Propuesta educativa.

Abstract

Education, as an integral system of society and reflection of it, can not remain alien to the change of scenery and is obliged to renew itself to respond to the challenges that the society of the 21st century is experiencing. The research aims to make a reflective and critical look in the eagerness to contribute to the purpose of human rights analysis and inclusive education, which requires research to be understood in the context of 21st century knowledge

management. It also refers to the processes of university research and teaching as central axes to generate spaces for debate on the problem of the need for teaching to be nurtured by research. A brief history of human rights is made from the mid-fifteenth century that begins in the Renaissance, recovering the Greek conception of man as a measure of all things, and freedom of thought and action becomes irrevocable. World-wide events are highlighted, such as the Declarations of Jomtien, Salamanca and the Dakar Framework for Action, providing innovative conceptual bases that supported new ideas promoting new educational practices. In short, it is about developing a project to build an inclusive education model, starting with the reality of the environment, being clear about where education is oriented and assessing the training processes, taking into account as a basic principle “education for all and forever”.

Keywords: Human rights, Educational inclusion, educational research; Educational proposal.

Introducción

Sin lugar a dudas, se vive en un mundo en permanente cambio, matizado por la duda y la incertidumbre que pone en constante interrogante la calidad del quehacer educativo. La educación, como sistema integrante de la sociedad y reflejo de ella, no puede permanecer ajena al cambio de escenario y está obligada a renovarse para dar respuesta a los desafíos que la sociedad del siglo XXI está experimentando.

Por otro lado, las demandas de la sociedad exigen una mayor preparación académica, más integral y humana para afrontar una realidad cada vez más compleja. Las instituciones formadoras experimentan grandes desafíos para responder a dicha complejidad y dar respuestas de calidad en la formación del docente reflexivo y respetuoso de la diversidad.

De esta manera, la formación del docente es uno de los retos que afronta la educación actual, por ser este uno de los artífices del proceso educativo. En la sociedad del siglo XXI, es tiempo oportuno para reflexionar con amplia perspectiva sobre el futuro que nos espera de la “Educación”, y que a la vez desafía a las instituciones de educación superior universitaria.

En el terreno docente, esta idea se traduce en la obligación universitaria de proporcionar una formación que permita procesos de adaptación permanente a las exigencias que imperan en el mundo del trabajo, concordante con los avances de la ciencia, la tecnología y el pensamiento crítico sobre la sociedad y la cultura. De esa manera, posiblemente el desafío que más englobe a nuestras universidades en el siglo XXI sea el de contribuir significativamente a construir una sociedad basada en el conocimiento, que afronte con eficacia y equidad los grandes problemas económicos, sociales, educativos, culturales y políticos.

En tales contextos, la presente propuesta de “Derechos Humanos e Inclusión Educativa: Retos en la educación del siglo XXI”, pretende constituirse en un referente teórico dónde se analizan el contexto y escenarios, además de tendencias y desafíos de la universidad, que permitan aterrizar a la comprensión de la investigación y docencia universitaria actual, y finalmente proponer líneas de acción para la construcción de una universidad Inclusiva como modelo y perfil de la universidad del siglo XXI.

Contextos y escenarios

Ciertamente abordar la temática de la universidad, sus desafíos y tendencias, conlleva una tarea compleja por su abordaje y más aún cuando se trata de generar una nueva propuesta académica desde la praxis y la teoría universitaria en contextos y escenarios de la globalización mundial como variable de análisis necesaria. Desde esa concepción, pretendemos construir una teoría para la construcción de la universidad del siglo XXI como respuesta a las exigencias y demandas de la sociedad de la gestión del conocimiento científico y más aun considerando que la universidad, en la sociedad, constituye en una agenda estratégica en el desarrollo social, científico, tecnológico y humano.

De esa manera se pretende realizar una mirada reflexiva y crítica con el afán de aportar al propósito señalado que, por su puesto, requiere mayor investigación para su comprensión e interpretación en el contexto de la complejidad de la sociedad del siglo XXI. Entonces, modelar una nueva visión de la educación superior constituye quizás la agenda más significativa para el desarrollo de un país, además de promover su desarrollo y fortalecer su identidad

nacional y autodeterminación, lo que se fundamenta en la contribución que esta puede hacer, plasmada en un proyecto de sociedad comprometido con el desarrollo humano sustentable.

El conocido investigador de la educación universitaria, Tunnermann (1996), decía que “un país no puede descuidar ni debilitar su educación superior pública, sin correr el riesgo de debilitar su propia inteligencia nacional y sus posibilidades de mantener e incrementar sus contactos con la comunidad científica e intelectual del mundo, ni disponer de las capacidades y conocimientos que necesita para hacerse cargo de modo independiente de su propio desarrollo”.

Las tendencias internacionales a finales de los años 80 e inicio de los 90 del pasado siglo se caracterizaron por una serie de procesos simultáneos y a veces contradictorios: democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación, los cuales inciden en el desarrollo de la educación superior y exigen respuestas rápidas y adecuadas (Bruner; 2003; Tedesco, 1999).

Para nuestro propósito nos basamos en el documento de “Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Resumen ejecutivo” de la UNESCO –y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) se definen las siguientes tendencias de la educación superior universitaria a escala mundial: expansión cuantitativa, restricciones financieras, y diversificación de las estructuras institucionales y los programas de estudio. Realizando la revisión documental, los desafíos de la educación superior universitaria son resumidos en los siguientes aspectos:

- Asegurar una educación de calidad y la pertinencia de la formación profesional.
- Reforzar el contenido interdisciplinario y pluridisciplinario de los programas.
- Mejorar los métodos didácticos y la inserción de la tecnología a la educación.
- Reforzar la integración entre la investigación y la docencia y la Interacción social.
- Mejora cualitativa de la planificación y la dirección estratégica de desarrollo institucional.

- Articular el pregrado y el postgrado.
- Rediseño de la planificación curricular con pertinencia y responsabilidad social.
- Mejora de la calidad de la formación profesional en base a las exigencias del mercado profesional.
- Articular la universidad con el mercado profesional y el desarrollo social.
- Planificar una universidad para el siglo XXI con un perfil diferente y un modelo con enfoque educativo pertinente.

La educación universitaria en la sociedad del siglo XXI, invita a asumir el reto del vertiginoso desarrollo de la ciencia, tecnología y la innovación; deberá enfatizar sobre la educación básica y general y priorizar los procesos de aprendizaje, de suerte que el futuro profesional esté dotado de las competencias profesionales y los recursos intelectuales como para seguir educándose por sí mismo, es decir un modelo de universidad innovadora, emprendedora e inclusiva. La inclusión es una filosofía de educación basada en la creencia de que *todas las personas tienen el derecho propio de tener una participación completa* en la sociedad. La inclusión implica la aceptación de las diferencias. Da lugar para la persona que, de otra manera, sería excluida de las experiencias educativas fundamentales para el desarrollo de todos los estudiantes.

La autoras Ávila y Esquivel (2009) señalan que la diversidad es una riqueza de vital importancia para el desarrollo de la sociedad y humanidad y no debe ser vista como un problema, sino como un valor que reconoce las diferencias y respeta la individualidad, desde la aceptación y el reconocimiento del otro. Las autoras destacan que la universidad debe enseñar a pensar, ejercitar el sentido común y la reflexión crítica para promover su imaginación creadora que sabe crear, gestionar y comunicar conocimientos científicos como contribución significativa para apoyar el desarrollo humano.

La UNESCO, comprometida con la idea de renovar la educación superior en el mundo, considera esencial que todos los sistemas de educación al determinar su propia misión tenga en mente esta nueva visión basada en los procesos de aprendizaje más en los que de enseñanza, para construir una “universidad proactiva”.

Según Tunnermann (1996), la clave del enfoque de la universidad de cara al siglo XXI está en la adopción de la “Educación permanente”. Se impone revalorizar este concepto, dice él, pues la idea de la educación como preparación para la vida está seguida por la idea de la “educación durante toda la vida”.

Coincide con esta idea Escotet (1998), quien argumenta que la gran transformación profesional exige un mayor nivel interdisciplinario y multidisciplinario de los contenidos, una revitalización de los conocimientos relacionados con las esferas éticas y estéticas y un cambio total de actitud en profesores y estudiantes.

Scott (2001) considera que para satisfacer las demandas de la “sociedad del saber o sociedad post-industrial” es fundamental que la educación superior universitaria tenga que adaptarse a un programa más vasto de “educación durante toda la vida...”. Dice la UNESCO (1996) que “el impacto del desarrollo tecnológico (...) es tal, que todos los países, independientemente de su nivel de desarrollo industrial, tienen que utilizar normas y equipos mundialmente aceptados. Esto no solo se aplica al “hardware”, sino también a las estructuras organizativas y el factor humano.

De lo expuesto es posible responder estas preguntas: ¿A quién debe servir el proceso de transformación de la Educación Superior Universitaria? y ¿Cuál es el nuevo perfil y modelo de la universidad del Siglo XXI?

Derechos humanos: breve historia

Uno de los hitos históricos de la problemática de los Derechos Humanos proviene de la cultura Egipcia; corresponden al tercer milenio antes de Cristo, en el *Libro de los Muertos*, un difunto se presenta ante el tribunal de Osiris, con el objetivo de asegurarse la vida eterna. En el siglo XVII a.C., en Mesopotamia, encontramos otro hito: el *Código de Hammurabi*. Es el primero que regula la conocida Ley del Talión, estableciendo el principio de proporcionalidad de la venganza, es decir, la relación entre la agresión y la respuesta.

Más tarde, la cultura griega supuso un avance substancial, estableciendo el nacimiento de la democracia y un nuevo concepto de la dignidad humana, basado en el hombre libre, el ciudadano. Roma es otro de los grandes

referentes de la antigüedad. Su mayor mérito consistió en reunir los logros de las civilizaciones que la habían precedido (griega, egipcia, fenicio-cartaginesa) refundiéndolos y expandiéndolos por la cuenca mediterránea y Europa.

Al mismo tiempo, el pueblo judío, y en especial sus profetas, hacen relevantes declaraciones que exhortan a los poderosos a actuar con justicia, recogidas en los distintos libros del Antiguo Testamento. El texto más difundido del Antiguo Testamento es Los Diez Mandamientos, considerados por el cristianismo como el germen de las modernas declaraciones de derechos humanos.

En la India y la China surgen también grandes pensadores que contribuyen a la transformación de aquellas sociedades. Los más influyentes fueron Buda y Confucio. El primero cuestionó en sus enseñanzas el sistema de castas asociado al hinduismo, mientras que Confucio tuvo una influencia determinante en China.

En Europa la invasión de los pueblos germánicos y la descomposición del imperio romano dan lugar al nacimiento de distintos reinos. Surge una nueva organización social, el feudalismo, que llega a su culminación política durante los siglos XI y XII. El feudalismo se caracteriza por la división de la sociedad en tres estamentos desiguales, basados en el linaje (o nacimiento) y el privilegio (ley privada para cada estamento): La Iglesia, representante del poder divino en la tierra. A partir del siglo XII el renacimiento de las ciudades toma fuerza una nueva clase social: la burguesía. Sus miembros, al sentirse desvinculados de las sumisiones feudales, inician una larga lucha en pro de los derechos civiles. De esta época de transición es la Carta Magna (1215), favorable a los nobles y burgueses ingleses.

A mediados del siglo XV se inicia el Renacimiento en Italia. Inspirado en la antigüedad clásica, recobra la concepción griega del hombre como medida de todas las cosas, y la libertad de pensamiento y de acción se vuelve irrenunciable. En 1492 se produce el llamado descubrimiento de América. Causó abusos sobre los indígenas, los cuales acabaron propiciando una reflexión sobre los aspectos más inadmisibles de la colonización. Las Leyes de Indias y la misma Corona Española establecieron normas para proteger a la población indígena.

Durante el siglo XVII, en Inglaterra, se producen tres hechos importantes: La Petición de Derechos (1628), que protegía los derechos personales y patrimoniales; El Acta de Habeas Corpus (1679), que prohibía las detenciones sin orden judicial; La Declaración de Derechos (1689), que consagraba los derechos recogidos en los textos anteriores. El inglés John Locke (1632-1704), es una figura capital del siglo XVII, considerado el padre del liberalismo moderno, propuso que la soberanía emanaba del pueblo, que el Estado debía proteger los derechos de los ciudadanos y, anticipándose a Montesquieu, que el poder legislativo y el judicial habían de estar separados. Tuvo una gran influencia en la redacción de las grandes declaraciones de derechos humanos de finales del siglo XVIII.

Las primeras grandes declaraciones se produjeron en las colonias inglesas de Norteamérica, impulsadas por sus conflictos con la corona inglesa: En junio de 1776 se proclamó la Declaración de Derechos de Virginia y en julio la Declaración de Independencia de los Estados Unidos. La Declaración de Independencia, redactada por Thomas Jefferson, afirmaba lo siguiente²:

Sostenemos como verdaderas evidencias que todos los hombres nacen iguales, que están dotados por su Creador de ciertos derechos inalienables, entre los cuales se encuentra el derecho a la vida, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad.

Una década más tarde, de nuevo en Europa, en los tiempos agitados de la Revolución Francesa, en 1789 se proclama en París la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. A esta declaración, le siguió en 1793 una segunda más radical con la llegada de Robespierre y los Jacobinos al poder. Durante el siglo XVIII fueron fundamentales las ideas de Montesquieu y Rousseau. Montesquieu (1689-1755), criticó severamente los abusos de la Iglesia y del Estado.

El siglo XIX es un siglo de avances y retrocesos. En conjunto, es un siglo de lenta consolidación de los ideales proclamados en la Revolución Francesa. Es también el siglo de la Revolución Industrial, de las reivindicaciones

² Véase <http://www.lhistoria.com/estados-unidos/declaracion-de-independencia-de-los-estados-unidos>

proletarias y de la conquista del reconocimiento del derecho de asociación. Aparecen además nuevas teorías sociales: el socialismo utópico, el socialismo científico (marxismo) y el anarquismo, las cuales tendrán, a principios del siglo siguiente, un gran protagonismo.

A la Primera Guerra Mundial siguió la creación de la Sociedad de Naciones, que aunque no fue capaz de evitar la Segunda Guerra Mundial, sí tuvo el mérito de ser el precedente de una organización supranacional de carácter vinculante. Otros logros de la Sociedad de Naciones fueron la creación del Tribunal Internacional de la Haya, la firma del “Convenio internacional para la supresión de la esclavitud” (firmado en 1926 y completado y ratificado por las Naciones Unidas en 1956) o la creación de la Organización Internacional del Trabajo.

A la Segunda Guerra Mundial siguió la creación de las Naciones Unidas. Los horrores de la guerra y los juicios de Núremberg y Tokio contra los altos responsables nazis y japoneses, acusados de crímenes de guerra y genocidios, mostraban la necesidad de regular de forma precisa el concepto de derechos humanos. Después de la Segunda Guerra Mundial en abril de 1945, delegados de cincuenta naciones se reunieron en San Francisco, llenos de optimismo y esperanza. La meta de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Organización Internacional era crear un organismo internacional para promover la paz y evitar guerras futuras. Los ideales de la organización se establecieron en el preámbulo al Acta Constitutiva que propusieron:

Nosotros, la gente de las Naciones Unidas, estamos decididos a proteger a las generaciones venideras del azote de la guerra, la cual dos veces en nuestra vida ha producido un sufrimiento incalculable a la humanidad. (NN.UU;1948)

Dicha Acta Constitutiva entró en vigencia el 24 de octubre de 1945, fecha que se celebra cada año como Día de las Naciones Unidas. El resultado fue la aprobación, en 1948, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Con el paso de los años, la Declaración Universal, que como tal no es de carácter vinculante, se ha ido completando con una serie de convenios, convenciones y pactos, estos sí vinculantes, que van desarrollando, y en algunos casos ampliando, los contenidos de la Declaración Universal.

Bajo la presidencia dinámica de Eleanor Roosevelt (viuda del presidente Franklin Roosevelt, defensora de los derechos humanos por derecho propio y delegada de Estados Unidos ante la ONU), la Comisión se dispuso a redactar el documento que se convirtió en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Roosevelt, a quien se atribuyó la inspiración del documento, se refirió a la Declaración como la Carta Magna internacional para toda la humanidad. Fue adoptada por las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. En su preámbulo y en el Artículo 1, la Declaración proclama, sin lugar a equivocaciones, los derechos inherentes a todos los seres humanos:

La ignorancia y el desprecio de los derechos humanos han resultado en actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y la llegada de un mundo donde los seres humanos gocen de libertad de expresión y creencia y sean libres del miedo y la miseria que se ha proclamado como la más alta aspiración de la gente común... Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.(Ibid)

Los países miembros de las Naciones Unidas se comprometieron a trabajar juntos para promover los 30 Artículos de los derechos humanos que, por primera vez en la historia, se habían reunido y sistematizado en un solo documento. En consecuencia, muchos de estos derechos, en diferentes formas, en la actualidad son parte de las leyes constitucionales de las naciones democráticas.

Breve análisis histórico de los derechos humanos en Bolivia

Paralelamente a los hechos históricos mundiales presentados desde la perspectiva historicista de los países centrales, existen en el plano nacional innumerables hitos que deben ser estudiados al abordar la historia de los Derechos Humanos, puesto que los mismos reflejan la concepción local del tema y permiten construir una noción completa de los Derechos Humanos en Bolivia a partir de sus características.

La conquista de América del Sur por la corona española con el fin de apropiarse del oro y las riquezas encontradas, determinó que los colonizadores

sometieran a los pueblos indígenas que habitaban esta parte del mundo a innumerables formas de explotación. Una de ellas fue la mita (en quechua: *mit'a*, turno de trabajo) forma de trabajo obligatorio que debían realizar los indígenas de entre 18 y 50 años, cada cierto tiempo a favor de los españoles dedicados a la minería a cambio de un salario bajísimo y miserable de supervivencia.

De otro lado la “encomienda” consistía en la distribución de la población indígena en sus respectivos territorios de manera que los conquistadores los adoctrinaran y convirtieran al catolicismo, a cambio recibían de los indígenas productos y un tributo. En ese contexto surgen varios movimientos que buscan terminar con el abuso y la discriminación. Se cita a Tupaq Amaru II o José Gabriel Condorcanqui, descendiente directo por línea materna del Inca Tupaq Amaru (Quisbert y De Mesa, 2015).

Luego de seis meses de cerco a La Paz fue apresado y descuartizado, a él se le atribuye la frase “Yo muero, pero después de mí, miles se levantarán” (PFLI, 2006). Su esposa Bartolina Sisa y su hermana Gregoria Apaza lo acompañaron de cerca en la lucha. A partir de esta experiencia, quienes reivindicaban los derechos de los indígenas en Bolivia se dieron cuenta del rol que desempeñó la educación en el sometimiento y la discriminación.

Entre 1910 y 1930 se dieron diferentes sublevaciones de diversa envergadura, la mayoría de ellas en contra de hacendados, buscando sobre todo el acceso a la tierra, participación en los poderes públicos y la creación de escuelas en las comunidades. Con la revolución de 1952 y la participación del sector campesino en la lucha por las reivindicaciones sociales se lograron importantes avances, por ejemplo la Reforma Agraria que supuso la recuperación de la tierra e incorporación a la economía de sectores hasta ese momento inexistentes para el Estado.

Otro avance importante fue el voto universal incorporando a la condición de ciudadanía a grupos que no la poseían. Asimismo, el Código de la Educación estableció la universalización y obligatoriedad de la enseñanza, no obstante este Código no consideró el aspecto cultural generando una brecha hasta ahora insalvable entre instituciones educativas privadas y públicas. Posterior al periodo de la Revolución Nacional (1952-1960), se sucedieron una serie de golpes de Estado y gobiernos militares de facto, quienes en base

a la doctrina de seguridad nacional, y la Escuela de las Américas, iniciaron un periodo que duró hasta el año 1982.

Se habla de la Asamblea Permanente de Derechos Humanos de Bolivia, entidad que en varios momentos cruciales de la historia ha luchado por la vigencia de los Derechos Humanos (Octubre negro, dictaduras de Banzer y García Mesa), siendo sus miembros perseguidos, torturados (Caso de Julio Tumiri) y hasta asesinados (caso de Luis Espinal). El año 1982, Bolivia retorna a la democracia, con la ascensión al Gobierno de Hernán Siles Suazo, presidente hasta 1985, año en el que se ve forzado a renunciar debido a la crisis económica de los años 80, para dar inicio a la secuela de gobierno neoliberales iniciada por el Movimiento Nacionalista Revolucionario. La década de los 80 cierra con un movimiento obrero y minero debilitado debido a las reformas neoliberales, y con el surgimiento de un movimiento indígena, mismo que se consolida en 1990 con la denominada Marcha por el Territorio y la Dignidad.

El año 2000 con la conocida Guerra del Agua, conflicto social ocasionado a causa del alza excesiva de costos, la mala calidad del servicio y la deficiente extensión del sistema de saneamiento y agua potable, que provocó la determinación del agua como derecho humano, cuestión que quedó plasmada, años más tarde, en la Constitución. El gobierno, ante las mismas decidió militarizar la ciudad de La Paz y algunas regiones más del país, derivando esta situación en una escalada de violencia en contra de las personas que provocó las protestas, y el entonces presidente Gonzalo Sánchez de Lozada tuvo que renunciar.

Tras la renuncia de Sánchez de Lozada, su Vicepresidente Carlos Mesa asumió la presidencia hasta el año 2005 cuando debió renunciar, debido a la inestabilidad social y económica del 2003. La demanda de la Asamblea Constituyente, en el momento era una bandera general de los movimientos, por lo que, cuando en las elecciones de ese año el Movimiento Al Socialismo (MAS) triunfó en las elecciones.

La Asamblea Constituyente inició sus sesiones el 6 de agosto de 2006, en Sucre, luego de un largo y difícil camino marcado por la conflictividad social cuyo resultado fue el nacimiento del Estado Plurinacional, contenido en una nueva Constitución Política del Estado. El 25 de enero de 2009 se realizó el Referéndum Constitucional convocado por el Congreso que dio

como resultado la aprobación del nuevo texto constitucional con un 61,43% de votos favorables. El 9 de febrero del mismo año el Presidente Evo Morales lo promulgó y en nuestros días está vigente.

Investigación y docencia universitaria: hacia una educación inclusiva

En la sociedad del siglo XXI de la gestión de la ciencia y el conocimiento, la Investigación educativa, la calidad y la pertinencia de la educación se ha convertido en un tema de discusión en los espacios educativos. Ante la compleja realidad educativa ya no es posible por parte de los docentes seguir pensando y actuando la tarea y la praxis educativa desde una perspectiva reducida caracterizada por la mecanización inconsciente, sino es importante repensar el rol de la educación universitaria.

Santos Guerra (1998) señala al respecto que el profesor universitario ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento, pero ha de saber también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los estudiantes, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias didácticas pueden ser más oportunas en determinado contexto.

Entonces, el replanteamiento de los contenidos y objetivos educativos conjuntamente con la formación de los docentes será la base para enfrentar los retos sociales y económicos que exige la sociedad del siglo XXI. Según Martínez (2005, p. 98):

A las universidades y a los universitarios, en general, no nos hacen falta estímulos que nos orienten hacia el cambio, sino la voluntad de cambio y garantía de que éste contribuirá a la mejora. Esta falta de claridad sobre lo que significa “mejora” en el mundo universitario, genera prudencia ante los cambios en general y, especialmente, ante aquellos que no comportan claramente más ayudas o recursos al profesorado para su promoción profesional o de la investigación. Este es el caso de los cambios orientados a la mejora de la calidad de la docencia.

Al respecto Giroux (1997, p. 171) menciona que es necesario que los profesores ejerzan la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos que persiguen. Desde la corriente crítica, la investigación trata de develar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa.

De ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica. De esta manera, el conocimiento se genera desde la praxis y en la praxis. La investigación se concibe como un método permanente de auto-reflexión. Finalmente como plantea el destacado profesional Jack Whitehead, profesor de la Facultad de Educación, Universidad de Bath de “que una teoría educativa viva de la práctica profesional puede ser construida a partir de preguntas del tipo ‘¿Cómo mejoro mi práctica?’”.

Es posible establecer algunas distinciones que permiten profundizar en la caracterización de la docencia universitaria:

- La docencia universitaria está enmarcada en condiciones institucionales materiales que operan desde el quehacer de los propios docentes.
- La docencia para el siglo XXI, también requiere procesos de formación en el manejo de instrumentos, metodologías y procesos de enseñanza mediante las NTIC, característica de la nueva visión de la postmodernidad.
- La docencia requiere un perfil de competencias tecnológicas, organizativas, comunicativas y pedagógicas (Vidal Moruno, 2013).

En este sentido, la docencia universitaria se representa como un espacio de acción en que son fundamentales las condiciones institucionales para su desarrollo. La necesidad de construir la docencia universitaria considerando al estudiante como un legítimo otro, estratégicamente posibilita la optimización de la calidad de la docencia desde los propios actores.

Según Bourdieu (2005) es preciso señalar que la construcción de un objeto de estudio no tiene independencia del sujeto que establece su construcción. Más aún, resulta muy apropiado para la aproximación metodológica de tal objeto, considerar el contexto social de producción, la historicidad a través de los diversos procesos socio-históricos.

Los marcos de referencia que le otorgan sentido a la docencia universitaria como una práctica social dicen de la relación con una serie de condiciones

institucionales, relativas al responsable de la docencia y aquéllas propias de una comunidad de actores educativos.

A pesar de ello, en nuestro ámbito aparecen pocas prácticas de la investigación de la docencia y sus implicaciones metodológicas, epistemológicas, sociológicas y psico-pedagógicas. Nos permitimos recomendar a los investigadores de la temática de la “Docencia Universitaria” proponer nuevas tendencias de la investigación:

- Docencia y los requerimientos sociales del Siglo XXI.
- Docencia y su relación con la Investigación científica y social.
- Docencia y su práctica de la Investigación en Aula.
- Docencia y sus status en la sociedad actual.
- Docencia y las teorías de la educación de carácter contemporánea.
- Docencia y los paradigmas de las NTIC en la educación actual.

En la sociedad del conocimiento, la educación se concibe como un proceso integral sin limitaciones temporales de edad, de nivel o de establecimiento educativo. El acceso a la formación y a la creación se desarrolla a lo largo de la vida, puesto que la sociedad de la información ofrece nuevos horizontes a la educación.

Educación y universidad inclusiva: líneas de acción futura

No cabe duda alguna que históricamente la educación ha sido un factor esencial y un pilar fundamental en el desarrollo humano, una herramienta poderosa en la construcción de las sociedades.

Como apunta la investigadora Castillo (2015) la consecuencia, en las distintas etapas que enmarcan el desarrollo de las sociedades se han realizado diversos esfuerzos para replantear el quehacer educativo, los cuales conducen al abordaje de una educación equitativa y de calidad, gestándose así, las bases de una emergente educación inclusiva desde una mirada prospectiva.

Desde ese reconocimiento implícito, los modelos y sistemas educativos han dependido de las concepciones ideológicas que sustentan el quehacer político de los distintos gobiernos, que se manifiestan en sus constituciones, como una forma de proteger otros derechos, tales como: una educación de

calidad, de salud, de libertad y como un medio de movilidad social (Venegas, 2006).

En estas instancias, la educación inclusiva tiene una gran diversidad y amplias aspiraciones y, aunque se reconoce que su abordaje presenta diversos matices en la forma de afrontarla, se le puede concretar como un conjunto de transformaciones educativas que apoyan y dan la bienvenida a la diversidad de toda la población estudiantil, y no sólo a los que presentan necesidades educativas (UNESCO, 2008).

La noción de inclusión no es algo propio del sistema educativo, más bien debería estar en armonía con la noción de una sociedad inclusiva que aprecia ese valor y en la que cada miembro tiene su lugar. La inclusión está impulsada y dirigida por valores y son nuestros valores y creencias los que modelan la política y la cultura que tenemos y que queremos (UNESCO, 2008).

Sin embargo es importante destacar que tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) como la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) hacen referencia a la igualdad de todos los hombres en cuanto a sus derechos sin distinciones de ningún tipo y el derecho de todos los niños de tener acceso a la educación.

Diferentes tratados a nivel internacional y regional fueron puntales y dieron marco a la posibilidad de una educación inclusiva. Las Declaraciones de Jomtien, Salamanca y el Marco de Acción de Dakar aportaron bases conceptuales innovadoras que dieron sustento a nuevas ideas promotoras de nuevas prácticas: la integración escolar en sus múltiples configuraciones:

- La Declaración Mundial sobre Educación Para Todos de Jomtien y su Marco de Acción proclamó la necesidad de proporcionar oportunidades básicas de aprendizaje a todos los seres humanos. Aprobados en la Conferencia Mundial de Educación para Todos.
- La Declaración y Marco de Acción de Salamanca se centró en el principio de la integración de las personas que presentan necesidades educativas especiales en “escuelas para todos”.
- El Marco de Acción de Dakar declaró la necesidad de una educación básica que incidiera favorablemente en la calidad de vida individual y en la transformación de la sociedad para todos en su condición de seres

humanos. Es a partir de las Declaraciones de Salamanca y Dakar que se enuncia con más fuerza la idea de que el sistema educativo es el que debe transformarse para atender a todos, y no el alumno el que debe adecuarse a la escuela. Se sientan así las bases para la educación inclusiva.

- La Declaración de Incheon muestra claramente el impacto de la participación de la sociedad civil a lo largo del tiempo, tanto en los dos años de negociaciones previas al Foro Mundial por la Educación de Incheon, como a lo largo de los 15 años que han pasado desde el Foro Mundial por la Educación de Dakar, en abril de 2000.

En 2007 se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La Convención es una norma universal y se constituye como tratado de derechos humanos; tiene como objetivo asegurar que se garanticen los derechos de todas las personas con discapacidad. El autor Casanovas (2011) se señala a que es precisamente por los tiempos de cambios acelerados que se viven en estos momentos, varía día a día la composición de nuestra sociedad y, además, optamos decididamente por un modelo educativo más exigente esperando mejores resultados para la convivencia social.

Según el autor Forteza (2010) la opción por una educación inclusiva, por una educación de calidad para todos, demanda una docencia implicada, comprometida, competente, con herramientas que le permitan que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo independientemente de las características que presente; en suma, un profesorado capacitado para gestionar el éxito en las aulas.

La educación inclusiva no corresponde a un nuevo enfoque. Aun así las recientes publicaciones la presentan como una nueva vía del hacer educativo, cuando en realidad su naturaleza diferente consiste en ser una forma de reorientar una dirección ya tomada, cuyo propósito es lograr que la educación, verdaderamente, represente a todo el estudiantado, sin exclusiones.

Marchesi (2010) refiere que en ella se encuentra el impulso hacia una sociedad más justa y más libre. Entre todos, en este tiempo de esperanzas renovadas, con el esfuerzo colectivo y una pasión sin límites podremos hacer realidad los sueños que hoy aquí y para siempre nos mantendrán unidos. Dicha exigencia requiere, de los procesos de formación docente y actualización de

los agentes participantes en la tarea educativa, de la reflexión constante, a partir de los entornos educativos y de la realidad (Marchesi, 2010)

A su vez, Forteza (2010) considera que aprender de los demás, compartiendo conocimientos, competencias, reflexiones, creencias para una educación de calidad, una educación accesible para todos, se sitúa en otro lugar, en aquel en el que es posible avanzar hacia una educación más inclusiva.

Un profesional de la educación llamado docente, “se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura” (Marín, 1980, p. 32). Se considera la existencia de algunos principios básicos que se constituyen en las bases que sirven de sustento en la formación docente, desde la perspectiva de la educación inclusiva, ya se propone trabajar los siguientes principios básicos:

- Transformación social y cultural.
- Participación social en el centro educativo.
- Espacios de comunicación dialógica, diálogo intercultural.
- Emancipación crítica, autonomía personal.
- Docente investigador y comprometido con el encargo social.

De igual manera, Carro (2002) aporta otros principios en la formación del docente los cuales contribuyen a fomentar un perfil de profesional flexible, reflexivo, comprometido y motivado con su práctica, capacitado para tomar decisiones, basadas en un conocimiento profesional elaborado a partir del diálogo permanente entre teoría y práctica.

En consecuencia, la formación docente debe orientarse hacia un profesional creativo con conocimientos claros sobre lo que debe enseñar, cómo debe hacerlo y cuándo, por lo que se requiere que éste adquiera competencias en el manejo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, manejo de la evaluación y comprensión del trabajo áulico a nivel individual y grupal (Gonzaga, 2005).

Arnaiz (2003) rescata la idea de que educar al docente a partir de la educación inclusiva implica ejercer los principios de igualdad, desarrollo de estrategias personalizadas, promover la educación democrática, donde estén

presentes los valores de la equidad, la solidaridad, la tolerancia, la cooperación y la convivencia, así como de un currículo amplio, facilitando con ello el abordaje de la diversidad.

En ese sentido, asumir la formación docente, desde y por la educación inclusiva, es un desafío permanente, con el propósito de ir estudiando la puesta en marcha del currículo y del modelo de formación que se quiere.

Ideas fuerza para delinear acciones

La educación, como sistema integrante de la sociedad y reflejo de ella, no puede permanecer ajena al cambio de escenario y está obligada a renovarse para dar respuesta a los desafíos que la sociedad del siglo XXI está experimentando. A manera de ideas fuerza y líneas de acción presentamos las siguientes:

- La *formación del docente es uno de los retos* que afronta la educación actual, por ser este uno de los artífices del proceso educativo. En su proceso formativo el docente debe estar preparado en los ámbitos pedagógicos, psicológicos e ideológicos para atender la diversidad, construir diferentes escenarios de aprendizaje y garantizar una educación con componentes de educación inclusiva y de calidad.
- El proyecto de construcción de un *modelo de educación inclusiva* requiere partir de la realidad del entorno, tener claro hacia dónde se orienta la educación, implementar ambientes adecuados y valorar los procesos formativos.
- Existe la necesidad de analizar las *estructuras organizacionales* para fortalecer lo positivo de la práctica educativa en la formación profesional; optimizando la capacidad instalada hacia una educación inclusiva.
- Es necesario *articular teoría y práctica* a través de la reflexión de las teorías que se aplican y de la confrontación de posiciones ideológicas examinando lo que podría hacer con su posición ideológica.
- Avanzar hacia la consolidación de una educación inclusiva, se requiere propiciar espacios reflexivos que amplíen la percepción de lo que *significa educar, en y para, la diversidad* en el contexto actual.

Finalmente, la educación inclusiva como componente indiscutible de un sistema educativo se constituye en una herramienta necesaria para atender la diversidad, como principio básico para lograr oportunidad e igualdad para todos, es decir, una educación de calidad y pertinencia social, justa y diversa desde una concepción de educación democrática.

Algunas conclusiones

Entre las conclusiones más importantes citamos:

- En la sociedad del siglo XXI la educación se constituye en el eje central para contribuir al desarrollo humano, social y científico.
- La inclusión educativa requiere un compromiso institucional para contribuir al desarrollo humano y crear las condiciones de una transformación social hacia una cultura de paz y equidad social.
- La Educación de los Derechos Humanos es un enfoque holístico que permite al ser humano ser parte activo de un proyecto de educación para todos y para toda la vida, para la construcción de una sociedad más justa y solidaria.
- Los Derechos Humanos y la Inclusión educativa se constituyen en ejes transversales para cualquier proyecto de transformación universitaria por su trascendencia y relevancia humana.

Referencias

- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Ávila, A.; Esquivel, V.; (2009). *Educación inclusiva en nuestras aulas*. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, n. 37. 1ª. Ed. San José, C.R. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Blanco, R. (2000). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. En César Coll (comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 3, *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, pp. 411-438, Madrid: Editorial Alianza.
- Brovetto, J. (1998). *La educación superior: responsabilidad de todos*. En: *La educación superior* Attali Jacque. Mañana una élite mundial. *El Correo de la UNESCO* 1998 (Sept): 37.
- Carro, L. (2002). *Inclusión: formación del profesorado*. Recuperado de http://www.luiscarro.es/inclusion/Formacion_Profesorado/profesorado.htm
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Castillo, C. (2015). La Educación inclusiva y líneas prospectivas de la Formación Docente: Visión de futuro. *Revista Actualidades investigativas en educación*, Vol 15.; N° 2. Costa Rica.
- Echeíta, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Escotet, M. A. (1998). La educación superior en entredicho. *El Correo de la UNESCO*. Pp. 24-27.
- Escotet, M. A. (1993). *Tendencias, Misiones y Políticas de la Universidad*. Edit. UCA. (Universidad Centro Americana), Nicaragua, Pág. 13.
- Forteza, D. (2010). *La formación del profesorado en y para la educación inclusiva desde la perspectiva de la convergencia europea*. Recuperado de <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads>
- Giroux, H. (2005). *Pedagogía y política de la Esperanza*. Barcelona: Ed. Popular.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/ M.E.C.
- Gonzaga, W. (2005). Las Estrategias Didácticas en la Formación de Docentes de Educación Primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, N° 5: <http://dx.doi.org/10.15517/aie>
- González, F. (2008). Escuelas inclusivas: una esperanza para el mundo actual. Documento incluido en el sitio *Movimiento de inclusión en educación*. Recuperado de <https://florgonzalez.wordpress.com/>
- Marin, R. (1990) *Los principios de la Educación Contemporánea*, Madrid: Rialp, 1990.
- Marcuzzo, O. (1996). El compromiso social de la educación superior. En: *La educación superior como responsabilidad de todos*. Ed. José Wainer. CRESALC/UNESCO, pp. 33-35.

- Marchesi, A.; Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. <http://www.oci.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>
- Martínez, M. (2005) Implicaciones para la docencia derivadas del proceso de convergencia en el EEES. En M. Valcárcel (Ed.), *Diseño y validación de actividades de formación para profesores...*, op.cit., (98-117).
- Mayor, F. (2007) Entrevista. *El mundo.es*; España.
- Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas (2006). *Historia del Movimiento Indígena en Bolivia*. Cochabamba: UMSS.
- Quisbert, T.; De Mesa, C. (2015) *Historia de Bolivia*. La Paz: Edic. Bruno.
- Santos Guerra, M. A. (1993) *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Ed. Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (1998) *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Tunnermann, B. C. (1996). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. UNESCO: Ediciones GRESAL.
- UNESCO (1996). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Resumen ejecutivo. En: *La educación superior como responsabilidad de todos*. Ed. José Wainer. CRESALC/ UNESCO, pp. 9-13.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Celebrada en Salamanca, España.
- UNESCO (2008). *La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin>
- Venegas, M. E. (2006). *La Tercerización de la Formación Inicial Docente para la Educación Primaria en los Países Centroamericanos y República Dominicana*. San José: IDER.
- Vidal Moruno, M. (2013) *Planificación Curricular: Enfoque basado en Competencias profesionales*. Cochabamba: Edit. "JV".
- Vidal Moruno, M. (2010). *Educación Superior: Visión para el Siglo XXI*. Cochabamba: Edit. Centauro.
- Vidal Moruno, M. (2017). *Investigación y Metodología. Teoría, procesos y paradigmas*. Cochabamba: Edit. "JV".
- Whitehead, J. (2017) *Living Theory Research As A Way Of Life*. Bath; Brown Dog Books



Hacia una geografía escolar pertinente: campos emergentes en la didáctica de la geografía¹

TOWARDS A RELEVANT SCHOOL GEOGRAPHY: EMERGING FIELDS IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY

Luis Guillermo Torres Pérez, PhD².

luguitope@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

1 Reflexión derivada del trabajo de investigación desarrollado en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

2 Doctorando en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Especialista y Magister en Docencia e Investigación Universitaria, Universidad Sergio Arboleda (Bogotá, Colombia). Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Docente de la Secretaría de Educación del Distrito en el área de Ciencias Sociales y Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Ciencias Sociales (Bogotá, Colombia). Integrante del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia y de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (GT Estudios Urbanos).

Resumen

La educación geográfica en América Latina, demanda una actualización temática y metodológica que responda, no solo a las actuales circunstancias políticas, económicas, tecnológicas y culturales del mundo globalizado, sino, y aún más importante, a las realidades e intereses de los estudiantes. En este sentido, el presente artículo busca abrir un debate respecto a la pertinencia conceptual y metodológica de la didáctica de la geografía a partir de la reflexión en torno a la conceptualización de la educación y la didáctica en el contexto social y la especificidad de estas dos categorías en el campo de la geografía escolar. Con este propósito, y a manera de ejemplo, se esboza el lugar de la geografía colombiana dentro de la legislación que regula la práctica educativa de las ciencias sociales, para luego presentar la pertinencia didáctica de algunos conceptos y estrategias fruto de la experiencia pedagógica e investigativa en Iberoamérica, de manera específica, del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia en Colombia, haciendo referencia a trabajos que involucran la dialéctica espacial, el territorio, la ciudad, los imaginarios, la literatura, la inclusión y los textos escolares, como referentes para re-significar la comprensión del espacio geográfico en el contexto escolar.

Palabras clave: Geografía escolar, educación, didáctica, aprendizaje, espacio geográfico.

Abstract

Geographical Teaching in Latin America demands a thematic and methodological updating that responds, not only to the current political, economic, technological and cultural circumstances of the globalized world, but - and even more important - to the realities and interests of the students. In this sense, this article looks for opening a debate regarding the conceptual and methodological relevance about didactics of geography from the reflection on the conceptualisation of education and didactics in the social context, and the specificity of these two categories in the field of geography at school. For this purpose, and as an example, the place of Colombian geography is outlined within the legislation that regulates the educational practice

of the social sciences, in order to present the didactic pertinence of some concepts and strategies resulting from the pedagogical and investigative experience in Iberoamérica, specifically, from the interinstitutional research group Geopaideia in Colombia referring to works involving space triadics, territory, city, imaginaries, literature, inclusion and school texts, as referents to resignify the understanding of geographical space in the school context. *Keywords:* School geography, education, didactics, learning, geographical space.

Preámbulo: La necesidad de una educación geográfica

En el contexto latinoamericano, el estudio de la geografía se ha venido limitando. Así lo indica Hurtado (2016), quien, en su artículo *¿Por qué enseñar geografía en los colegios?* manifiesta, desde la perspectiva de varios expertos en investigación de la didáctica de la geografía, la existencia de un desconocimiento e incompreensión de la importancia de la disciplina geográfica y sus objetos de estudio en los contextos escolares. Con esta premisa, y siguiendo el artículo citado, se hace evidente la pertinencia de pensar en una educación geográfica que permita, además de desarrollar procesos espaciales con los estudiantes, generar puentes entre la construcción del conocimiento en las aulas con las dinámicas del contexto social y las características propias de los estudiantes, cuyas capacidades, interés y necesidades se diferencian individualmente, pero que en un colectivo se convierten en la oportunidad para pensar una educación geográfica incluyente para que de esta manera, los alumnos puedan comprender y reflexionar “las relaciones entre la sociedad y el espacio, para que analicen cuáles ha sido las diferentes formas de apropiarse del entorno” (Hurtado, 2016, p.1).

En este sentido, las posibilidades que abre el estudio del espacio geográfico en el contexto escolar conlleva necesariamente a preguntarse por la pertinencia de los contenidos, procesos y actitudes concernientes a la educación geográfica, así como las relaciones que se entretengan con otras áreas del conocimiento dentro y fuera del campo de las ciencias sociales, y la consecución de estrategias alternativas que consoliden la didáctica como un campo que, desde la diversidad, potencie el aprendizaje del espacio geográfico. Bajo estos

cuestionamientos se proponen proyectos educativos que no solo privilegian la adquisición de conocimientos conceptuales, sino que permiten a los estudiantes conocer, interpretar y analizar las realidades espaciales, territoriales y ambientales para proponer alternativas interpretativas ante las dinámicas locales, regionales y globales.

Las actuales dinámicas sociales son resultado de un universo de fenómenos que involucran el devenir temporal y espacial de los grupos humanos. Desde la relación *tiempo-espacio-sociedad*, se plantea una reflexión en torno al análisis espacial en concordancia con los fenómenos temporales. En este sentido Harvey (2017) sostiene que “muchos de los términos clave que usamos para caracterizar el mundo que nos rodea –términos como la ciudad, Estado, comunidad, vecindario, ecosistema y región– no se pueden entender con propiedad sin considerar previamente tanto el carácter del tiempo como el espacio” (p.155). En este contexto se hace pertinente propiciar situaciones educativas que permitan analizar espacial y temporalmente las realidades que inciden en los comportamientos de los sujetos inmersos en los espacios geográficos. Es así como la escuela se convierte en el escenario en el cual se puede potenciar un análisis espacial.

Con este propósito se reconoce la existencia de situaciones conflictivas que entretujan intereses políticos, económicos, ideológicos con la construcción social del espacio. Estos conflictos involucran diferentes categorías que, desde la óptica de la subjetividad, influyen de manera directa en los imaginarios y representaciones que las personas construyen del espacio geográfico a nivel individual y colectivo. En este contexto, los ámbitos escolar, nacional y regional están marcados por relaciones que evidencian la urgencia de interpretar y de analizar, desde los marcos epistemológicos y metodológicos que vienen emergiendo con el reciente retorno a la subjetividad, las dinámicas espaciales como parte de la construcción de un conocimiento escolar.

La apuesta educativa se proyecta hacia la valoración de las realidades contextuales de los estudiantes y de las dinámicas políticas, económicas y culturales que se desarrollan en el espacio geográfico, como oportunidades educativas y didácticas que van más allá de la enumeración y localización de fenómenos espaciales, para generar un pensamiento crítico y propositivo a partir de la investigación en torno del conocimiento geográfico. En

este escenario se entiende que la educación y la didáctica de la geografía son campos desde los cuales se abarca el desarrollo de las habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales que favorecen la transformación de las realidades y la interpretación de las dinámicas nacionales, regionales y globales.

La pertinencia de la educación y la didáctica en la geografía

Como premisa para justificar la pertinencia de una educación y una didáctica de la geografía, se presentan, a manera de acercamiento conceptual, algunas definiciones de estas categorías como campos de estudio social. Desde la propuesta de Lucio (1989) la educación se relaciona de manera directa con la visión del ser humano que se genera en el seno de un contexto socio-histórico dinámico:

El hombre es un ser en continuo crecimiento. Crecer significa muchas cosas: evolucionar, desarrollarse, adaptarse, asimilar, recibir, integrarse, apropiarse, crear, construir. Ese crecimiento se realiza (como en todo ser biológico) gracias a un permanente intercambio con el medio; y este medio (específicamente para el hombre) eminentemente social. Educación, en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa, este crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación, es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión de hombre (p. 36).

Complementando lo anterior, Rodríguez Moreno (1997) entiende la educación como *proceso social e intersubjetivo* que debe propender por rescatar las experiencias propias de los actores que hacen parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, teniendo en cuenta sus necesidades y proyecciones, para rescatar en los individuos “lo más valioso, aptitudes creativas e innovadoras, [para] potenciarlos como personas” (Rodríguez de Moreno, 1997, p. 214).

De esta manera la educación como un proceso social, propende al crecimiento de los individuos que, a partir de la visión de ser humano que socialmente se establece en un contexto socio-cultural determinado, va a tener en cuenta determinadas características e intencionalidades frente al ideal de sujeto que pretende formar. Así en la contemporaneidad, y a partir de los

cambios generados desde los modelos pedagógicos románticos, dichas intencionalidades se van a dirigir, por lo menos nominalmente, al reconcomiendo de las necesidades y proyecciones de los estudiantes, siendo esto pertinente dentro de la educación geográfica al recoger las visiones y realidades del contexto para incidir en estas mismas desde las capacidades y potencialidades de los estudiantes.

En cuanto a la didáctica, retomando a Lucio (1989), se reconoce como “El saber que tematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etc, [...] la didáctica, como ciencia de la enseñanza, tiende a especializarse fundamentalmente en torno a áreas o parcelas del conocimiento” (p.38). Desde aquí la didáctica procura indagar y reflexionar aquellos aspectos relacionados con los métodos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de un campo o área específica del conocimiento, que para el caso de las ciencias sociales enfatiza en los procesos propios de la historia y de la geografía, en muchas ocasiones bajo perspectivas epistemológicas y metodológicas dicotómicas a pesar de su ya mencionada complementariedad.

A manera de ejemplo se cita el caso colombiano donde la actual legislación educativa plantea la integración de la historia y la geografía como cátedras adscritas al área de ciencias sociales con la intención de:

integrar el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante (Colombia, Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales, 2002, p.3).

En este sentido, se establecen las Ciencias Sociales escolares como una forma de integrar sus campos de estudio y de interpretar la realidad social de manera conjunta. En la Educación Básica (desde grado primero hasta grado noveno), las ciencias sociales agrupan la historia, la geografía, la constitución política y la democracia, cátedras desde las cuales se busca desarrollar las habilidades y los contenidos conducentes a la apropiación de los procesos temporales, espaciales, políticos y económicos de las sociedades de manera complementaria y comparada.

Lo anterior permite establecer, tanto para docentes como para estudiantes, las relaciones interdependientes que existen entre los procesos sociales para comprender la complejidad de los grupos que se desarrollan en el devenir del tiempo, se sitúan en un espacio, incorporan parámetros de convivencia y transforman su entorno a partir de sus necesidades de subsistencia.

En este escenario, y aunque la propuesta de los lineamientos curriculares busca el desarrollo de las capacidades integradoras y críticas para el análisis de los grupos humanos y sus diferentes relaciones, surge una preocupación por los procesos particulares de cada campo de conocimiento, más en el contexto escolar donde el enfoque dado al estudio de lo social ha tenido una prevalencia histórica relegando lo geográfico (así se evidencian en los Estándares Básicos en competencias en Ciencias Sociales de 2004, los Derechos Básicos de Aprendizaje de 2016 y la ley 1874 de 2017³).

Esta preocupación ha ocupado en los últimos años un lugar importante en los estudios e investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, convirtiéndose en un tema de reflexión en las prácticas de aula y en los programas que forman a los profesionales de la educación en ciencias sociales. Con lo descrito hasta aquí, no se busca desconocer la necesidad de ver los procesos sociales de manera integrada, pero es preciso establecer la especificidad de las áreas del conocimiento en cuanto a las habilidades que se desarrollan para la comprensión y apropiación espacial.

En este sentido, Rodríguez de Moreno (2000) define la educación geográfica como “un fundamento teórico sobre la importancia de la geografía en la educación de una persona, un ciudadano dentro de los ideales de la sociedad y sus características culturales” (p.42), estudiando las relaciones existentes entre el uso de los recursos, las dinámicas políticas y económicas y su incidencia cultural y ambiental. Así se involucra el análisis de elementos naturales y culturales que dan cuenta de la relación entre los seres humanos con el ambiente y donde se generan prácticas que organizan y transforman el espacio.

Relacionado con lo anterior y retomando la concepción de Lucio respecto a la didáctica y sus campos de especialización, se incorpora la didáctica de la geografía como

3 Esta última buscando crear una cátedra para la enseñanza de la historia desplazando el debate de la integración de conocimientos sociales y el papel de la geografía y las demás ciencias sociales al interior de la escuela.

el conjunto de saberes referidos a la disciplina, el contexto social y la comunicación con el alumnado [teniendo en cuenta] la evolución de las fuerzas económicas, las innovaciones tecnológicas y las producciones culturales que condicionan las normas sociales y la regulación de los derechos e intereses de personas y colectivos (Souto, 1999, p.47).

Generando al mismo tiempo una reflexión en torno a:

la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y las características cognoscitivas, sociales y afectivas de los alumnos a quienes va dirigido el programa [lo cual involucra] la selección de conceptos, contenidos, problemas, hechos, recursos didácticos, estrategias y métodos de enseñanza, procesos de evaluación, etc (Rodríguez de Moreno, 2000, p.47).

De esta manera, la didáctica de la geografía se convierte en una sistematización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permiten comprender las relaciones naturales y culturales que se generan en el espacio geográfico, generando una reflexión permanente y pertinente al preocuparse, no solo por los contenidos, recursos, actividades y procesos evaluativos, sino también por responder de una manera efectiva a las necesidades e intereses de los estudiantes en el marco de sus características cognitivas, sociales y afectivas.

Por lo tanto, la referencia de una educación y una didáctica de la geografía debe tener en cuenta la organización y adecuación “de los contenidos que se van a discutir dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la edad, las condiciones socioeconómicas y el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social y psicomotor de los estudiantes” (Rodríguez de Moreno, 2000, p. 18). Desde esta perspectiva, el papel del profesor debe estar encaminado a concebirse como *un investigador pedagógico*, y como tal, buscar las herramientas que permitan el aprendizaje de las relaciones espaciales, aplicadas específicamente a la didáctica como disciplina de “la enseñanza y el aprendizaje planificado, institucionalizado de tareas, contenidos y problemas de la geografía [donde se enfatiza] en lo pedagógico, especialmente en lo concerniente a las actividades que se sugiere desarrollar en el aula” (Rodríguez de Moreno, 2000, p. 23), aplicadas a la realidad del estudiante y reduciendo el abismo existente entre teoría y práctica.

Alternativas que emergen de la práctica para pensar la didáctica de la geografía

Siendo la didáctica de la geografía el campo que sistematiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje respecto al espacio geográfico y sus relaciones, se plantea la integración de los diferentes procesos conducentes al desarrollo de las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que conlleven a la identificación, problematización y resolución de las realidades propias del contexto del estudiante para luego, desde ellas, establecer relaciones con las circunstancias espaciales y temporales a nivel local, regional y global.

De esta manera se pretende, por parte de alumnado, generar un análisis crítico de las dinámicas espaciales, donde articule los conceptos y métodos de la geografía para proponer alternativas de solución ante las problemáticas del espacio geográfico y potenciar aquellas prácticas que posibilitan la valoración y apropiación espacial. De esta manera se entiende, parafraseando a Castellar (2014), que para el desarrollo del pensamiento espacial y el análisis geográfico, se hace pertinente tener en cuenta el mundo de la vida, siendo oportuna la formulación de preguntas e hipótesis que den cuenta de la realidad sentida.

La reflexión por la enseñanza y el aprendizaje de la geografía desde la realidad sentida del estudiante implica el conocimiento de conceptos que permitan relacionar estructuras espaciales en contextos diferenciados, de tal manera que el abordaje crítico de las problemáticas socio-ambientales, se convierta en un saber útil que pueda ser extrapolado para resolver problemáticas en contextos regionales y globales. En este sentido, Blanco (2009) señala algunos de los conceptos necesarios para el análisis espacial, entre ellos el paisaje, la región, el espacio, el lugar y el territorio, no obstante, el abordaje de estos y otros conceptos geográficos, deben posibilitar al estudiante un diálogo entre diferentes perspectivas epistemológicas y metodológicas de la geografía, lo cual demanda por parte del docente una reflexión y adecuación de conceptos y procedimientos que involucren diferentes enfoques y referentes disciplinares y pedagógicos. Lo anterior está orientado, desde la perspectiva de Caballero (2000), por ciertos criterios de selección que involucran: la integración disciplinar, la recurrencia, la relevancia, la proximidad, la complejidad y el desarrollo de la capacidad crítica; aspectos éstos que sustentan

la pertinencia conceptual y contextual de los saberes, las habilidades y los procesos que se buscan desarrollar a partir de la educación geográfica.

Como se ha mencionado, los procesos didácticos para comprender el espacio geográfico, demandan el conocimiento de las realidades locales, regionales y mundiales, de manera que el desarrollo de las habilidades y uso de referentes conceptuales sean útiles en contextos diferenciados. Este ejercicio demanda por parte del docente una reflexión acerca de cómo el estudiante inicia un proceso educativo, generando una evaluación continua a partir de los saberes previos y la identificación de las potencialidades y dificultades que presentan los educandos. Con lo anterior se pretende generar estrategias que privilegien las necesidades y objetivos de los alumnos para que el aprendizaje y la construcción del conocimiento adquieran sentido. Con este propósito, las actividades y procesos deben soportarse en el uso de fuentes de información diversas, salidas de campo que permitan el reconocimiento de los elementos espaciales y la generación de clima de aula que facilite el aprendizaje.

Sumado a lo anterior, se hace importante el desarrollo de habilidades de pensamiento propias del proceso cognitivo de los estudiantes, así como aquellas que permiten el desarrollo del pensamiento espacial. Dentro de ellas se hacen pertinentes la observación, la descripción y la capacidad de generar relaciones causales de manera temporal y espacial. Bajo esta reflexión, también se resaltan los tipos de lenguaje que sustentan los procesos de la enseñanza y el aprendizaje geográfico, involucrando dentro de ellos lo verbal, lo iconográfico, lo cartográfico, lo estadístico, entre otras formas que permiten responder a las necesidades de los estudiantes.

Aquí se hace relevante esbozar algunas de las experiencias y reflexiones que recogen varias de estas apuestas conceptuales y metodológicas reflexionadas en Iberoamérica, de manera particular, por el Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia en Colombia (ver www.geopaideia.org). Lo anterior con el ánimo de reconocer los campos, que en los últimos, han nutrido el análisis didáctico para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía.

La comprensión del espacio percibido, concebido y vivido.

La reflexiones acerca del contexto como potenciador de los procesos didácticos, permiten involucrar en el análisis del espacio geográfico *la dialéctica espacial* propuesta por Lefebvre (2013) con el propósito de establecer una relación entre los espacios percibidos, vividos y concebidos por los estudiantes y como un punto de interpretación de las relaciones que se entretajan en la producción del espacio. Así se indican las características de esta dialéctica y su pertinencia didáctica.

- Espacio percibido: El lugar de *la práctica espacial*, donde el sujeto descifra el espacio a partir de su relación sensible y cotidiana, por lo tanto, apreciable empíricamente.
- Espacio concebido: El lugar de *las representaciones del espacio* propio de los científicos, planificadores, urbanistas, tecnócratas, ingenieros... expresado a través de sistemas de signos verbales, intelectualmente elaborado.
- Espacio vivido: Es el lugar de *los espacios representados*, donde los habitantes o usuarios, hacen uso de su imaginación para modificar o apropiarse el espacio, dotando a los objetos de simbolismo.

Abordar desde el ámbito de la educación geográfica lo percibido, lo concebido y lo vivido, implica, desde la perspectiva de Souto (2017), tener como referentes estas categorías de manera contextualizada a partir de las problemáticas sociales visibles para los estudiantes, de allí su pertinencia didáctica. Los estudiantes, en su cotidianidad y en su práctica espacial, poseen diferentes elementos para acercarse a las realidades espaciales, los más próximos los sentidos, de allí que la percepción que tenga del espacio, cercano o lejano, configura la lectura y la relación emocional con el espacio. Al mismo tiempo, los estudiantes están expuestos a las concepciones y elementos que distintos estamentos (políticos, económicos, ideológicos) generan del espacio, influyendo de manera directa en la representación que los sujetos asumen de este. Por su parte, el espacio vivido se manifiesta como la confluencia del espacio percibido y el espacio concebido, dotando de significado la experiencia

espacial y siendo el sustento de los comportamientos asociados con la espacialidad.

El territorio como categoría integradora.

Desde la perspectiva de Capel (2016)

Lo territorial se convierte [...] en el espacio vivido, modelado por el hombre, en función de sus necesidades. El territorio pasa a ser considerado como un producto social, una construcción social. Con elementos simbólicos que son creados por los hombres pero que, al mismo tiempo, tienen la capacidad de producir la identidad. Lo que en teoría aproximaba a los geógrafos hacia la sociología y la antropología. Una aproximación vista con desconfianza, porque temían caer “en los brazos siempre expectantes” de la sociología y de otras ciencias sociales (p.12).

Desde una mirada didáctica, el territorio se convierte en un componente integrador de los contenidos propios de las ciencias sociales, y con este enfoque se desarrollan propuestas, muchas de ellas buscando el reconocimiento de elementos históricos y geográficos a nivel regional o nacional. Al respecto Pulgarín (2010) afirma:

Estas propuestas se fundamentan en el reconocimiento histórico y epistemológico de las disciplinas que conforman el área, en especial de la geografía y su carácter interdisciplinario y, de manera especial en tendencias pedagógicas contemporáneas como la enseñanza para la comprensión, la enseñanza problémica, la pedagogía de la pregunta, la investigación como base de la enseñanza, entre otras (p.137).

Como categoría integradora, el estudio del territorio en el ámbito escolar posibilita la formación del pensamiento crítico desde una interpretación reflexiva, propositiva y transformadora de las realidades espaciales. La indagación y problematización de las dinámicas territoriales, desde una didáctica que privilegia la investigación, conlleva a caracterizar y relacionar los aspectos que constituyen el espacio y a desarrollar un sentido de pertenencia territorial.

La ciudad educadora.

Torres Pérez (2017) evidencia la multiplicidad de concepciones que sobre la ciudad han generado las diferentes disciplinas, demostrando el dinamismo de este espacio geográfico, pero al mismo tiempo, la diversidad de perspectivas teóricas abordadas desde diferentes campos del saber social.

La ciudad como una creación humana, conlleva al análisis de los constructos individuales y colectivos derivados de las relaciones políticas, económicas e ideológicas temporal y espacialmente situadas. Así, los deseos e interés subjetivos e inter-subjetivos configuran la ciudad y las relaciones de sus habitantes, relaciones que se materializan de forma visible en el ámbito de lo público, donde se ven proyectados los deseos y valores de los sujetos al igual que los significados que le dan a la imagen de la ciudad (Torres Pérez, 2017, p.74).

Bajo este enfoque y desde la perspectiva de Páramo y Cuervo (2013), se señala como elemento fundamental dentro del análisis de la ciudad el aprendizaje de la ciudadanía y sus procesos de apropiación. Así la ciudad se convierte en un escenario donde se desarrollan procesos, habilidades y relaciones ambientales y sociales, de tal manera que:

La enseñanza y comprensión del espacio geográfico, en general, y de la ciudad, en particular, debe apostar como objeto central de estudio hacia el conocimiento e interpretación de las realidades espaciales, es decir, de las prácticas, acciones, apropiaciones, rutinas, estilos de vida y dinámicas de las ciudades en relación con sus habitantes (Cely y Moreno, 2015, p.43).

Pensar la educación geográfica desde la ciudad, implica comprender que esta misma se encuentra inmersa en una producción de mensajes y de significados que generan aprendizajes, tanto de su distribución espacial, como de su pasado y su presente, elementos muchas veces desconocidos para sus habitantes. De esta manera “la ciudad se construye en escenarios y ambientes globales de aprendizaje en donde confluyen procesos, estrategias y vivencias educativas, así como el concepto de educación permanente a lo largo de la vida” (Rodríguez, 2007, p.16).

Si se entiende la ciudad como un espacio que propicia aprendizajes, este debe estar mediado por diferentes estrategias que permitan su apropiación. En este sentido, la didáctica de la geografía se preocupa por establecer los procedimientos que faciliten este aprendizaje apoyándose en elementos como la cotidianidad, la experiencia, la percepción y los imaginarios que los sujetos elaboran y que permiten establecer vínculos afectivos con los lugares que se habitan o transitan. La comprensión de la ciudad desde una perspectiva educativa, da cuenta de la importancia de la geografía en la escuela para el desarrollo de las habilidades espaciales y ciudadanas que permitan a los estudiantes tomar conciencia de las dinámicas sociales y los cambios culturales a partir de su contexto, con el ánimo de hacer más comprensibles las relaciones con el espacio geográfico.

Imaginar el espacio geográfico.

La indagación por los imaginarios que se construyen acerca del espacio, se convierte en una potente herramienta didáctica que permite comprender cómo los sujetos perciben su contexto y buscan dar explicaciones sobre su relación espacial, temporal y social. De esta manera se entiende el potencial cognitivo y afectivo que poseen los imaginarios cuando se buscan afianzar los procesos de apropiación espacial. Para ello es importante recurrir a la subjetividad y la intersubjetividad como estrategias didácticas y movilizadoras en la construcción de conocimiento geográfico.

Se concibe así, la pertinencia de interpretar los imaginarios sobre el espacio dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de un modelo metodológico y didáctico que involucra tres tipos de inscripciones: una perceptual subjetiva, otra colectiva en relación a las identificaciones sociales, y otra tecnológica que permite la representación de los imaginarios a nivel individual y colectivo. Así surge la necesidad investigativa y didáctica de materializar los imaginarios que los sujetos construyen del espacio, con el propósito de analizar la subjetividad impresa en la imagen de la ciudad y de encontrar, desde la educación, lugares de expresión, construcción y transformación de las realidades espaciales. Retomando a Torres Pérez (2017):

En el ámbito educativo, partir de los imaginarios que los sujetos elaboran tanto de los lugares cotidianos, como de los espacios que pueden percibir

distantes, se convierte en una oportunidad para comprender las relaciones que establecen las personas con el espacio, además de generar aprendizajes y una apropiación (p.74).

De este modo los imaginarios, como insumo didáctico, relacionan diferentes tipos de habilidades, entre ellas la percepción, desde las cuales se experimenta el mundo y se desarrolla la capacidad de procesar, significar y aprender del medio, posibilitando la lectura del contexto a partir de sus configuraciones y significados.

La Literatura como posibilidad didáctica.

Desde Cely y Moreno (2016) se establece una relación entre el espacio, la cotidianidad y la novela como ejes articuladores para la enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico. Su propuesta didáctica se fundamenta en el novela urbana la cual “permite identificar procesos cosmovisionarios desde los cuales se puede identificar un pensamiento espacial en la geografía; esto a su vez posibilita construir imágenes y esquemas espaciales” (p.17). Vista de este modo, la novela permite identificar los sistemas de representación, los imaginarios y procesos simbólicos que dotan de identidad el espacio geográfico.

Se acude entonces a la novela urbana para establecer un dialogo con la geografía, por cuanto se considera que esta aporta elementos que ayudan a comprender la construcción subjetiva del espacio [...] la novela reinstala poéticamente signos, imágenes, símbolos e imaginarios a través de los cuales se puede identificar, revisar, decodificar una o varias realidades espaciales (Cely y Moreno, 2016, p.18).

La riqueza temática e interpretativa que posee la literatura para potenciar el análisis espacial, se convierte en una posibilidad didáctica que involucra las capacidades de comprender diferentes perspectivas e imaginar lugares a partir de las vivencias, reales o simuladas, de sus personajes. Al mismo tiempo genera puentes entre las disciplinas propias de las ciencias sociales y otras ramas del conocimiento. De esta manera, desde la didáctica de la geografía es posible abordar la literatura, no solo como fuente o insumo bibliográfico, sino como

una estrategia conceptual y metodológica donde se pone en juego la subjetividad del autor y el lector a partir de su experiencia y, desde ella, se generan reflexiones en torno a cómo los estudiantes piensan y viven la ciudad y sus relaciones con el espacio geográfico y sus congéneres.

Didáctica desde la inclusión.

Lombana y Báez (2018) recopilan una serie de propuestas que generan una reflexión ante la posibilidad de ver la didáctica de la geografía desde una perspectiva multidimensional y compleja, lo anterior a partir de las relaciones existentes entre la didáctica y lúdica y las necesidades educativas de una población estudiantil en proceso de inclusión (sordos y autistas). De allí que la reflexión que se suscita tenga en cuenta las capacidades de los estudiantes, que desde su diversidad, poseen las mismas posibilidades y derechos frente a los procesos educativos.

Se tiene presente entonces cómo desde la diversidad y la inclusión se generan alternativas didácticas en torno a la manera cómo aprende la población sorda y autista, evidenciando que “los docentes no estamos preparados desde la academia y las facultades de educación para enfrentar las aulas de la educación inclusiva” (Méndez, 2018, 86). Sustentando lo anterior, Solano (2018) señala: “la enseñanza de las ciencias sociales tiene pocos avances en relación con el desarrollo de propuestas inclusivas para el estudiantado con necesidades educativas especiales” (p.110), desde lo cual se ha podido establecer que, desde el trabajo en las aulas diversas,

se logran comprender elementos importantes del aprendizaje a ser implementados en la enseñanza de las disciplinas para la vida cotidiana, entre los cuales están: los niveles de abstracción y representación diferenciales, la percepción sensorial como base para el aprendizaje, entre otros (p.111).

Desde estas experiencias se vislumbra la necesidad de pensar procesos didácticos que respondan a la diversidad, no solo cultural de los estudiantes, sino también de sus procesos cognitivos y motrices. Esto involucra la flexibilización de los currículos y una proyección en los procesos de enseñanza y aprendizaje que superen las actividades de aula, para convertirse en aportes

permanentes para la vida de los estudiantes. Así mismo se incorpora dentro de este análisis la pertinencia de utilizar diferentes tipos de lenguajes para el conocimiento del espacio. En este sentido imágenes y vídeos se convierten en elementos que pueden articular actividades y estrategias que privilegien la representación y la simbolización del espacio geográfico.

Una propuesta desde los textos escolares.

Los prejuicios que surgen en torno al uso de los textos escolares en el contexto latinoamericano se fundan en su mayoría, en la forma cómo se asumen las políticas educativas en las instituciones, las intencionalidades e intereses de los maestros y el desconocimiento que se posee frente a los procesos que las editoriales realizan en la selección de contenidos y el diseño didáctico. Si bien los textos escolares responden a intereses económicos y políticos, no se puede negar que la manera cómo son asumidos en las instituciones educativas, responden a la naturalización de los currículos tradicionales y una falencia en la combinación de estrategias que respondan a los fines didácticos en relación con el contexto de los estudiantes.

Ante este panorama, se resalta la pertinencia didáctica que tiene el uso de los textos escolares para la comprensión del espacio geográfico en el contexto latinoamericano. Al respecto señala Hurtado (2010):

El libro de texto es la herramienta fundamental para que el profesor pueda construir una clase óptima donde puede establecer una coherencia en los contenidos enseñados y desarrollar actividades creativas y diferentes que promuevan el aprendizaje de los estudiantes. A lo largo del recorrido histórico de la geografía en Colombia y en América Latina, los libros de texto han sido el resultado de las políticas estatales y regionales en torno al conocimiento (p.202).

Ante las directrices e intencionalidades que han acompañado la elaboración de los textos escolares en Colombia y en general, en el contexto Latinoamericano, la propuesta de Hurtado (2010) enfatiza en la elaboración de libros de geografía que respondan a las realidades de la región generando puentes para el conocimiento de las realidades de sus estados y traspasando las fronteras

políticas e imaginarias para evidenciar las relaciones y puntos en común entre las naciones. De esta manera, pensar en una articulación temática y analítica para el conocimiento espacial en América Latina, implica reconocer las particularidades de cada país, pero al tiempo, relacionar entre sí los aspectos físicos y humanos que evidencian las dinámicas urbanas, las desigualdades sociales, los riesgos que generan los elementos naturales, entre otras, buscando alejarse del enfoque local para integrar y analizar las dinámicas espaciales de manera sistémica:

La enseñanza regional que tanta polémica genera, da prioridad a que el estudiante conozca su entorno pero no lo integra con los procesos nacionales y regionales, hay que hacer un esfuerzo por superar los localismos, buscando comprender las realidades regionales del espacio geográfico (Hurtado, 2010, p.205).

En ese sentido, el texto escolar permite un acercamiento a las realidades sociales de los países latinoamericanos, cuyos elementos comunes permiten analizar las dinámicas espaciales de manera específica sin descuidar las relaciones temporales que configuran sentidos identitarios. Con el reconocimiento de las dinámicas espaciales a nivel regional, se vislumbra la construcción de proyectos económicos y políticos comunes, donde se desarrolle un sentido de respeto por las diferencias culturales entendiendo que

América Latina padece de indiferencia, del desconocimiento que es resultado de la ignorancia de no comprender que tenemos elementos comunes que pueden hacer de la enseñanza de la geografía y por supuesto de la historia, un proyecto regional beneficioso para la sociedad (Hurtado, 2010, p.206).

Lo anterior, con el propósito que el estudiante cree criterios que le permitan interpretar las realidades sentidas en conexión con las circunstancias sociales de la región, y así generar propuestas incluyentes, críticas y transformadores frente a las condiciones sociales de la población.

Conclusiones

En el contexto latinoamericano se hace necesario pensar en una educación geográfica que responda a las necesidades cognitivas y contextuales de los

estudiantes. De allí se genera una reflexión en torno a la pertinencia de los contenidos geográficos y su integración con diferentes áreas del conocimiento a partir de estrategias didácticas alternativas. Esto implica la complementariedad entre los procesos espaciales y temporales con el propósito de analizar las dinámicas del espacio geográfico desde una perspectiva contextual, crítica y transformadora.

La educación, como práctica social e intersubjetiva, responde a un momento histórico y a un ideal del ser humano. Así mismo, la educación geográfica, respondiendo a estas dos circunstancias, se plantea como un fundamento teórico sobre la geografía y su papel en la educación de la persona, relacionando en su proceso de formación el contexto social, las dinámicas políticas, económicas y culturales y las prácticas que organizan y transforman el espacio. Bajo esta premisa, la didáctica de la geografía reflexiona, desde la disciplina específica, el contexto del estudiante y sus mecanismos de comunicación a partir de las condiciones culturales, políticas y económicas y atendiendo a sus características cognitivas, sociales y afectivas.

Desde la didáctica, como tematización del proceso de enseñanza de la geografía, se posibilitan propuestas alternativas que permitan a los estudiantes desarrollar un análisis crítico frente a las dinámicas espaciales, de tal manera que se articulen los conceptos y metodologías propias de la geografía para potenciar el pensamiento espacial y el análisis del espacio geográfico, en correspondencia a las necesidades del estudiantado y sus realidad sentida. Esta construcción del conocimiento parte, en primera instancia, del contexto del estudiante, con la intención de que el proceso de aprendizaje sea extrapolado a contextos más amplios en los ámbitos locales, regionales y globales.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía, demandan una reflexión acerca de la pertinencia de los conceptos, las estrategias, los criterios de selección temática, la diversidad de lenguajes y los procesos evaluativos, con el propósito de desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes correspondientes a las realidades espaciales y socio-ambientales en las que se hallan inmersos los estudiantes, y que les posibiliten proponer alternativas de solución ante las problemáticas más próximas.

Como contribución a la reflexión didáctica para la enseñanza de la geografía, se presentan propuestas alternativas que complementan las estrategias

tradicionales implementadas en las aulas de clase. Estas propuestas involucran el reconocimiento del espacio percibido, concebido y vivido; el estudio del territorio como elemento que integra los saberes propios de la geografía con los otras áreas de conocimiento; la ciudad y su potencial educativo desde una perspectiva, vivencial, morfológica y comunicante; los imaginarios y su pertinencia en la interpretación de los significados y las apropiaciones del espacio geográfico; la literatura como forma de comprender la construcción subjetiva del espacio; los procesos de inclusión para democratizar el aprendizaje de la geografía; y el uso de los textos escolares como posibilidad de apertura de las perspectivas geográficas y como propuesta para la construcción de un conocimiento relacional frente a las dinámicas espaciales en América Latina.

Referencias

- Blanco, J. (2009). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En María Fernández y Raquel Gurevich (coords) *Geografía nuevos temas, nuevas preguntas, un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Caballero, J. (2000). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia para profesores de educación secundaria*. Sevilla: Editorial MAD.
- Capel, H. (2016) Las ciencias sociales y el estudio del territorio. En *revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, Biblio3W Vol. XXI, Núm. 1-149. Barcelona: Universidad de Barcelona - Geocrítica. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1149.pdf>
- Castellar, S. (2014) *Geografía Escolar, contextualizado a sala de aula*. Curitiba: Editora CRV.
- Cely, A. y Moreno, N. (2016). *Ciudad y literatura, una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cely, A. y Moreno, N. (2015). *Concepciones e imágenes de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Harvey, D. (2017). *El cosmopolitismo y las geografías de la libertad*. Akal, Madrid, España.
- Hurtado, M (2010). La enseñanza de la geografía y su papel en la construcción de la identidad latinoamericana: una propuesta de textos escolares. En Nubia Moreno y Mario Hurtado (Comp.) *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. (pp.193-212). Bogotá: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.
- Hurtado, M. (2016). ¿Por qué enseñar geografía en los colegios?. En *Revista Semana Educación*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/por-que-ensenar-geografia/492587>
- Lombana, O. y Báez, C. (2018). *Didáctica para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Lucio, R. (2017). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista De La Universidad De La Salle*, (17), 35-46. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/lis/article/view/4712>
- Méndez, A. (2018). En-señar y aprender el espacio geográfico en la educación inclusiva. Aportes desde una experiencia de aula de inclusión para sordos. En Oscar Lombana y Cesar Báez (Comp.) *Didáctica para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. (pp.69-89) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Páramo, P. & Cuervo, M. (2013). Historia social situada en el espacio público de Bogotá desde su fundación hasta el siglo XIX. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulgarín, M (2010). Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio. En Nubia Moreno y Mario Hurtado (Comp.) *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. (pp.133-153). Bogotá: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.
- República de Colombia (2002). *Lineamientos curriculares ciencias sociales en educación básica*. Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez de Moreno, A. (1997). Geografía y Educación. En María Cristina Franco *Geografía y ambiente, enfoques y perspectivas*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Rodríguez de Moreno, A. (2000). *Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*. Bogotá: Tercer mundo editores.
- Rodríguez, J. (2007). *El palimpsesto de la ciudad*. Recuperado de: http://puebloy sociedad.ucoz.es/_ld/0/43_ejemplo_latinoa.pdf
- Solano, L. (2018). Autismo, geografía y cognición. En Oscar Lombana y Cesar Báez (Comp.) *Didáctica para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. (pp.91-113) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Souto, X. (2017). Los métodos didácticos en la enseñanza del espacio geográfico. En Rafael Sebastián y Emilia María Tonda (eds) *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI*. Alicante: Universitat D´Alacant.
- Torres Pérez, L. (2017). Imaginarios urbanos y educación. Apuestas para resignificar la ciudad. En *InMediaciones de la Comunicación*, 12(1), 67-89. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.



El pensamiento complejo y el desarrollo de competencias transdisciplinarias en la formación profesional

COMPLEX THINKING AND THE DEVELOPMENT OF TRANSDISCIPLINARY SKILLS IN VOCATIONAL TRAINING

Alex Estrada García¹

alex.estrada@educacion.gob.ec

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (México)

¹ Docente de Biología y Química Ministerio de Educación (Ecuador). Maestrante en pensamiento complejo y transdisciplinar: Mención Investigación Integrativa, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (México).

Resumen

El objetivo de este artículo es dar a conocer la influencia de la epistemología de la complejidad en el desarrollo de competencias transdisciplinarias, así como también contextualizar su desarrollo en el marco del debate del pensamiento epistemológico de la educación del país. El paradigma de la complejidad es una red de saberes que une a científicos de diversos campos de conocimiento que insisten en la conveniencia de adoptar nuevos modelos teóricos, metodológicos y, por ende, una nueva epistemología del conocimiento, que permita a la comunidad científica elaborar teorías más ajustadas a la realidad, el objetivo de estas tareas es, que, el estudiante logre integrar conocimientos, actitudes y habilidad en situaciones problemáticas nuevas, que le permitan hacer la transferencia de lo aprendido a las nuevas situaciones. La estrategia que se utilizó para llegar a responder el problema, es la investigación de campo; el método utilizado es el cuantitativo. Se utilizó una población de 69 estudiantes, y 9 docentes adscritos a la Carrera de Biología, Química y Laboratorio de la Universidad Nacional de Chimborazo, dando un total de 78 personas, al ser pequeña la población se trabajó con su totalidad, para la recolección de datos se diseñó un cuestionario tipo Likert. Como conclusión se obtuvo que la epistemología de la complejidad influye en el desarrollo de Competencias Transdisciplinarias en un 90.7% (media aritmética) en los estudiantes; y 94.5% (media aritmética) en los docentes; por ende, se considera que la epistemología de la complejidad ayuda a desarrollar competencias transdisciplinarias en los futuros profesionales de la carrera.

Palabras clave: Pensamiento complejo, Competencias transdisciplinarias, Formación profesional.

Abstract

The objective of this article is to demonstrate the influence of the epistemology of complexity in the development of transdisciplinary competences, as well as to contextualize its development within the framework of the debate on the epistemological thinking of the country's education. The paradigm of complexity is a network of knowledge that unites scientists from different fields

of knowledge who insist on the convenience of adopting new theoretical, methodological models and, therefore, a new epistemology of knowledge, which allows the scientific community to elaborate theories more adjusted to reality, the objective of these tasks is that the student manages to integrate knowledge, attitudes and skills in new problematic situations, which allow them to transfer knowledge to new situations. The strategy that was used to get to answer the problem, is the field research; the method used is the quantitative one. A population of 69 students was used, and 9 teachers assigned to the Biology, Chemistry and Laboratory Career of the National University of Chimborazo, giving a total of 78 people, being a small population, the totality of it was worked with, for the collection of data a Likert type questionnaire was designed. As a conclusion it was obtained that the epistemology of the complexity influences the development of Transdisciplinary Competences in a 90.7% (arithmetic mean) in the students; and 94.5% (arithmetic mean) in the teachers; therefore, it is considered that the epistemology of complexity helps to develop transdisciplinary competences in future career professionals.

Key words: Complex thinking, transdisciplinary skills, professional training.

Introducción

La ciencia siempre ha sido una forma de comunicación, y en el Ecuador existe lo que podríamos llamar una Pedagogía del Buen Vivir. Entre sus elementos están: la educación como instrumento de liberación política y social, la formación integral de la persona, y el desarrollo de un pensamiento crítico. Asociado a esto se encuentra, el cambio de paradigma, de la educación centrada en la enseñanza, a una centrada en el aprendizaje. Al respecto, Umania (2008), declara que “las instituciones universitarias se encuentran en transición”(p. 12).

Por ende, para un análisis y estructuración de modelos pedagógicos se pone como pilar fundamental el Pensamiento Complejo porque permite apreciar una comprensión del mundo como entidad, donde “todo se encuentra entrelazado, como un tejido compuesto de finos hilos” (Morin, 2014, p. 185); también es un pensamiento que relaciona. Frade, (2012) caracteriza como un sistema de Competencias Transdisciplinarias de tres tipos:

- El básico, nos da apoyo para incrementar la complejidad del pensamiento.
- El crítico, permite analizar los argumentos, conectar y evaluar la información.
- El creativo, permite sintetizar, producir y generar nuevas ideas.

A partir de las fuentes analizadas: Da Conceição (2006), Tobón (2013), Vargas (2004), se observó un problema en la academia de la Universidad Nacional de Chimborazo, Carrera de Biología, Química y Laboratorio. En donde se identifica que los docentes no tienen claro sobre la epistemología de la complejidad en la formación de competencias transdisciplinarias, por ende, los egresados de la carrera no podrán desenvolverse con eficacia en el ejercicio docente.

La exploración es de tipo inductiva; permite partir de hechos particulares hasta obtener las conclusiones generales, tras la observación y el análisis de datos obtenidos. Mediante esta exploración se pudo identificar la influencia de la complejidad en el desarrollo de Competencias Transdisciplinarias en los estudiantes de la carrera de Biología, Química y Laboratorio y que deben estar en relación con la formación profesional.

El trabajo realizado se basa en la rearticulación de los conocimientos a través de la metodología de integración curricular, en donde las competencias son la actuación eficiente en un contexto determinado. Promueven la autoformación y el acto colaborativo de aprendizaje; se opone a la división disciplinaria y facilitan el desarrollo holístico de las partes constituyentes del todo.

El pensamiento complejo, es un desafío para la comunidad educativa, porque transforma, innova, crea, recrea e integra el conocimiento pertinente, relaciona las partes con cada una de las que conforman el todo, es activo, es enfrentar el desafío de la vida y la incertidumbre, es fuente de orientación para comprender y atender las problemáticas fundamentales de la especie humana, de orden individual, local, nacional, es reforma del pensamiento y ofrece una mirada para la elaboración del modelo educativo, pedagógico y didáctico, enfocándose al desarrollo de competencias establecidas por la normativa institucional. La urgencia por el cambio, y el proceso de reformas de la educación

científica en el que estamos inmersos desde hace algunos años tropieza con la dificultad de lograr una adecuada formación de los docentes en Pedagogía de la Química y Biología.

La investigación responde al problema ¿En qué medida la epistemología de la complejidad influye en el desarrollo de competencias transdisciplinarias?

Aspectos teóricos- conceptuales

El pensamiento considerado complejo debe presentar una organización basada en la coherencia; promueve la reflexión como elemento fundamental del crecimiento del estudiante, para incentivar al ser humano que sea capaz de crear conocimiento, logrando que exista un aprendizaje reflexivo y sistémico; el currículo debe ser flexible, que relacione y complemente la formación profesional. El paradigma de la complejidad se presenta como alternativa a modelos tradicionales formativos, tanto en el mundo del trabajo como el de la educación superior.

Las competencias como metas a desarrollar, forman y promueven la educación, imponen la reorganización del conocimiento, la manera de producirlo y de difundirlo; en este sentido Frade (2012) considera que:

a partir de la aparición de las revoluciones científicas que emergen en la física con la teoría del caos, de las estructuras disipativas, de la relatividad, así como en la biología y de la genética, así como de las neurociencias, etcétera; el paradigma de la ciencia determinista, racional y predictivo se cuestiona, pero además desde que aparece el Internet y con él la producción y difusión del conocimiento a la velocidad de la luz, de manera que lo que hoy es cierto tal vez mañana no lo sea... Es decir, lo que se enseña en el aula, tal vez sea una mentira al día siguiente en que se aprendió; por lo tanto, es indispensable, urgente y necesario cuestionar hacia dónde y cómo se dirige la educación (Frade, 2012, p. 9)

Es decir, lo que se enseña en la sala de clases, tal vez sea una utopía, y al día siguiente nos encontremos con una triste realidad; por lo tanto, es indispensable, urgente y necesario cuestionar hacia dónde y cómo se dirige la educación.

Dedicarse a la complejidad es introducir una manera de tratar lo real, es reconocer que la modelización se construye como un punto de vista tomado de lo real. En esta perspectiva, “la exploración de la complejidad se presenta como el proyecto de mantener permanentemente abierto, en el trabajo de explicación científica misma, el reconocimiento de la dimensión de la impredecibilidad” (Le Moigne, 2016, p. 205).

La complejidad y las interacciones disciplinarias y multidisciplinares que abordan objetos de estudio, desde diferentes enfoques, tratan de encontrar enlaces complementarios que pretenden ampliar los límites de su comprensión, pero conservando la perspectiva desde la cual interpretan sus relaciones. Lo cual no da lugar a ese entendimiento del efecto múltiple que puede ocasionar un evento en el acontecimiento de otros sin ninguna relación aparente.

Uno de los puntos de partida para el análisis del pensamiento complejo y la transdisciplina es el cuestionamiento a los modelos de educación tradicionalistas. La simplicidad es la norma que impuso la tradición filosófica y científica de la modernidad.

Se separa y se fracciona, lo cual ocasiona una apropiación de un conocimiento parcelado que da lugar a interpretaciones valiosas, pero incompletas, de los objetos de estudio de cada disciplina. El estudiante se adaptó a la repetición de contenidos, al cual se acostumbró desde los primeros años de su formación y en los cuales, sus aportes se reducían a repetir los contenidos que sus docentes, consideraron el despliegue de la verdad desde sus cómodas posiciones de autoridad.

La educación tradicional nos permite formarnos con conocimientos restringidos, simples, unidisciplinarios en lo conceptual, permite que los estudiantes solo repitan el conocimiento aprendido, no cuestionan lo dicho por el docente, la forma de evaluar es repetitiva. Para cambiar este modelo de educación es necesario romper los paradigmas tradicionalistas, los cuales educaban con modelos de enseñanza – aprendizaje restringidos, repetitivos, fragmentados, y para lograr ese cambio en el sistema educativo se debe convertir sus experiencias cognitivas y vivenciales en un objeto integrador de posibilidades sistematizadas a la generación de conocimiento; y desarrollando así, competencias transdisciplinares. Este análisis invita a romper paradigmas,

buscando nuevas alternativas en las cuales las disciplinas se integren, de tal manera, que, sin perder su capacidad para desarrollar sus modelos, permitan abrir espacios de comprensión entre ellas, buscando interrelaciones que pueden descubrirse mediante metodologías del pensamiento complejo, que propicien la integralidad de todos los agentes involucrados en nuevos procesos de conocimiento.

A medida que pasa el tiempo, la ciencia, ha ido evolucionando y se va desarrollando desde una perspectiva de la simplicidad hacia una perspectiva de la complejidad. Fruto de los continuos desarrollos, se forman nuevos modelos de comprensión y abordaje del conocimiento, se han integrado en el pensamiento científico.

Para Motta (2009) el enfoque transdisciplinario se inicia desde el preciso momento cuando el sujeto comienza a interpretar la realidad, pues la realidad es transdisciplinaria. Por su parte, Nicolescu (2017) señala “su finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento” (p. 27).

De esta manera, la transdisciplinariedad, ha sufrido una evolución conceptual y crecientemente integrativa. La evolución del discurso transdisciplinario ha tenido influencia no sólo en la forma como se piensa la producción de conocimiento, sino también en la forma como se conciben las estrategias para la elaboración de productos científicos y los modos de su implementación y evaluación, la perspectiva transdisciplinaria tiene mucho que decir acerca de la relación entre producción de conocimiento y participación.

Estas nuevas concepciones sistémicas e integrativas, que surgen como respuesta al desafío de la creciente complicación de los problemas actuales, necesitan cambios profundos en distintos ámbitos.

La transdisciplinariedad no es una abstracción idealista, sino que hace énfasis en el sujeto que la construye como reflexión y la actualiza como práctica. Una concepción simplificadora del acontecer científico ha dominado la mayoría de su historia. Sin embargo, es importante intentar objetivar la complejidad del sujeto que investiga. Se trata, de indagar las condiciones en las que el investigador piensa su propio quehacer, sabiendo que se encuentra ubicado en una compleja y exigente situación, tanto por sus fines como por sus responsabilidades.

La coyuntura de la investigación transdisciplinaria es definida como una nueva forma de aprendizaje y resolución de problemas, involucrando la cooperación entre diferentes partes de la sociedad y la academia, para enfrentar los complicados desafíos de nuestras sociedades. Este tipo de investigación surge desde los problemas tangibles del mundo real y sus soluciones son concebidas de manera colaborativa entre distintos actores. Siendo una aproximación orientada a la práctica, la transdisciplinarietàad no está enmarcada a un círculo cerrado.



Figura N°. 1 Paradigmas a romper
Fuente: adaptado de Galvis Panqueva (2016)

En la figura 1, podemos observar un esquema de los elementos de la didáctica educativa tradicional, donde analizamos que existe una separación entre los componentes que constituyen el proceso educativo, por los problemas mencionados en la misma, no se puede aportar al mejoramiento de la educación, por ello es necesario cambiar las metodologías de enseñanza las cuales se han visto inmersas en bucles repetitivos, dando lugar a la fragmentación del conocimiento, separando al sujeto del objeto de estudio.

La educación se ha venido manejando con metodologías que pretenden enseñar, pero que no logra superar la transferencia de un conocimiento, porque las escuelas solo están repitiendo contenidos, más no analizando y creando nuevas ideas. Según Gonfiantini (2014) “el surgimiento de la modernidad abre un nuevo horizonte de conocimiento al hombre y el libro de la naturaleza a la humanidad” (p. 8). Por lo tanto, para cambiar este modelo de educación hay que lograr atravesar esquemas que se fundamentan en el pensamiento convergente y pretenden encontrar una única solución para cada problema que existe en la sociedad, de esta manera solo logramos que el problema se mantenga y se fortalezca, más aún y nos lleve a una concepción errónea sobre la naturaleza del conocimiento.

El pensamiento complejo y sus principios nos brindan una posibilidad de fortalecer un proceso de aprendizaje centrado en la articulación, integración de contenidos y una reflexión interior; permitiéndonos de esta manera realizar un análisis de lo que pensamos y la forma en cómo lo pensamos. Podemos realizar el fortalecimiento de un saber que se amplifica con las propias experiencias y la manera cómo actuamos a partir de esas reflexiones; mediante esto se pretende corregir errores e incluir nuevas alternativas de trabajo, de abordar nuevos paradigmas en los que podamos descubrir posibilidades para encontrar el camino hacia la creación de conocimiento, abandonando la reproducción del mismo.

En este sentido, el pensamiento complejo es una alternativa estratégica para rediseñar el currículo de la educación, apoyada en una verdadera reforma del pensamiento. Una reforma que debe basarse en la transdisciplinariedad, porque la transdisciplina es una nueva forma de estructurar, sistematizar el aprendizaje y de dar soluciones a los múltiples problemas de la sociedad para poder enfrentarnos a nuevos desafíos del siglo XXI. El propósito de la transdisciplina es sistematizar el conocimiento humano, con el cual lograríamos integrar las disciplinas y mejorar las relaciones incompletas entre ellas, con el fin de lograr un mayor grado de conexión mediante un conocimiento más profundo de la realidad y con un sentido que nos ayude a resolver los problemas de la sociedad.

Metodología

El nivel de la investigación es exploratorio, la estrategia que se utilizó para llegar a responder el problema, es la investigación de campo; el método utilizado es el cuantitativo, porque permitió examinar los datos de la investigación de forma numérica, y luego permitió estudiar la calidad de las actividades y relaciones que existe en el problema planteado, realizando una exploración holística, es decir, analizando exhaustivamente, y permitiendo dar respuesta al problema planteado. Se utilizó una población de 69 estudiantes, y 9 docentes de la Carrera de Biología, Química y Laboratorio (UNACH), dando un total de 78 personas, al ser pequeña la población se trabajó con su totalidad, para la recolección de datos se diseñó un cuestionario tipo Likert.

El tipo de análisis de datos es cuantitativo, se consideró los siguientes pasos:

1. Análisis preliminar de carácter narrativo de los hechos.
2. Instancia de codificación donde se realiza un primer ordenamiento de indicadores con sus respectivas categorías y unidades de medición, si es preciso.
3. Establecer la cadena lógica de evidencias y factores, proporcionando significados al relacionar las categorías.
4. Construir matrices y formatos donde se vaya organizando la información obtenida, según variables, categorías o indicadores.

Utilizamos la vía inductiva, analizando todos los elementos del problema para poder llegar a una conclusión.

Después de haber obtenido los datos, producto de la aplicación de los instrumentos de investigación, se procedió a codificarlos, tabularlos, y utilizar la informática a los efectos de su interpretación que permite la elaboración y presentación de tablas estadísticas que reflejan los resultados de la investigación realizada.

Resultados

Tabla N°1: Resultados de la aplicación de la encuesta a los estudiantes.

N°	ÍTEMS	Alternativas		
		Siempre	A veces	Nunca
1	Las competencias transdisciplinarias son aquellas que permiten al docente integrar los contenidos en su práctica profesional.	95%	5%	0%
2	El pensamiento complejo sirve para mejorar el desempeño profesional de los futuros docentes.	88%	12%	0%
3	Las competencias científicas son aquellas que permiten al docente fortalecer el conocimiento científico.	93%	7%	0%
4	La educación es la herramienta capaz de modificar, transformar y crear nuevas oportunidades de vida.	100%	0%	0%
5	La complejidad para los docentes sirve de sustento epistemológico en el desarrollo de competencias transdisciplinarias.	84%	16%	0%
6	El pensamiento complejo se lo considera como un nuevo paradigma emergente.	84%	16%	0%
	Media aritmética	90.7%	9.3%	0%

Fuente: Encuestas a estudiantes de la Carrera de Biología, Química y Laboratorio

Tabla N°2: Resultados de la aplicación de la encuesta a los docentes.

N°	ÍTEMS	Alternativas		
		Siempre	A veces	Nunca
1	Las competencias transdisciplinarias son aquellas que permiten al docente integrar los contenidos en su práctica profesional.	99%	1%	0%
2	El pensamiento complejo sirve para mejorar el desempeño profesional de los futuros docentes.	87%	13%	0%
3	Las competencias científicas son aquellas que permiten al docente fortalecer al conocimiento científico.	100%	0%	0%

4	La educación es la herramienta capaz de modificar, transformar y crear nuevas oportunidades de vida.	100%	0%	0%
5	La complejidad para los docentes sirve de sustento epistemológico en el desarrollo de competencias transdisciplinarias.	86%	14%	0%
6	El pensamiento complejo se lo considera como un nuevo paradigma emergente.	95%	5%	0%
	Media aritmética	94.5%	5.5%	0%

Fuente: Encuestas a los docentes de la Carrera de Biología, Química y Laboratorio

Mediante la obtención de los resultados de la investigación se puede observar que el pensamiento complejo ha puesto en evidencia algunas relaciones que se dan en los procesos de formación pedagógica, que al ser analizados e integrados se pueden precisar como regularidades; entre las cuales destacan: La relación que se establece entre la pertinencia social de la Complejidad con la formación de competencias transdisciplinarias y las funciones sustantivas de la Universidad en el contexto de la universalización del conocimiento.

- La relación que se establece entre la teoría y la práctica pedagógica en diferentes contextos.
- La correspondencia que se establece entre la producción intelectual, la independencia cognoscitiva y los procesos de profesionalización pedagógica.
- La analogía que se establece entre los procesos pedagógicos y las funciones del docente.
- La correlación que se establece entre el proceso educativo, el desempeño profesional pedagógico, los modos de actuación y la calidad de la formación profesional.
- La relación que se establece entre el diagnóstico pedagógico y la evaluación de los resultados de los procesos de formación profesional.

Las relaciones descritas se obtuvieron a partir del análisis de los datos de la Tablas 1. Resultados de la aplicación de la encuesta a los estudiantes; y Tabla 2. Resultados de la aplicación de la encuesta a los docentes.

Discusión de resultados

Estos resultados indican que la epistemología de la complejidad influye en el desarrollo de Competencias Transdisciplinarias en un 90.7% (media aritmética) en los estudiantes; y 94.5% (media aritmética) en los docentes; por ende, se considera que la epistemología de la complejidad ayuda a desarrollar competencias transdisciplinarias en los futuros profesionales de la carrera.

Por ende, los docentes necesitan estar en constante investigación y capacitación para poder abordar de mejor manera el paradigma de la complejidad y mediante esto poder formar futuros profesionales con competencias transdisciplinarias, capaces de resolver problemas de la vida cotidiana. Transformado una nueva y esperanzadora oferta educativa que irrumpa en el escenario educativo y social como un detonador de nuevos tiempos, de nuevas oportunidades y horizontes inspirados en el pensamiento complejo y su relación en la formación de competencias transdisciplinarias de los estudiantes de la carrera de Biología, Química y Laboratorio.

El pensamiento complejo sirve para mejorar el desempeño profesional de los futuros docentes, a este resultado de aprendizaje lo sustenta pensadores como: Edgar Morín, lo “complejo” designa hoy una comprensión del mundo como entidad donde todo se encuentra entrelazado, como en un tejido compuesto de finos hilos, en fin, *complexus*: lo que está tejido junto (Morin, 2004). También se pudo confirmar que, docentes y estudiantes están de acuerdo que las competencias transdisciplinarias son aquellas que permiten al docente mejorar su práctica profesional, integrando conocimientos y vinculando la teoría con la práctica, promueven el desarrollo de las capacidades humanas de resolver problemas, valorar riesgos, tomar decisiones, trabajar en equipo, asumir el liderazgo, relacionarse con los demás, comunicarse, utilizar las TICS, etc.

Por otra parte, los estudiantes manifestaron que las competencias científicas son aquellas que permiten al docente fortalecer el conocimiento científico y permiten la preparación continua para la vida de la sociedad contemporánea. Mediante esta competencia el individuo puede participar plenamente en una sociedad en la que el conocimiento científico desempeña un papel

fundamental y permite a las personas a entender el mundo que les rodea para poder intervenir con criterio sobre el mismo.

Por ello consideramos que la educación es la herramienta capaz de modificar, transformar y crear nuevas oportunidades de vida, este criterio lo sustenta La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1999), en el prólogo de los siete saberes de la educación para el futuro, propuesto por el director de la época Federico Mayor. En la Educación Superior, el ritmo de innovación y la variedad de innovaciones se manifiesta en la proliferación de modelos educativos y de experiencias que aceleradamente incorporan nuevos paradigmas educativos; deberá desenvolverse en el futuro en una sociedad, que se lo ha denominado sociedad del conocimiento, en la cual el aprendizaje será la fuente principal de producción, riqueza y poder, pasando a valorar los recursos intangibles como inagotables.

El pensamiento complejo debe insertarse en todo el sistema educativo ecuatoriano, puesto que introduce al estudiante en la lógica del diálogo de saberes y de la construcción del aprendizaje profesional de forma distribuida y cooperativa, llevándonos al desarrollo de habilidades en la dinámica de estructuración; es decir de aplicación y modelización del saber, basado en la experiencia de indagación, exploración e investigación.

Esto implica a docentes y estudiantes con las formas, métodos y procedimientos en que se produce, circula y se apropia, de forma adecuada del conocimiento, los saberes y sus aprendizajes. Esta sistematización permite la reflexión crítica y autónoma, de creación de formas y medios para pensar holística y multidimensionalmente la realidad; y, de prácticas significativas. La construcción del saber se convierte en una dinámica abarcadora, compleja y en permanente movimiento y mediante toda esta sistematización compleja, mejorar la formación profesional, formando estudiantes con competencias transdisciplinarias.

Conclusiones

La educación es la “fuerza del futuro”, porque es uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Debemos reconsiderar la manera de organizar el conocimiento; para ello debemos empezar por romper las barreras tradicionales que existen entre las disciplinas, y pensar cómo conectar lo que hasta ahora se encuentra separado; todo esto se puede lograr a través de la epistemología de la complejidad, este paradigma nos ayuda a pensar de forma sistémica; ayudándonos a percibir la realidad, con un conocimiento ecologizado, y mediante esto desarrollar competencias transdisciplinarias.

Con base a los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes de la Carrera de Biología, Química y Laboratorio, se puede concluir que la epistemología de la complejidad es fundamental en el desarrollo de competencias transdisciplinarias, y nos permiten mejorar la formación de profesionales.

A modo de reflexión se considera que para mejorar el sistema educativo de educación superior, se debe fomentar la formación de la cultura evaluativa, este es el reto para la academia, la utilización de la tecnología como parte de los procesos académicos inherentes a la formación de los profesionales de la educación, donde docentes y estudiantes trabajemos disciplinaria, transdisciplinaria e interdisciplinariamente desde el salón de clases y fuera de ella, para la generación y apropiación de conocimientos, que permitan la detección y solución de problemas propios de la comunidad y del contexto educativo, es una responsabilidad impostergable de la academia. La implementación de la complejidad en el sistema educativo, sobre la base del impacto que ella tiene en la educación, es la herramienta que propicia contextos facilitadores de la enseñanza y aprendizaje. La competencia transdisciplinaria es una forma de presentar la intencionalidad educativa, alternativa al objetivo de aprendizaje, pero al igual que él, se vincula con las capacidades de hacer o de demostrar algo, y el ámbito que cubre, al igual que en el caso del objetivo, puede ser vasto.

Hablar de complejidad es caracterizar mejor el pensamiento pedagógico de la Educación Superior del país. A partir de las nuevas formas de organización curricular, previsto en el Reglamento de Régimen Académico emitido por

el Consejo de Educación Superior. Un aspecto evidente en este proceso ha sido la necesidad de lograr la integración de saberes universitarios en la formación de los futuros profesionales. Los fundamentos epistemológicos de la complejidad son la base más importante para la formación de competencias transdisciplinarias de los estudiantes de la Carrera de Biología, Química y Laboratorio porque mediante estos fundamentos tienen una forma de abordar el conocimiento desde un punto sistémico, holístico, ya, no en el sentido que se venían estudiando los contenidos desde una forma desintegrada unidisciplinar.

El estudio realizado es una aproximación al modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Chimborazo, el cual es “aproximación epistemológico-metodológica, desde la complejidad, para el desarrollo integral de la persona, rearticulando la investigación, formación y vinculación” modelo que conlleva a una educación: axiológica transdisciplinaria, complejidad de los saberes, educación holística, educación dialógica. Los nuevos profesionales de la Carrera de Biología, Química y Laboratorio necesitan ser formados con una metodología sistémica, y así poder formar competencias transdisciplinarias que le permitan actuar con eficiencia y eficacia dentro de la sociedad, por lo tanto, el currículo debe ser flexible, contextualizado, holístico e integrador; fundamentado en los nuevos horizontes epistemológicos de la pedagogía de la complejidad que respondan a las exigencias de la actual era del conocimiento.

Referencias

- Basarab, N. (2017). *La Transdisciplinariedad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Da Conceição, M. (2006). *Para Comprender la Complejidad*. México: GRECOM/UFRN, p. 18.
- Frade, L. (2012). *Las competencias y el paradigma de la complejidad*. Mexico: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2012.
- Galvis Panqueva, A. H. (2016). *Educación para el siglo XXI apoyada en ambientes educativos interactivos, lúdicos, creativos y colaborativos*. Colombia: Los Andes University.
- García, M. (2008). *Paradigma Contemporáneo en Investigación Educativa*. Universidad Simón Rodríguez. Barquisimeto.
- Gonfiantini, V. (2014). Enseñar y aprender en el Kairos Educativo. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales A.C.*, 29-43 URL: <https://goo.gl/TEQ1oB>.
- Le Moigne, J.-L. (2006). *Inteligencia de la complejidad*. S.l. : GEMR et SECPB, 2-75.

- Morin, E. (2004). *El Método, Tomo 6. La Ética*. Paris, Seuil: col. Points, p. 224.
- Motta, R. (2009). Poética, transdisciplinariedad y filosofía. *Pensamiento y Transdisciplinariedad*, 3-20.
- Tobón, S. (2013). La socioformación. *CIFE*, 40.
- Umania, S. J. (2008.). *El cambio de la universidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- UNESCO. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Vargas, F. (2004). *Cuarenta preguntas sobre competencias*. Montevideo : Cinterford



Comunidad Playa de Oro en la provincia de Esmeraldas (Ecuador). Una experiencia exitosa de alfabetización ambiental

COMMUNITY “PLAYA DE ORO” IN THE PROVINCE OF ESMERALDAS (ECUADOR). A SUCCESSFUL EXPERIENCE OF ENVIRONMENTAL LITERACY

Johanna Rodríguez¹

Johanna.rodriguez@utelvt.edu.ec

Universidad Técnica Esmeraldas Luis Vargas Torres

Katia Limones²

katia.limones@pucese.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas

Jhonny Villafuerte³

Jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

1 Profesora investigadora en temas de Turismo y Gestión Ambiental. Magister en Gestión Ambiental de la Universidad Técnica LVT, Ecuador.

2 Profesora investigadora en temas de Turismo y Cultura. Magister en Desarrollo Integral de Destinos Turísticos de la Universidad Las Palmas de Gran Canaria, España.

3 Becario SENESCYT en el Programa Doctorado en Psicodidáctica, EHU, España.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar la experiencia de alfabetización ambiental ejecutada en la comuna ancestral Playa de Oro de la provincia de Esmeraldas. La muestra la conforman 34 mujeres y 31 hombres quienes formaron parte de una intervención educativa que consistió en la revisión de regulaciones ambientales mediante técnicas andragógicas, educación alternativa y meta cognición; que se articuló al proceso de asesoría del emprendimiento de turismo comunitario emergente. Para la medición de los impactos del turismo sobre los recursos naturales, se aplicó el modelo del Ministerio de Turismo del Ecuador considerando las variables: ingresos económicos, participación comunitaria, y toma de decisiones desde el enfoque del desarrollo sostenible. Adicionalmente, se aplicó la etnografía social para identificar las actitudes ambientales del grupo de comuneros; cuyas voces fueron trabajadas con el programa Atlas.ti. Los resultados permiten inferir que la comunidad cuenta con capacidades que podrían estar dirigidas a potenciar el emprendimiento turístico; sin embargo, los comuneros sensibilizados a favor del desarrollo sostenible priorizaron la conservación de los recursos naturales asumiendo el despegue moderado del emprendimiento de turismo comunitario.

Palabras Clave: andragogía, educación ambiental, emprendimiento, sostenibilidad, turismo.

Abstract

This work aims to present the experience of environmental literacy of the rural community of Playa de Oro in the province of Esmeraldas, and its implementation process of community tourism entrepreneurship. The sample consists of 65 women and men entrepreneurs who participated in a process of literacy and awareness of environmental management from the process of public and private support for rural development. A focus group to collect the perceptions of the people regarding the favorable and unfavorable attitudes for the conservation of the environment; these data were worked with the Atlas.ti program. The impact measurement method of the Ministry of Tourism

is applied to study the variables: economic income from tourism, impact on natural and cultural resources. An environmental inspection process was applied by experts. The results allow us to infer that the community has capacities to boost tourism activity and a high conviction of the need to conserve natural resources for the enjoyment of future generations.

Keywords: Environmental education, entrepreneurship, interculturality, sustainability, rurality, community tourism.

Introducción

Este trabajo se inicia subrayando la urgencia de reducir la huella ecológica mediante acciones que vinculen la academia ecuatoriana con comunidades rurales vulnerables, en el marco de la Agenda 30 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015). Así, esta investigación socioeducativa se centra en la comunidad Playa de Oro, localizada en la provincia de Esmeraldas; más concretamente, dentro de la zona de influencia de la Reserva Ecológica Cotacachi – Cayapas.

La visión holística de la comunidad Playa de Oro, respecto a la conservación de los recursos naturales para el disfrute de las próximas generaciones, se contrasta con los planes de desarrollo productivo propuestos por los hacedores de la política pública, quienes ven en el turismo masivo, una alternativa para generar ingresos económicos que alivien las necesidades de las familias; a pesar de los potenciales impactos que dicha actividad podría causar sobre los recursos naturales y culturales (Hidalgo, 2000).

En este documento, se consideran las cuatro complejidades en las que se desenvuelve esta comunidad rural: la primera relacionada con la precaria situación económica. La segunda se refiere a la necesidad de renovar sus tejidos comunitarios y reconocimiento sociopolítico (Ruiz y Vintimilla, 2009). La tercera complejidad se refiere al grado de visión ecológica y sistémica que poseen los comuneros respecto al planeta; dicha complejidad influye de forma directa sobre las acciones de los involucrados, la atención de las demandas de la sociedad y la comprensión de que “toda acción realizada en cualquier lugar, afecta al equilibrio general del planeta” (Maciel, 2009). Y la cuarta complejidad, se centra en el grado de educación ambiental que poseen los comuneros

para “provocar cambios de actitudes y comportamientos en los turistas, empresas y autoridades” (Ramos y Fernández, 2013, p1); pero también, promover el desarrollo de habilidades, actitudes y valores en la población en general que favorezcan la conservación del patrimonio natural y cultural (Orgaz, 2013).

Para la UNESCO y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), la educación ambiental es concebida como un proceso que aporta a la resolución de problemas de las comunidades; involucra una filosofía holística y enfoques educativos puestos en marcha, a través de la participación activa de la población.

A manera de conceptualización se indica que, en el presente trabajo se hace uso del término alfabetización ambiental, para señalar aquel primer avance en el conocimiento sobre educación ambiental. Por su parte, el concepto de sostenibilidad plantea el crecimiento económico de las comunidades a través de la aplicación de las políticas públicas para el manejo y expansión de los recursos naturales. Desde dicha visión, se prioriza a las personas y no a los objetos; se examinan temas críticos respecto a la gestión de los recursos naturales y culturales, y se formulan propuestas de remediación y prevención en coherencia con los contextos de las poblaciones en riesgo. Dicho concepto se centra en el enfoque del ‘Futuro en común’ para todos, que fue propuesto por Gro Harlem Brundtland (1987).

Las Cumbres Mundiales de Río de Janeiro (1992) y Johannesburgo (2002), y la Agenda 21 para el desarrollo humano propuesta por las Naciones Unidas, tuvieron como meta, generar el enfoque pluridimensional que aborde los temas demográficos, desigualdad, y paz global (Colom, 2000), para atender la “doble exigencia: la ambiental, que requiere preservar una base de recursos naturales finitos; y la social o de equidad para [...] satisfacer adecuadamente las necesidades básicas de la actual y futuras generaciones” (Caride y Meira, 2001, p. 166). De igual manera, la Agenda 30 para el desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015), prioriza el compromiso y acuerdo internacional para trabajar con miras a lograr la sustentabilidad global.

En la disyuntiva entre desarrollo tecnológico y desarrollo sostenible, Elizalde (2003) afirmó que “el cambio fundamental no está en el plano de la tecnología, ni de la política o de la economía; se centra en el plano de las

creencias, ya que son ellas las que determinarán el mundo que habitamos” (p.3). En tal escenario, Mata y Nobre (2006) argumentaron que la iniciativa para el Desarrollo Sostenible de América Latina y el Caribe buscaba “promover la inversión que pueda generar actividades... que permitan la conservación y uso sostenible de bienes y servicios ambientales esenciales” (p.7).

Según Hidalgo (2000), la actividad turística podría generar efectos corrosivos sobre la sociedad, la cultura y patrimonio natural de las comunidades. Sin embargo, la Organización Mundial del Turismo (2004), afirmó que el turismo genera beneficios a las naciones. Se trata de un sector que en el contexto ecuatoriano, llega a ser un elemento clave para el desarrollo de la economía solidaria (República del Ecuador, 2007). Para Pacheco, Carrera y Almeida (2011), el Turismo se convirtió en el motor del desarrollo local, intercambio cultural, desarrollo sustentable y endógeno del Ecuador. La puesta en marcha ha promovido simbiosis que han favorecido la articulación de procesos sociales comunitarios y los planes de desarrollo nacional (Jaime, Casa y Soler, 2011). Además, el turismo es una industria capaz de reducir la dependencia que tiene la economía ecuatoriana en el petróleo (Villafuerte e Intriago, 2016).

El turismo tiene varias tipologías vinculadas a las condiciones socioculturales de cada territorio. Así, el turismo rural (TR) se caracteriza por: (i) minimizar el impacto sobre el entorno, procurar la conservación del patrimonio local y conservar el medio ambiente. Además, (ii) fortalece las dinámicas de las economías autónomas (López-Guzmán, Millán y Melián, 2007).

Por su parte, el turismo comunitario se concibe como un modelo de desarrollo humano que potencia la participación de las nacionalidades autóctonas y minorías étnicas (López-Guzmán y Sánchez, 2009); y promueve la generación de emprendimientos que priorizan la gestión sostenible del territorio sobre la generación de beneficios económicos.

En sintonía con la consciencia holística, se procura entender al ser humano en su total integridad. Aquel individuo que busca la adquisición del conocimiento a lo largo de la historia espera sobrevivir; pero también, trascender en su entorno cultural y natural (Maciel, 2009). Dicha visión holística y sistémica, motiva al ser humano a adoptar posturas de integración y participación

que contribuyen al despertar de una nueva conciencia solidaria (Ramos y Fernández, (2013).

El turismo comunitario es definido por Jiménez (2013) como aquella “actividad humana que procura la conservación de la biodiversidad para el beneficio de las comunidades y pueblos” (p.10); su gestión se incorpora de manera armónica a las actividades productivas ya existentes en una localidad, y aporta al fortalecimiento de las cadenas productivas comunitarias (Cabanilla, 2014). También llega a concretar la generación de empleos directos e indirectos en empresas de servicios de alojamiento, alimentos y bebidas, excursiones y transportación, entre otros (Coloma, 2015), se trata de servicios que requieren de estrategias para su promoción y comercialización (Cañada, 2015). Esta modalidad turística se dirige hacia targets que valoran el conocimiento y conservación del patrimonio natural y cultural vivo. Así, el turismo comunitario (TC) ha logrado articular de forma exitosa, la participación de familias que viven en las comunidades rurales junto a organizaciones campesinas, academia, instituciones gubernamentales y no gubernamentales (García, 2016); y por ello, se recalca su importancia actual y futura.

Entre los trabajos revisados en el marco del presente estudio se cita a López-Guzmán y Sánchez (2009), quienes en Nicaragua concibieron los servicios de alojamiento, restauración, venta de artesanías, actividades relacionadas al deporte y otras, como opciones que generan desarrollo rural, donde las comunidades locales son las protagonistas. Finalmente, las experiencias llevadas a cabo por Jiménez (2013) en las comunidades de Villa Amboró e Isama, ambas en Bolivia; aportan a la reflexión respecto a las capacidades locales, la educación ambiental y el fomento del turismo comunitario como modelo de desarrollo sostenible.

En este trabajo responde a los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son los elementos puestos en marcha mediante la alfabetización ambiental en la comunidad Playa de Oro? y ¿Cómo influye la alfabetización ambiental en la gestión del emprendimiento turístico de Playa de Oro?. El objetivo de este trabajo es presentar la experiencia de turismo comunitario en Playa de Oro como un emprendimiento comunitario que ha priorizado la conservación de sus recursos naturales, anteponiéndolo a la necesidad de obtener ingresos económicos.

Metodología

Esta investigación se enmarca en la aplicación del paradigma holístico desde la interpretaciones de Guevara (1998, p 53) respecto a que “las principales claves del conocimiento estaban en la comprensión de que lo externo es como lo interno [...] el macrocosmos como el microcosmos [...] cuando los antiguos Vedas decían que lo que está aquí, está en todas partes”. Además, desde el paradigma crítico reflexivo se determina el impacto que los emprendimientos de turismo comunitario han generado en la comuna Playa de Oro, en la provincia de Esmeraldas. En este trabajo, se acude a una metodología mixta cualitativa y cuantitativa para conjugar las voces de los comuneros y el Modelo de Medición de Impactos sobre los Recursos Naturales del Ministerio de Turismo de Ecuador; instrumento que fue diseñado por Echavarren (2007).

La muestra.

La integran 65 comuneros de Playa de Oro, entre los que se resalta a 10 dirigentes, quienes participaron en el proceso de alfabetización ambiental de manera directa. Se trata de una muestra heterogénea compuesta por 34 mujeres y 31 hombres; cuya edad promedio es 39 años (6,2 desviación típica). Los criterios de selección de los participantes fueron:

- Haber participado en la implementación y operatividad de los emprendimientos turísticos durante el periodo 2014-2016 cuando se ejecutó este estudio.
- Tener como residencia principal la comunidad Playa de Oro en la provincia de Esmeraldas.

Instrumentos y herramientas.

Los instrumentos aplicados son:

La encuesta.

Siguiendo el modelo del Ministerio de Turismo del Ecuador, se diseñó una encuesta adaptada al contexto de la comunidad Playa de Oro. Dicha versión consiste en 20 preguntas que integran las categorías: (1) capacitación para el trabajo en turismo, (2) implicación de los participantes en las operaciones turísticas, (3) flujo de ingresos económicos, y (4) uso de recursos naturales en la actividad turística. El instrumento fue validado mediante un proceso de triangulación de expertos donde participaron docentes de las universidades PUCE-SE, UTLVT y ULEAM.

El grupo focal.

Participan 10 dirigentes en calidad de líderes que toman decisiones (Stakeholders) en la comunidad, quienes respondieron a preguntas siguiendo el modelo de Guevara (1998) en relación a los impactos del turismo comunitario sobre la localidad. Las voces de los comuneros han sido categorizadas así: (i) actitudes favorables para la conservación del ambiente y (ii) actitudes desfavorables para la conservación del ambiente. Se aplicó el programa Atlas ti, en el análisis de datos.

Contextualización de la experiencia: Playa de Oro.

El primer proyecto de turismo que llegó a la zona fue a través de Eco ciencia; cuyo objetivo fue capacitar a jóvenes locales como guías biólogos capaces de trabajar en zonas protegidas. Entre los recursos turísticos de mayor atracción están las cascadas, los ríos, y la abundante flora y fauna.

Producto de lo anterior nace el primer emprendimiento de turismo comunitario de la provincia de Esmeraldas, que tiene 25 años operando; el mismo que cuenta con 4 cabañas equipadas para brindar servicios de alojamiento con capacidad para 20 personas. La principal actividad productiva de la comuna es la agricultura; los sectores: comercio, ganadería, pesca y extracción de madera son otras fuentes de ingresos familiares que oscilan entre los 50 y 200 dólares mensuales.

El 88% de la población de la comunidad se ha involucrado en el emprendimiento de turismo comunitario de manera indirecta. La mayoría de las familias tienen más de tres años participando indirectamente en esta iniciativa; sin embargo, las personas que reciben algún pago por trabajar en el

emprendimiento son aún una minoría. Las actividades en las que participan los comuneros son: camareros/as, cocineros/as y guías de excursiones, esta última actividad predomina con un alto porcentaje (31%).

El servicio turístico que proporciona mayores ingresos a la comunidad es el alojamiento, sin dejar de lado el transporte fluvial y la venta de alimentos típicos.

Tabla 1. Categorización de los atractivos turísticos de Playa de Oro

Categorías	Tipología	Sub tipología	Nombre del atractivo
Recursos naturales	Áreas protegidas	Reserva Ecológica	Cotacachi- Cayapas
	Río	Cascadas	San Vicente
	Fenómenos espeleológicos	Cuevas	La Catedral
	Bosque	Bosque Húmedo tropical occidental	Reserva de los Tigrillos
Manifestación Cultural	Etnografía	Grupos étnicos	Afro descendientes y Chachis
		Comidas y bebidas típicas	Comidas en base a la carne de monte y encocaos
		Manifestaciones religiosas	Fiestas Religiosas en honor a la virgen del Carmen y Monserrate
		Música y Danza	Baile de la Marimba, arrullos y chigualos
		Artesanías	Artesanía (basadas en mate, piguigua, madera, semillas y tagua)

Fuente: Inventario de atractivos turísticos elaborado por PUCESE (2015).

Tabla 2. Servicios turísticos en Playa de Oro:

Hospedaje	4 cabañas comunitarias con capacidad para 20 personas
Alimentación	Comedor comunitario con capacidad para 30 pasajeros sentados

Recreación y entretenimiento	Recorridos eco turísticos, para senderismo y observación de flora y fauna Senderismo a la Reserva Ecológica Cotacachi – Cayapas Visita a la reserva Los tigrillos Observación de baile de marimba por la gente local Turismo vivencial
------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia (2015)

Implicación de los participantes en las operaciones turísticas.- Se preguntó a los participantes sobre su disponibilidad y competencias para trabajar en actividades de turismo comunitario. En la tabla siguiente se exponen las respuestas recogidas en los 65 participantes de Playa de Oro.

Tabla 3. Capacitaciones en temas de turismo

Actividad	N°
Mesero/a	8
Camarero/a	8
Ayudante de operaciones	6
Conductor de lancha	7
Guía – Interprete	5
Cocinero/a	7
Ayudantes de cocina	12
Apoyo contable	5
Tesorero/a	7
Total	65

Fuente: Encuesta aplicada por los autores (2016)

A partir de los datos obtenidos en las encuestas, se determina que esta comunidad cuenta con población capacitada para trabajar en actividades de turismo comunitario. En Playa de Oro, las capacidades se centran en áreas operativas como ayudantes de cocina 18,46%, meseros y camareros 12,31%, cocineros y conductor de lancha 10,77 y administrativos 10,77.

Resultados

Elementos de la alfabetización ambiental puesta en marcha en la comunidad Playa de Oro.

La intervención: Proceso de alfabetización ambiental comunitaria.

Esta didáctica para su implementación, se articula a los procesos de acompañamiento de las iniciativas de emprendimiento turístico mediante el currículo oculto. Su aplicación es transversal y está presente en cada taller, reunión, recorrido, entre otros, que se ejecuta con la participación de los comuneros. Se insiste en la necesidad de lograr una transformación en el pensamiento de los participantes, ya que dicha condición permite transitar, desde los elementos consumismo y materialismo ya instalados en la cultura local, para fortalecer la ética que se concreta en el compromiso personal y colectivo en favor de la conservación de los recursos naturales. Por lo tanto, la intervención denominada alfabetización ambiental deberá superar el nivel de consenso social, para lograr convertirse en una experiencia transformadora legítima.

La alfabetización ambiental toma ese nombre debido a que es aplicada con personas o grupos humanos, quienes no han trabajado la temática ambiental previamente. En su diseño se ha considerado las tres ecologías del turismo de Félix Guattari (2000) que consiste en: (i) La ecología para consigo mismo (mental) que es asumido por los miembros de la comunidad, de quien se espera se abrirá a las posibilidades de aprendizaje durante los encuentros formales e informales. (ii) La segunda área está ocupada por el visitante, de quien se espera participación durante las visitas y apertura para asumir un comportamiento como miembro activo de la ecología social; y (iii) La ecología física, representada en la armonía surgida por los elementos de la naturaleza presentes en el lugar está la ecología física, representada en la armonía surgida por los elementos de la naturaleza presentes en el lugar. Se sugiere que el abordaje de los temas y problemas se centren en los preconceptos que tienen los participantes y se motive la participación, con el fin de superar el rol de receptores pasivos. A la vez, se recomienda asumir que todos los participantes, sin considerar las diferencias de edad, tienen un limitado conocimiento sobre educación ambiental.

Uno de los retos de esta didáctica es brindar oportunidades de reflexión para acompañar a los participantes a reconsiderar falsas ideas sobre diferentes problemas ambientales, sin tener que destinar reuniones para el tratamiento exclusivo de la temática ambiental. Desde el currículo oculto y mediante conversatorios, recorridos de senderos, mingas de trabajo de campo, entre otras, son introducidos a los participantes aquellos contenidos teóricos ambientales, normativas y marco jurídico ambiental, técnicas de gestión sostenible, etc. El estudio de la política pública respecto a educación ambiental resulta ser un tema central, que es necesario invocar permanentemente para reafirmar el ejercicio de los derechos y responsabilidades ciudadanas; al igual que la capacidad de carga turística. Otro reto relevante es el intento de establecer en los participantes un sistema de valores, para que ellos consideren las acciones personales y colectivas respecto al impacto de sus actos sobre el planeta. Los itinerarios y contenidos mínimos se exponen a continuación:

Tabla 4. Itinerario de contenidos y actividades en el proceso de alfabetización ambiental comunitaria

Tópico	Metas	Actividad
Contenidos	Incluir ejemplos de emprendimientos que atentan contra el planeta.	Planificación de la capacitación
Política pública	Posicionar a los comuneros en su condición de ciudadanos desde el conocimiento y análisis de la política pública. Concienciar a los comuneros sobre el ejercicio de los derechos ciudadanos y la práctica profesional en torno al ambiente	Debates
Sensibilización y vigilia	Transmitir a los comuneros los valores y una filosofía de sensibilización a sus alumnos. Capacidades de vigilia de impactos para la corrección y remediación	Talleres y diálogos
Motivación a la acción	Orientación para reducir impactos generados por emprendimientos.	Cine fór:um
Ética y autovaloración	Conciliar lo técnico con lo ético en la vida profesional y personal.	Ejercicios de autoanálisis
Artes y ambiental	Representaciones sobre las actitudes de personas con y sin conciencia ecológica	Socio drama
Aprendizaje continuo	Temas abiertos a los intereses de los comuneros y planeta azul.	Debates

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo a Mendonça et al. (2003), los temas sociales y medio ambientales se abordan de manera transversal durante las reuniones de trabajo con la comunidad. La percepción esperada en los comuneros es el fortalecimiento de la actitud responsable frente al planeta.

Tabla 5. Contenidos mínimos de la alfabetización ambiental

Contenidos fundamentales	Objetivos de aprendizaje
Ciclos ecológicos Crecimiento poblacional Capacidad de carga	Desarrollar en los comuneros conceptos fundamentales sobre medio ambiente
Origen de movimientos ecologistas Conferencias mundiales sobre calentamiento global, informe: Nuestro Futuro Común, Conferencia de la ONU sobre Medio Ambiente y Desarrollo, Agenda 21 y Agenda 30.	Preocupar a los comuneros sobre temas ambientales
Problemas ambientales por problemas sociales, Ecoturismo Impactos ambientales del turismo	Diferenciar los conceptos de Turismo sustentable y Turismo responsable
La percepción del paisaje modificado por la acción humana	Participar en la vigilancia y protección del entorno
Los comuneros como agentes de cambio de sus visitantes y clientes. Educadores ambientales de los niños, niñas y adolescentes de la comunidad y de las familias visitantes.	Difundir el cuidado del medio ambiente en la comunidad.

Fuente: Elaboración propia

Impactos de la alfabetización ambiental en la gestión del emprendimiento turístico de Playa de Oro.

Dado que la población optó por seguir las recomendaciones de respetar los límites de la capacidad de carga, los flujos de turismo no han generado algún tipo de perjuicio o daño irreparable sobre los recursos naturales.

Del análisis de las voces de los participantes se obtuvieron los siguientes datos cualitativos:

Tabla 6. Las voces de los comuneros de Playa de Oro

Actitud favorable a la conservación	Actitud no favorable a la conservación
<p>“Las visitas al año, no son muy seguidas. Los visitantes ni gente de la comunidad destruyen la naturaleza aquí”.</p> <p>“Por el número de visitas no se gastan muchos recursos”</p> <p>“Se ha establecido un acuerdo de respetar el ambiente”</p> <p>“Estamos cerca de la Reserva Ecológica Cotacachi – Cayapas. Debemos cuidar la naturaleza” “Nos gusta que todo esté bien verdecito”.</p> <p>“La extracción de la madera es para uso comunitario nunca para vender”.</p> <p>“De la pesca en el río, solo alcanza para consumir aquí mismo” “no hay para comercializar fuera. Solo cuando vienen turistas pescamos un poco más”.</p> <p>“La caza en los bosques nativos es solamente para uso familiar. La gente ya casi no caza...A veces una guanta”</p> <p>“El río es el espacio para lavar la ropa, bañarnos y realizar actividades cotidianas”...</p> <p>“El río también es nuestro medio de salida de la comunidad”.</p> <p>“A pesar de que se encuentran en una zona minera, hasta la fecha esta actividad no ha afectado su territorio”.</p>	<p>“Tenemos problemas con el agua que no es de tan buena calidad”</p> <p>“No tenemos alcantarillado”</p> <p>“En el río lavamos, directamente ponemos jabón”</p> <p>“No tenemos servicios médicos ni dentista. Allí sí que padecemos...nos toca viajar a buscar un médico”</p> <p>“A veces estos muchachos que se ponen música con volumen muy... o cuando ven partido de fútbol que suben volumen al tele!”.</p> <p>“A pesar de que el río Santiago se desborda e inunda nuestra comunidad, nos gusta estar aquí...al final el río sigue su curso”</p>

Fuente: Grupo focal en comunidad Playa de Oro (2016)
Sistematización a cargo del equipo investigador.

A través de la encuesta, se obtiene que la participación directa y asalarada de la población incluye a 13 personas, quienes son miembros de 4 familias de la comunidad; por lo tanto, el 68% de la población de Playa de Oro no participa de forma directa en el emprendimiento; mientras que toda la población ha participado de diversas maneras en la sensibilización dirigida a favorecer el manejo racional de los recursos.

A continuación, se expone una comparación sobre el nivel de conocimientos de los dirigentes respecto a la educación ambiental, medida antes y después de la ejecución del proceso de alfabetización ambiental.

Tabla 7. Nivel de conocimiento de los dirigentes en torno a la gestión ambiental

	Categoría	Calentamiento global	Marco jurídico ambiental	Turismo comunitario	Gestión sustentable de recursos
	Amplio conocimiento	0	0	0	0
	Mediano conocimiento	0	0	1	0
Pre Test	Poco conocimiento	4	0	3	1
	Desconocimiento	6	10	6	9
	Amplio conocimiento	9	8	6	3
	Mediano conocimiento	1	1	2	7
Post Test	Poco conocimiento	0	0	2	1
	Desconocimiento	0	0	0	0

Fuente: Pre-test ejecutado en junio /2015 y Post-test ejecutado en marzo /2017.

Tabla 8. Impacto generado por el turismo comunitario

Dimensiones	Playa de Oro	
	N°	%
Recursos ambientales	33	50,77
Beneficio social	9	13,85
Patrimonio cultural	14	21,54
Beneficio económico	9	13,85
Total	65	100,00

Fuente: entrevista a dirigentes (2017).

Discusión

La educación ambiental emerge ante la imperiosa necesidad de generar cambios en las actitudes de la población, para el uso racional de los recursos naturales. La alfabetización ambiental como intervención educativa alternativa, aporta al fortalecimiento de las competencias de la dirigencia y población en general. Este trabajo se ha enfocado en potenciar las capacidades de comunidades rurales, aisladas y vulnerables.

La alfabetización ambiental alcanza niveles de éxito cuando es engranada a procesos de desarrollo productivo para ser asumida como un componente transversal de programas de formación alternativa, tal es el caso del emprendimiento turístico comunitario en Playa de Oro, provincia de Esmeraldas.

Los resultados de este trabajo coinciden con los resultados del trabajo de Moisés Hidalgo (2000); y Ruiz y Vintimilla (2009), respecto a que el turismo es una herramienta para países que atraviesan graves dificultades socioeconómicas y que requieren de la puesta en marcha de emprendimientos productivos y culturales. Uno de los elementos que más llama la atención es la disseminación geográfica extensa de iniciativas de turismo comunitario (Cox, 2009) y la presencia de poblaciones dentro de zonas naturales protegidas, que se localizan en el litoral del Ecuador. Se trata de comunidades campesinas o de pescadores, donde cohabitan poblaciones mestizas, afro ecuatorianas, chachis, montubios, entre otros. En este sentido, se acogen las afirmaciones de Maciel (2009), respecto a la necesidad de construir mayor equilibrio entre los emprendimientos, las etnias y la ecología. El horizonte a alcanzar es el balance entre el ser humano y el ambiente.

Elementos de la alfabetización ambiental puesta en marcha en Playa de Oro.

Una de las apuestas de la educación ambiental es provocar cambios de actitudes y comportamientos humanos. En sintonía con Ramos y Fernández (2013), la alfabetización ambiental puesta en marcha en Playa de Oro involucró a dirigentes, actores institucionales y a la población local, en procesos de sensibilización sobre el calentamiento global, la gestión sostenible de los recursos naturales y la acción destructiva y reparadora que el ser humano ejerce sobre el planeta. Reflexionar sobre estas relaciones es de extrema importancia para que la educación ambiental sea efectiva y pertinente, debido que la actual crisis de pobreza, lleva a la población al sacrificio de los ecosistemas interviniendo sobre ellos hasta devastarlos.

En sintonía con García (2016), este trabajo plantea que el turismo comunitario es hoy una realidad y no una utopía; sin embargo, se reconoce que se trata de una actividad productiva donde también es posible encontrar

contradicciones y desencuentro entre sus actores. Se trata de una forma de vida que permite la felicidad y la permanencia de la diversidad cultural y ambiental; es armonía, igualdad, equidad y solidaridad. No es buscar la opulencia ni el crecimiento económico infinito.

Impactos de la alfabetización ambiental en la gestión del emprendimiento turístico de Playa de Oro.

Al indagar en los miembros de la comunidad, se percibe en la mayoría de la población, conocimiento básico sobre el calentamiento global, la Ley ambiental, y la gestión sostenible del turismo. Se aprecia que 33 de los 65 participantes (50,77%) conciben que el aporte del turismo comunitario se dirige principalmente a la conservación ambiental de los recursos naturales y 14 (21,54%) a la conservación del patrimonio cultural, lo que a largo plazo beneficia a todos.

En relación con el beneficio económico que genera el turismo comunitario en Playa de Oro, llama la atención que son pocas las familias que se vinculan de forma directa a las actividades turísticas. Así, 13 (20%) personas de 65 (100%) encuestados, se han beneficiado económicamente de la actividad turística; y dicho beneficio no cubre las necesidades de la canasta básica familiar. Frente a esta situación, es trascendental entonces potenciar la participación y acceso de miembros de la comunidad que no han participado aún de la propuesta, mediante el acompañamiento oportuno.

Los ingresos económicos por actividades productivas locales (agricultura, comercio, pesca, etc.) están entre los 100 y 200 dólares americanos mensuales; mientras que por la gestión del turismo comunitario en alojamiento y alimentación los ingresos diarios oscilan entre 10 y 30 dólares americanos diarios, en especial los fines de semana (viernes, sábado y domingo) en que se dinamiza el turismo, estimando los cuatro fines de semana se obtiene el rango de ingresos por turismo entre 40 y 120 dólares americanos. El movimiento de visitantes, les ha motivado a la creación de negocios especialmente de abastecimiento de alimentos y de esa forma se contribuye al aceleramiento de la economía local pero, no se cuenta con datos exactos.

Los grupos de turistas más numerosos se componen de 18 pasajeros, número que puede ser manejado en la prestación de servicios, considerando que la capacidad instalada para el alojamiento es un promedio de 20 pasajeros. Las visitas hacia este destino tienen una frecuencia mensual. Las personas que más frecuentemente visitan Playa de Oro son biólogos, ornitólogos y estudiantes universitarios de diversos campos del conocimiento quienes llegan en búsqueda de turismo científico, educativo y vivencial.

Los recursos naturales y culturales que posee la zona, y la estructura organizativa son elementos trascendentales para continuar con la propuesta del turismo comunitario con enfoque de sostenibilidad; sin embargo, no todos los comuneros valoran de la misma manera esta iniciativa e insisten en que la actividad no cubre las expectativas económicas para mejorar sus condiciones de vida; situación que confronta la visión holística de mantener la armonía con el ambiente.

Al final del proceso, los pobladores están muy conscientes de la importancia de los recursos naturales y culturales que poseen; por ello mantienen una explotación racional (cacería, pesca y tala de los bosques, entre otros); la que se destina para el consumo local. Reconociendo que la sustentabilidad también aborda la conservación de la cultura, la lengua, los saberes ancestrales y tecnologías propias de un pueblo. Los impactos ambientales más serios se originan en el consumo de agua y la falta de tratamiento de las aguas servidas, problemáticas que para su superación se requiere de un mayor aporte gubernamental.

Conclusiones

El emprendimiento de turismo comunitario en la comuna Playa de Oro se mantiene como una iniciativa que genera ingresos moderados a quienes trabajan en ella. No obstante, priorizar la conservación de los recursos naturales es una decisión que beneficia la salud de toda la población de la comunidad.

El aporte de la alfabetización ambiental ha sido bien acogida por los comuneros, quienes se han posicionado de la gestión amigable de los recursos

naturales de su entorno y avanzan hacia la creación de un modelo de desarrollo local sostenible.

La decisión de priorizar la conservación de los recursos naturales como parte de la visión de desarrollo sostenible de Playa de Oro, no es bien comprendida por los visitantes, quienes insisten en que se trata de una comunidad bella e interesante que debería ser ampliamente promocionada y visitada, para incrementar los beneficios económicos de los comuneros.

Para potenciar el proceso de desarrollo local sostenible, los esfuerzos de las instituciones de cooperación nacional e internacional debería fortalecerse las capacidades locales en los temas: salubridad y agua potable, producción agroecológica, gestión de desechos sólidos y reducción de riesgos; y complementar los procesos de asesoría a emprendimientos con elementos de la alfabetización ambiental, como estrategia de gerencia con enfoque de sostenibilidad.

Agradecimientos

A los pobladores y grupos de mujeres de la comuna Playa de Oro, por la predisposición para facilitar la información requerida.

A Javier Irurita PhD por el acompañamiento durante la construcción del presente artículo.

A Beatriz Moreira Ph.D. Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de ULEAM.

A las instituciones: como el Gobierno Autónomo Descentralizado de la Provincia de Esmeraldas (GADPE); el Ministerio del Ambiente y Agricultura; Cooperación Técnica Belga (CTB); Cooperación Técnica Alemana (GIZ); Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio (FEPP); Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas (PUCE-SE); Universidad Técnica Luis Vargas Torres (UTELVT); Gobierno parroquial de Playa de Oro; Observatorio de Educabilidad y Desarrollo Sostenible de EUROIDIOMAS y Facultad de Ciencias de la Educación de ULEAM; Programa de Becas de doctorado para docentes universitarios de SENESCYT.

Referencias

- Brundtland, C. G. (1987). *Our Common Future*. Oxford: The World Commission on Environmental Development.
- Cabanilla, E. (2014). Desarrollo del turismo comunitario en Ecuador, bajo el paradigma de la complejidad y el *sumak kawsay*. *BioScriba* Vol. 7(1), Pp. 30-49. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:do158e3pdXg-J:www.scielo.org.ar/pdf/eypt/v24n2/v24n2a10.pdf+&cd=9&hl=en&ct=clnk&-gl=ec&client=firefox-b>. Accessed: 2017-11-11.
- Cañada, E. 2015. La comercialización del Turismo Comunitario en América Latina. Recuperado de:
URL:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15242605009>. Accessed: 2017-11-08.
- Caride, J. & Meira, P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. p. 166, Barcelona, Ariel.
- Colom, A. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Coloma, K. (2015). *El cambio de la matriz productiva y el turismo en el Ecuador*. Trabajo de titulación. Universidad de Guayaquil, Pp. 1-53. Recuperado de: <https://www.google.com/search?client=firefox-b&q=turismo+y+matriz+productiva>. Accessed: 2017-11-08.
- Corte Constitucional de la República del Ecuador. Registro Oficial N° 542. Órgano del Gobierno del Ecuador. Quito, viernes 6 de marzo de 2009
- Cox, R. (2009). Turismo indígena y comentario en Bolivia. En: URL:<http://www.bivica.org/upload/turismo-indigena.pdf>. Accessed: 2017-11-08.
- Echavarren, J (2007). *Aspectos socioeconómicos de la evaluación de impacto ambiental*. Recuperado de: URL:http://www.sociologico.com/ECHAVARREN_evaluacion_impacto_ambiental.pdf. Accessed: 2017-11-08.
- Elizalde, M. (2003). Sustentabilidad: ¿para todos o sólo para algunos?. *Revista Polis*, No 5. pp.1-20. Recuperado de:URL:<https://polis.revues.org/6856> . Accessed: 2017-11-11.
- García, C. (2016). Turismo comunitario en el Ecuador: *¿quo vadis?*. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, Vol. 25, Núm. 4, Pp. 597-614. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1807/180747502011.pdf>. Accessed: 2017-11-08.
- Guattari, F. (2000). *Las tres ecologías*. Ed. Pre-textos. España.
- Guevara, A. (1998). *Conhecimento, cidadania e meio ambiente*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1998. BRANDÃO.
- Hidalgo, M. (2000). ¿Es el turismo un buen instrumento para el desarrollo humano del Cusco? *Crónicas Urbanas*, Vol. 8, Pp. 13-32. Recuperado de: URL:<http://http://search.proquest.com/docview/214849799?accountid=12268>.. Accessed: 2017-11-08.

- Jaime, V., Casa, C. y Soler, A. (2011). *Desarrollo rural a través del turismo comunitario*. Análisis del Valle y Cañón de Colca. Recuperado de: URL:<http://mingaonline.uach.cl/pdf/gestur/n15/art01.pdf>. Accessed: 2017-11-08.
- Jiménez, L. (2013). *Ecoturismo, oferta y desarrollo sistémico regional*. ECOE EDICIONES.
- López-Guzmán, T., Millán G. & Melián A. (2007). *Turismo solidario: Una perspectiva desde la Unión Europea*. Gestión Turística, Universidad Austral de Chile, Valdivia
- López-Guzmán, T. & Sánchez, S. (2009). Turismo comunitario y generación de riqueza en países en vías de desarrollo. Un estudio de caso en el salvador. *REVESCO*, N° 99, Pp. 85-103. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/REVE/article/viewFile/REVE0909330085A/18701>. Accessed: 2017-11-08.
- Maciel, F. (2009). Educación ambiental y turismo: Una formación holística, interdisciplinaria y de futuros educadores Estudios y Perspectivas en Turismo. Vol 18 (1). Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17322009000100006.
- Martínez, P. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030) y Agenda de Desarrollo post 2015 a partir de los objetivos de desarrollo del milenio (2000-2015)*. Recuperado de: http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintuno/index_htm_files/desarrollo.sostenible.pdf. Accessed: 2017-11-11.
- Mata, J.L. & Nobre, C. (2006). *Background paper Impacts, vulnerability and adaptation to climate change in Latin America*. United Nations. Recuperado de: URL:https://unfccc.int/files/adaptation/adverse_effects_and_response_measures_art_48/application/pdf/200609_background_latin_american_wkshp.pdf. Accessed: 2017-11-11.
- Mendonça, R. & Neiman, Z. (2003). *À sombra das árvores - Transdisciplinarietà e educação ambiental em atividades extraclasse*. Chronos, São Paulo. Recuperado de: URL:http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1591504&pid=S1851-1732200900010000600014&lng=es. Accessed: 2017-11-11.
- Naciones Unidas (2015). *Agenda 30 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de: https://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf. Accessed: 2017-11-11.
- Orgaz, F. 2013. El turismo comunitario como herramienta para el desarrollo sostenible de destinos subdesarrollados. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, No. 38(1), Pp.1-13. Recuperado de: URL:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18128245006>. Accessed: 2017-11-12.
- Organización Mundial del Turismo – OMT. (2004). *Turismo y reducción de la pobreza*. Madrid
- Pacheco, V., Carrera, P. & Almeida, K. (2011). Propuesta metodológica para la evaluación de la factibilidad de proyectos de turismo comunitario. Caso de estudio: Comunidades Huaoranim Achuar y Shiwiar de la Amazonia ecuatoriana. *Gestión Turística*, N° 15, Pp 21-46. En:<http://mingaonline.uach.cl/pdf/gestur/n15/art02.pdf>. Accessed: 2017-11-11.

- Ramos, A. & Fernández, G. (2013). La educación ambiental: un instrumento para el turismo sustentable. *Revista Hospitalidad*. Vol.10, n. 2, pp. 296 – 312. Recuperado de: [http:// https://www.revhosp.org/hospitalidade/articulo/download/521/545..](http://https://www.revhosp.org/hospitalidade/articulo/download/521/545..) Accessed: 2017-11-11.
- República del Ecuador (2007). Estrategia para el cambio de la matriz productiva de Ecuador. Recuperado de:URL:<http://www.vicepresidencia.gob.ec/wp-content/uploads/2014/04/Estrategia.pdf>.. Accessed: 2017-11-11.
- Ruiz, E. & Vintimilla, M. (2009). *Cultura Comunidad y Turismo. Ensayos sobre el turismo comunitario en el Ecuador*. Ediciones Abya Yala. **ISBN:** 978-9978-22-853-1
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. 2013. Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017. Recuperado de: <http://documentos.senplades.gob.ec/Plan%20Nacional%20Buen%20Vivir%202013-2017.pdf>. Accessed: 2017-11-08.
- Villafuerte, J. & Intriago, E. (2016). Productive Matrix Change in Ecuador and the Petroleum Crisis. Case Study: Entrepreneurs and Productive Associations. *Journal of business*, Vol 1. N 1. Recuperado de: <http://journalofbusiness.us/index.php/site/rt/printerFriendly/18/0>. Accessed: 2017-11-11.

Fecha de recepción: 12-02-2018, Fecha de resultado: 29-05-2018



El profesorado no universitario y la investigación educativa

**NON-UNIVERSITY TEACHERS AND
EDUCATIONAL RESEARCH**

Mauricio Zacarías Gutiérrez, PhD¹

mazag@hotmail.com

Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas (México)

¹ Doctor en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas (México). Realizó estudios de Maestría en Educación Superior en la Universidad Autónoma de Chiapas. Licenciado en Educación Primaria en la Escuela Normal de Licenciatura de Educación Primaria “Fray Matías de Córdoba”, (Tapachula, Chiapas).

Resumen

En este artículo se aborda el tema del profesorado no universitario y la investigación educativa. Para ello, se analiza el planteamiento de la formación en investigación en el profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que tiene el Sistema Educativo Mexicano, así mismo, se escudriña el cultivo de objetos de estudio que se ha hecho de la investigación *en, con y desde* el profesor. De ahí que se deriven tres enfoques para abordarlos: el primero, centrado a enseñar a investigar la práctica educativa; el segundo, enfocado a recuperar los relatos de la práctica docente; y el tercero, rescata el sentido que tiene para el profesor incorporar la investigación en el quehacer docente. La manera en que se abordan los fenómenos de estudio en torno a la investigación en el profesorado, es un referente que devela posturas epistemológicas de cómo se construye el conocimiento del quehacer docente y su vínculo con la investigación.

Palabras clave: escuela, investigación educativa, profesor, relato.

Abstract

This article deals with the subject of non-university teaching and educational research. To do this, the approach of research training in teachers of basic education (pre-school, primary and secondary) that has the Mexican Educational System is analyzed, likewise, the cultivation of objects of study that has been made of research is scrutinized, with and from the teacher. Hence, three approaches are derived to address them: the first, focused on teaching to investigate educational practice; the second, focused on recovering the stories of the teaching practice; and the third, rescues the sense the teacher to incorporate the research in the teaching task. The way in which the phenomena of study are approached regarding the research in the teaching staff, is a reference that reveals epistemological postures of how the knowledge of the teaching task and its link with the research is constructed.

Keywords: educational research, narrative, school, teacher.

Introducción

El presente artículo hace un recorrido en dos ámbitos. El primero, se enfoca a analizar cómo está pensada institucionalmente la investigación educativa en el Sistema Educativo Mexicano a partir del currículo que permea en la formación de docentes de educación básica. El segundo, centrado en la revisión de textos que han abordado el estudio de la investigación educativa *en, con y desde* el profesorado.

Basado en una metodología de análisis de contenido (Navarro y Díaz, 2009), en este artículo se expone cómo se ha pensado la investigación educativa y los caminos que ha recorrido en pro de una mejora de la calidad de la enseñanza. Se destaca que la investigación desarrolla habilidades de enseñanza, además, el profesor al reflexionar la práctica docente desde la sistematización escrita, apunta hacia un cambio educativo.

De ahí que en un primer momento en este documento se analice cómo está normada la enseñanza de la investigación en el profesorado que enseña en la educación básica en el Sistema Educativo Mexicano. En un segundo momento, se escudriñan tres enfoques que estudian la investigación en el profesorado: el primero, dedicado a reconocer cuáles han sido los objetos de estudio que han sido formulados para sostener que el profesor puede ser investigador de la propia práctica. El segundo, destaca la importancia de los relatos docentes en torno a las experiencias vividas en el quehacer mismo. El tercero, da cuenta del sentido que tiene para el profesor vincular la investigación en el quehacer docente.

El análisis que se hace en todo el documento en relación con la investigación en el profesorado no universitario, muestra que el fenómeno es un referente que devela enfoques epistemológicos de cómo el profesor puede construir conocimiento y reflexionar la práctica docente y educativa en el contexto de la realidad en que se sitúa. De igual modo, genera los cuestionamientos ¿qué idea de investigación permea en los profesores no universitarios?, ¿cómo les enseñaron a investigar a los profesores en el proceso de formación inicial y continua?

El contenido del documento es un pretexto para continuar indagando cómo está investigando y sistematizando el profesor la realidad educativa que conoce y practica.

Desarrollo

Implicar al profesorado en la investigación.

Dudar de la realidad es cuestionar la propia, es diferenciar un problema común de un problema de investigación. Independientemente a la posición epistémica en que se ubique quien cuestiona, implica preguntarle a la realidad, preguntarse si la realidad que en la que se cree es única o puede tener otras dimensiones.

Pensar en las creencias que se tienen para desestabilizarlas, enfrenta al investigador a dudar sobre esas capacidades en las que se ha construido la certeza, o como cuestiona Descartes, “¿qué es entonces lo cierto? Quizá solamente que no hay nada seguro. ¿Cómo sé que no hay nada diferente de lo que acabo de mencionar, sobre lo que no haya ni siquiera ocasión de dudar?” (1999, p. 35). Posicionar en ese proceso al profesorado es cuestionarle lo que dice y sabe de la educación.

En tal caso, enseñar a investigar parte de qué sabe el enseñante. Quien enseña a investigar enseña como le enseñaron. En este proceso, muestra lo que sabe del posicionamiento epistémico, teórico, metodológico y técnico de las implicaciones que tiene la investigación educativa. Esta manera de enseñar tiene como consecuencia que el que aprende a investigar se enamora o no del proceso; y el que enseña, sepa que él solo es un referente para incentivar el oficio de la investigación. Varios autores han hecho referencia que a investigar se aprende investigando (Moreno, 2002; Sánchez, 2014), sin embargo es necesario que alguien enseñe a hacerlo, aunque, hay situaciones que por autodidactismo se van aprendiendo, no obstante hay que destacar que alguien o algo insertó la duda para poder interesarse.

La enseñanza de la investigación en el profesorado parte del entorno inmediato en que se encuentra. Tener interés en realizarla es la clave, mas solo se estudia una parte de la realidad educativa. No se puede atender todo, se

atiende el interés y en él se profundiza. Poniéndose entre paréntesis los prejuicios y objetivando la realidad a estudiar a partir de los datos.

Enseñar a investigar al profesorado es reconocer que se investiga para mejorar algo (aunque ese algo sea solo yo). Es dimensionar otras situaciones que antes de empezar el proceso investigativo no se concebían. Se investiga para salir de la creencia y llegar a otra. Se enseña a investigar entonces, para que el profesorado se cuestione sobre el hacer, sobre el saber que tiene y sobre las reflexiones que realiza.

Enseñar a investigar al profesorado es un continuo. Entrar al territorio de la investigación es salir de un mundo y entrar a otro. Es tan inmenso que no alcanza el tiempo para conocerlo todo. Sin embargo es un proceso de reflexión profunda, que relaciona las profundidades cognitivas y socioculturales. La reflexión de la reflexión que se hace desde la investigación educativa implica separarse de eso que se tiene como certero.

La ruptura le llama Bourdieu (2009) al conocimiento certero que se tiene sobre algo. Esa ruptura lleva a precisar el objeto de estudio, ¿pero qué alcance tiene precisar el objeto de estudio? ¿cómo precisar el objeto de estudio de la práctica de enseñanza?, ¿el profesorado se visualiza como investigador dentro y fuera del aula? Pues el profesorado en el aula y en la escuela se mantiene, a ella regresa todos los días mientras se mantenga activo en el ejercicio.

Pensar en un fenómeno social a estudiar, puede tener diversas miradas, el punto a cuidar es cómo sistematizar ese fenómeno. Más que platear un método nuevo o viejo, es pensar cómo sistematiza quien investiga el fenómeno. Lo cual repercute, por el solo hecho, hacerse de la cultura de la ciencia. Nótese que no se ocupa el término de paradigma como plantea Kuhn, porque no todas las escuelas hacen ciencia. Sino, que en muchas de ellas se enseña ciencia. Sobre la enseñanza que se haga de la ciencia, es la adscripción de ciencia que tiene quien se inicia en el terreno de la investigación educativa.

Así entonces, a continuación se presenta cómo se enseña a investigar al profesor no universitario desde la formación inicial y cómo se estudia el objeto de investigar *en, con y desde* el profesorado.

Institucionalizar la investigación educativa en el profesorado.

El Sistema Educativo Nacional ha solicitado a las universidades e instituciones de educación superior desarrollar investigación desde diferentes disciplinas y planteamientos epistemológicos. Particularmente la investigación educativa en México ha sido atendida por Instituciones de Educación Superior e instituciones/organismos particulares que se han establecido para tal fin. Por ejemplo, Institutos pertenecientes a universidades públicas o privadas, Centros de investigación, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, redes de investigación, Escuelas Normales, entre otros.

En el nivel de educación básica y media superior en México la investigación educativa no aparece como acción explícita a la que se deberían estar dedicando los profesores en ejercicio. El artículo Tercero de la Constitución Política Mexicana establece la obligatoriedad del Estado para dar educación básica y media superior, así mismo, expone la evaluación a los docentes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017). En este sentido, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) para llevar a cabo el proceso de evaluación del profesorado de educación básica y media superior, dentro de los momentos de evaluación que establece, dedica uno, a la argumentación de la práctica docente del profesor, subdirector, director, supervisor, entre otros. La argumentación que se solicita al profesor está en función de la práctica que realiza, de la responsabilidad administrativa y pedagógica que tenga en el centro escolar y los conocimientos del programa de estudio. En sí, sistematizar objetivamente el quehacer docente.

No obstante, el Sistema Educativo Mexicano tiene establecidos lineamientos que desarrollan la habilidad de la investigación en la formación inicial docente para la educación básica. Los planes de estudio que hay para las diversas licenciaturas que se dan en las escuelas normales orientan la formación del estudiante con habilidades de observar, preguntar, registrar e informar hallazgos de la práctica educativa. Así por ejemplo, en los perfiles de egreso de las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Educación Preescolar, Educación Preescolar Intercultural Bilingüe que se publicaron en el Diario Oficial de la Federación en el año 2012, se establece que el nuevo profesor al egresar en cualquiera de las licenciaturas mencionadas, contará con el siguiente perfil de egreso.

- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.
- Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.
- Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información de sus indagaciones (p. 12).

El enfoque de los planes de estudio para los profesores que egresarán de las licenciaturas en Educación Secundaria, Educación Física y Educación Especial, en cuanto al perfil de egreso para la investigación educativa, precisa, en la dimensión de Habilidades Intelectuales Específicas que el nuevo profesor:

- Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa (Secretaría de Educación Pública, 1999, p. 10).
- Tiene disposición, capacidades y actitudes propias de la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y poner a prueba respuestas, y reflexión crítica sobre la práctica docente. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa (Secretaría de Educación Pública, 2002, p. 48).
- Tiene disposición, capacidades y actitudes propias de la investigación científica: curiosidad, creatividad, capacidad de observación, habilidad para plantear preguntas metódicamente y poner a prueba respuestas, capacidad para registrar, sistematizar e interpretar información; también lleva a cabo una reflexión crítica sobre la práctica docente, y aplica estas capacidades y actitudes para mejorar los resultados de su labor educativa (Secretaría de Educación Pública, 2004, p. 44).

La prescripción del perfil de egreso a alcanzar en los estudiantes que se forman para profesores, se va dando gradualmente en el trayecto de la formación. De ahí que, como producto final para egresar, el estudiante deba realizar un trabajo académico, como: un ensayo académico donde plasme la experiencia que obtuvo; informe de práctica docente; portafolio de evidencia; realización de un proyecto de investigación sistematizado de acuerdo a los lineamientos de la ciencia (tesis). Instrumentos como el diario de campo y cuestionarios forman parte del proceso formativo. No obstante, para desarrollar tales habilidades, el profesorado en formación tiene acceso a bibliografía básica relacionada con metodología, técnicas e instrumentos de la investigación educativa. Por ejemplo: diseño de proyecto, método, marco teórico, observación, entrevista, sistematización de la información, entre otros.

Al profesorado, desde la política educativa se le forma con nociones de cómo investigar la propia práctica docente, de igual manera, de cómo sistematizarla. En otra arista, investigadores han tomado como objeto de investigación al profesorado desde tres ámbitos: enseñarlo a investigar a partir de la realidad educativa en la que está inmerso; enseñarle a investigar tomando como referencia la experiencia que ha acumulado de la práctica docente que realiza; y reconocer, cómo piensa la investigación a la que está llamado a realizar en el quehacer docente.

Posición teórica y empírica en, con y desde la investigación educativa en el profesorado.

Este apartado se enfoca al análisis del estado de la cuestión sobre el objeto de estudio: la investigación *en, con y desde* el profesorado. De la búsqueda hasta este momento de reconocer qué se ha escrito de investigación-profesorado al inicio de este siglo y hasta el presente, se puede observar que ha tenido ángulos de estudio. Abordar el tema ha incluido diferentes rutas epistémicas para indagar la realidad educativa del profesor. Así entonces, se encuentra el socio-crítico, comprensivo de sí mismo, y el que reconoce tanto el pensar del profesor de la investigación educativa, y lo que debe saber de la misma. Por consiguiente, se abren tres categorías: acompañando al profesorado a

investigar, el profesor como sujeto de sí en la investigación, el profesor sujeto-objeto de la investigación educativa.

Acompañando al profesorado a investigar.

Los textos que se analizan en este apartado, son del año 2000 hasta el 2017. En este sentido, las posiciones de cómo el profesor puede ser el profesional de la práctica docente encuentra diferencias en cuanto al abordaje, sin embargo, coinciden en la posibilidad de cambio que puede hacer. El proceso de realizar investigación-acción, involucra acompañar al profesor a que cuestione y mejore la práctica educativa, hasta lograr la autonomía en el quehacer docente.

Porlán (1987) en la revisión empírica que realiza del maestro como investigador en el aula, destaca los enfoques de Stenhouse, Elliot, entre otros. A decir, toda la revisión del autor plantea que el profesor es un investigador de la práctica docente. Las estrategias didácticas que ocupa en el momento de enseñanza y la obtención de la información de la misma a través de diagnósticos, diarios de clase, test, observaciones, entre otros, son insumos de análisis para reflexionar y actuar sobre la misma.

Guisasola, Pintos y Santos (2001) destacan que es necesario que los profesores participen de forma continuada en grupos de trabajo y reflexionen su práctica docente, de igual forma, que la acción docente sea apoyada por tutores y administración educativa, pues “un aprendizaje concebido como actividad abierta, creativa, con las características propias del trabajo científico, puede despertar en el alumnado un interés real y profundo por la ciencia y su aprendizaje” (p. 219).

González, De la Garza y De León (2017) en la investigación que realizan en dos escuelas en torno a comunidades de práctica, aseguran que los profesores reconocieron que el CTE es un espacio en el cual se tiene la oportunidad de interactuar y al hacerlo pudieron intercambiar experiencias que les permitió actualizarse en la práctica, en situaciones reales y contextualizadas, el expresar cómo se trabaja tal o cual contenido y citar qué elementos conceptuales soportan el trabajo realizado (2017, p. 30).

El acompañamiento que realizaron los investigadores a los profesores de estas escuelas de estudio, les da elementos para sostener que estos profesores de educación básica pueden irse constituyendo de forma dinámica en los Consejos Técnicos Escolares, así entonces, las prácticas de evaluación serán un aspecto central para debatir con la participación de todos.

El reconocimiento del colectivo docente como potencialidad de cambio es a lo que lleva esta investigación, pues el profesor con apoyo del investigador externo reconoce los recursos humanos que hay en el centro escolar y construye a partir de las necesidades educativas que presentan.

González-Mediel, Berríos y Vila (2015) realizan el estudio “La investigación-acción cooperativa como vía de formación y transformación curricular: una experiencia práctica hacia la educación intercultural”. La importancia de la investigación recae en transformar el centro y formar al profesor participante, ubicando a la investigación-acción cooperativa con “la intención de que el profesorado participante fuera haciendo suya la propia acción, desde el principio, en una espiral de cambio” (p. 79). La intención fue emancipar al profesorado para que se reconocieran entre ellos, respetaran el currículum, respetaran al alumnado, al centro en general, a los alumnos extranjeros. Los dispositivos establecidos fueron el respeto a la interculturalidad. El acompañamiento que hacen los investigadores al centro escolar les permite sostener que “al plantear un proyecto con incidencia directa en las aulas, en un proceso continuo de formación permanente del profesorado, y con recursos específicos y constantemente reflexionados, mejorados y aplicados, los beneficios y beneficiarios han sido tantos” (p. 83).

Orellana y Bravo (2000) articulan el estudio “Investigación y experiencia de trabajo colaborativo con profesoras: un seguimiento de los alumnos”. Los autores aseguran que la vinculación entre profesores de la universidad y profesores de las escuelas, fortalece el trabajo cooperativo para potencializar el desarrollo académico de los estudiantes en torno a la comprensión lectora y procesos psicolingüísticos. El proceso metodológico que vinculó a los investigadores universitarios y profesores de escuela fueron tres instancias: “conocimiento, aplicación, discusión” (2000, p. 82).

Los autores muestran que para el caso de fortalecer la comprensión lectora y los procesos psicolingüísticos en estudiantes, hay un proceso largo y de

trabajo conjunto entre investigadores y profesores. Así entonces, el panorama que ofrece esta investigación es que la emancipación de la escuela en el que se ha formado el profesor no se cambia como si esta fuera un chip electrónico al que hay que reemplazar, sino que, es de largo alcance para que el proceso del cambio se haga en los métodos de enseñanza que el profesorado tiene incorporados en su hacer.

Flores, Montoya y Suárez (2009) exponen un análisis teórico de cómo la investigación-acción participativa se ha mantenido al margen de ser publicada. Sostienen los autores que se conoce poco acerca de esta manera de hacer investigación. Hacen un análisis de tres países: Argentina, Colombia, México.

La epistemología de la investigación-acción, afirman los autores, ha empezado “a aparecer en los espacios académicos y profesionales de América Latina” (p. 291). Además que posicionan a Paulo Freire y a Orlando Fals-Borda como los teóricos que han abanderado la Investigación Acción Participativa. Sin embargo, señalan que

el Estado es un factor fundamental en América Latina y tiene poder para establecer qué es ‘conocimiento válido’ en los sectores científicos y académicos, además de ser un actor importante que legitima, valida, apoya, financia y desarrolla ciertas modalidades de investigación social a expensas de otras (Flores, Montoya y Suárez, 2009, p. 301).

Así entonces, la situación que vive la Investigación Acción Participativa en la Educación, se encuentra en pugna con el Estado que no le reconoce la capacidad de cambio que tiene. Los trabajos académicos que se publican son mínimos. En este caso, la academia debe reorientarse y reconocer el aporte epistemológico que da la Investigación Acción Participativa, porque “necesitamos un lenguaje que sea menos dogmático, menos ‘crítico’ menos ortodoxo y menos excluyente, más incluyente, más enfocado a encontrar territorio común y que acepte más la heterodoxia” (p. 305).

Andreu y Labrador (2011) realizaron el trabajo “Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo”. Sus resultados, tocante a identificar inquietudes, preparación y expectativas de docentes ante “cambios metodológicos y de evaluación de los nuevos grados y post-grados” (p. 236). Así mismo, destacan que los profesores que participaron en esta investigación aunque apuestan por la innovación metodológica y de evaluación,

se ciñen a la norma institucional donde desempeñan la labor y dicen requerir de cierta preparación para atenderla.

Derivado de los resultados y análisis de la investigación, destacan Andreu y Labrador (2011), que hay que hacer un cambio en la rutina de los cursos de formación de formadores, por lo que proponen una “preparación para la práctica reflexiva a fin de lograr docentes capaces de tomar la propia acción como objeto de reflexión y estudio” (p. 244).

El enfoque socio-crítico en la práctica educativa reconoce el alcance que tiene formar al profesorado como investigador de su quehacer docente. Pues, muestra que el sistema tiene que seguir impulsando la formación del profesor investigador en pro del cambio educativo. De esta manera, darle el lugar en el ámbito de la ciencia social al conocimiento que se deriva de la misma.

El profesor como sujeto de sí en la investigación.

El debate traído a partir de la década de los 90 del siglo pasado respecto a la investigación educativa ha sido posicionar la epistemología de la práctica del profesor. Los estudios realizados se han centrado en las narrativas docentes. Es un posicionamiento biográfico narrativo de cómo el profesor vive el proceso de la práctica docente y las reformas educativas. La vida del profesor como objeto de estudio en la academia, es lo que se aborda en este apartado.

Este tipo de investigación ubica el objeto de estudio en la vida del profesorado a partir de la escritura de relatos docentes. De ahí que haya una compilación de estudios que le apuntan al cambio de la práctica educativa recuperando la experiencia que tiene el profesor del quehacer docente.

López (2010) analiza historias de vida de buenos profesores que tienen impacto en las aulas. En la perspectiva de la autora, las historias de vida son una herramienta para entender el sentido y las trayectorias de vida de las personas y de los buenos profesores, los cuales son indispensables para el cambio educativo. Así mismo, destaca que estas historias son referentes para otros profesores, develan la potencia epistemológica explicativa de la práctica cotidiana.

La autora señala que los profesores que participaron en la investigación tienen la cualidad de generar entusiasmo, contagio con un compromiso pedagógico, social y político por el trabajo bien hecho. Todos ellos tienen años de ex-

perencia y se han mostrado inmunes a influencias rutinarias del trabajo pedagógico de otros muchos profesores, al mismo tiempo que no se han dejado presionar por el comportamiento de sus alumnos ni subordinar al aspecto normativo de la enseñanza (López, 2010, pp. 161-162).

Sánchez (2010) comunica el relato de vida de un profesor con 36 años de servicio en la docencia. Es un relato situado en el marco subjetivo pero de gran valía. Recupera una vida dedicada a la docencia. La vida del sujeto da cuenta de que, “las creencias no se cambian en bloque. Conviven estratos del pasado con otros del futuro y la inestabilidad del conjunto produce ansiedad y desconcierto” (p. 23).

El relato del docente como insumo para el cambio educativo, es un elemento que permite al sujeto darse cuenta que la experiencia de vida abre la brecha entre los objetivos del sistema y cómo el profesorado los va haciendo suyos, modificando a la vez, la manera de verlos, entenderlos y aplicarlos. En este caso, el profesorado va desarrollando la capacidad de comprensión y tranquilidad de lo que el sistema educativo le demanda.

El estudio de Porta, De Laurentis y Aguirre (2015) se centra en posicionar la investigación narrativa como herramienta en la formación del profesorado. Mencionan los autores que “a partir de fines de los años noventa toman impulso los proyectos que se centran en el conocimiento docente y la reflexividad” (p. 44).

La indagación narrativa sitúa un aprendizaje preponderante en el reconocimiento del profesor como persona que se enfrenta a un currículo. En este caso, el trabajo realizado por Suárez (2014), en relación a “Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina”, tuvo como propósito un territorio surcado por zonas de contacto: narrativas autobiográficas, experiencias pedagógicas e investigación-acción-formación docente.

La posición metodológica del texto es cualitativa, por tal, la autobiografía se fundamenta en ella. Afirma el autor que una porción altamente significativa de investigación educativa que se desarrolla en Argentina se realiza en el enfoque metodológico cualitativo. Posicionar la investigación autobiográfica como parte de la recuperación de la práctica docente, es relevante, según la posición del autor, dado que

expansión, invención y mezcla de géneros discursivos (auto) biográficos desde el campo de la formación docente también es posible a partir de la crisis de legitimidad que manifestaron las estrategias hetero-formativas, centradas en la apropiación de discusión altamente formalizados y modelados por la racionalidad científico-técnica, y las formas de capacitación docente centradas en la transmisión ‘bancaria’ de conocimientos y competencias codificados desde el saber especializado de las ciencias de la educación (2014, pp. 779-780).

La investigación autobiográfica narrativa recupera el saber de la experiencia del profesorado. Posiciona un indagar de vivencias educativas del profesor ante el currículo, en lugar de ver al profesor como algo a medir y explicar del rendimiento que presenta a través de pruebas. Se considera al mismo, como persona que tiene mucho que decir y con la cual se puede re-encauzar la práctica educativa.

Domínguez (2014) se formula la pregunta ¿qué historias se cuentan los maestros de educación primaria como personas, de sí mismos y de sus estudiantes, desde su función docente? Dice la autora que la persona del docente bajo la perspectiva epistémica de la complejidad, es “un sujeto que a través de sus experiencias y por la diversidad de intercambios que establece, todos inmersos en una cultura, va construyendo múltiples narraciones de su existencia” (p. 12).

Encuentra Domínguez (2014) que los docentes que participaron en la investigación tienen una valoración social de la formación, en un contexto socio-académico que exige una alta calificación profesional, los docentes expresan indignación por el estatus que otros profesionales les asignan, ya que los consideran *subprofesionales*, ante lo cual señalan que a tales profesionistas se les olvida que pasaron por la primaria (p. 229).

La investigación educativa centrada en la vida del profesor desde la narrativa, sistematiza la práctica docente. Este planteamiento da cuenta de la realidad educativa del profesorado. Sin embargo, se continua cultivando objetos de investigación que dan cuenta del pensamiento del profesorado en cuanto a la investigación y qué deberían estar haciendo para atender el currículo escolar.

El profesor sujeto-objeto de la investigación educativa.

Investigar al profesorado sobre el saber que tiene de la investigación es el otro componente de este artículo. Pues ha habido interés en reconocer cómo se piensa el profesor como investigador de su propia práctica. En este sentido, se anota la investigación que realizan Martín y Rivero (2001); Abril, Ariza, Quesada y García (2013); Díaz, Solar, Soto y Conejeros (2015); Nieto y Alfageme (2017); Murillo, Perines y Lomba (2017); Riscanevo y Jiménez (2017).

La cronología en la que se presentan las investigaciones comunica cómo se ha pensado el estudio de la investigación educativa en el profesorado en diversos contextos territoriales, así entonces, Martín y Rivero (2001) exponen dentro de su trabajo “Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la educación secundaria: los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado”, la necesidad de que haya en el profesorado un conocimiento profesionalizado sobre los contenidos a enseñar, puntualizan que

el conocimiento de la materia a enseñar (también llamado conocimiento del contenido) requiere para la profesión docente, y posiblemente para otras, una adecuada formación disciplinar que no dejará de lado la historia, la epistemología y las implicaciones sociales y tecnológicas de las disciplinas (p. 65).

La formación para la enseñanza de la ciencia en la formación inicial del profesorado no inicia en blanco, ya existen creencias de la misma. Por tanto, en la construcción del conocimiento profesional significativo hay que considerarlos. De tal manera que al ser puesto en práctica ese conocimiento al enseñar ciencia, se construya gradualmente un conocimiento profesional sobre la enseñanza de las ciencias sistemático y relativizador.

Proponen Martín y Rivero (2001) que en la formación del profesorado es necesario tener un principio de investigación, que no solo debe estar presente en el modelo didáctico de referencia, sino también en la construcción del conocimiento profesional,

poner a los futuros profesores en situación de llevar a cabo un proceso investigativo similar al descrito para los alumnos en torno a un problema, pero tratando de interesarles en el mismo desde la perspectiva profesional. Preparar un proceso investigativo a nivel escolar por parte de los futuros profesores y

tener un primer acercamiento a la realidad de las clases, ya sea mediante observación directa o por visualización de grabaciones (p. 76).

La formación profesional del profesorado para enseñar ciencia hace hincapié en no solo reconocer la didáctica de la enseñanza, sino en el proceso de generar la ciencia. Abril, Ariza, Quesada y García (2013) destacan que la manera en que el profesor enseña en el aula está vinculada a las creencias epistemológicas y didácticas en las que ha inscrito la práctica docente. Así entonces, esta investigación se centró en analizar las creencias del profesorado español en relación a la formación permanente y al aprendizaje por indagación o investigación guiada (*Inquiry Based Learning*).

Destacan los autores que existe diferencia tanto en el profesorado en formación como el profesorado en ejercicio respecto a la creencia que tienen de la enseñanza por investigación guiada. En un futuro –piensan los autores–, el profesorado en formación podrá llevar esta estrategia de enseñanza al aula, tienen disposición a esta modalidad de conducir el aprendizaje en los estudiantes, sin embargo, es el profesorado en ejercicio el que encuentra más obstáculos para atender la enseñanza a través del aprendizaje por investigación guiada. Tales obstáculos se relacionan fundamentalmente a la ausencia de materiales adecuados o el tiempo para desarrollar el plan de estudio.

También se demuestra que, “entre algunas ventajas del aprendizaje por investigación guiada podemos encontrar que facilita la interdisciplinariedad y favorece el aprendizaje colaborativo y por tanto el clima de aula” (Abril, Ariza, Quesada y García, 2013, p. 29).

Díaz, Solar, Soto y Conejeros (2015) analizan los procesos de formación asociados a la capacidad para desarrollar investigación, innovación educativa, entre otros, en establecimientos educacionales de Chile. Encuentran los autores, que la “innovación y la investigación son prácticas poco frecuentes para una gran parte de los profesores encuestados” (p. 12). Por tal, concluyen que los docentes que participaron en la investigación perciben

que la investigación y la innovación no son parte de sus prácticas educativas. Los profesores consideran que la investigación corresponde a un aspecto importante ausente de las prácticas docentes de la escuela. Por su parte, la innovación se concibe como una instancia aislada y desvinculada del quehacer

docente y que no corresponde a un proceso de planificación orientado al logro de objetivos a largo plazo (p. 26).

Nieto y Alfageme (2017) sostienen que de acuerdo a las modalidades de formación continua que definieron para la realización de la investigación, estas se agrupan en técnico individual y desarrollo profesional del colegiado. En la primera, agrupan a las que se vinculan con la comunicación, transferencia y auto-aprendizaje; en la segunda, agrupan las de revisión, resolución de problemas y colaboración. En función de estas modalidades, encuentran, que en el profesorado predomina la modalidad de técnico individual, o sea, “las actividades de transferencia y de autoaprendizaje, ambas situadas en aquellas de corte más tradicional vinculadas a una concepción de entrenamiento técnico individual” (p. 72).

Así mismo, puntualizan Nieto y Alfageme (2017) que en el profesorado predominan actividades de entrenamiento técnico individual, por encima de las de desarrollo colegiado. Por tanto, sugieren los autores que “la *formación autónoma del profesorado*, y particularmente los *proyectos de formación en centro*, serían globalmente considerados como una de las modalidades que, de antemano, presenta más propiedades predictoras de eficacia” (p. 77).

Murillo, Perines y Lomba (2017) dan cuenta de las visiones que tienen docentes no universitarios de dos tipos de artículos de investigación educativa, uno académico y otro de difusión. Se destaca en la investigación que tanto docentes de Primaria y Secundaria, con o sin conocimiento a la investigación “comparten una especie de ‘cultura’ de rechazo a la investigación y a su forma de ser comunicada” (p. 195). Consideran los autores que el problema radica en “la relación entre investigación y práctica, entre docentes e investigadores” (p. 197).

Dar realce a la enseñanza de la investigación en la formación del profesorado es el punto central en los autores. Señalan que “a los formadores de docentes y a los que diseñan el currículo de su formación, hay que recordarles la necesidad de que una formación en investigación es urgente y necesaria” (Murillo, Perines y Lomba, 2017, p. 197).

Riscanevo y Jiménez (2017) aseguran que “el aprendizaje del profesor de matemáticas es un proceso complejo que exige la conceptualización, elaboración de modelos y la teorización como tres etapas de desarrollo” (p. 190). Se

indica así mismo, que se ha estudiado el aprendizaje del profesor cognitivamente y solo en algunos casos en la perspectiva sociocultural o antropológica.

Así entonces, el aprendizaje que el profesor tiene al enseñar las matemáticas más allá de lo cognitivo, hay que estudiarlo en la práctica situada. En el entendido que el profesor significa el aprendizaje, y crea identidad en el contexto donde realiza la práctica educativa.

Conclusiones

El enfoque que tiene el Sistema Educativo Nacional sobre la habilidad de investigación en el profesorado en la formación inicial permite comprender que se forma a un profesor cuestionador de la realidad educativa en la que realizará el quehacer docente. Sin embargo, tales prescripciones de egreso en este profesorado, genera el cuestionamiento, ¿están comprendiendo estos profesores que se forman qué alcance tiene la práctica educativa?. El cuestionamiento tiene cabida, pues al revisar el posicionamiento de los objetos de estudio en consideración a la investigación en el profesor, como: enseñar al profesor a investigar la práctica educativa, recuperar la experiencia vivida del quehacer docente del profesor y reconocer el sentir del profesor sobre la investigación en la práctica docente; muestra un panorama que devela las perspectivas epistemológicas que permean en la vinculación de investigación y profesorado. En este caso, el que investiga como el profesor investigado construye conocimiento de qué es la investigación.

La revisión de planteamientos prescriptivos de formación inicial docente en la investigación e investigaciones empíricas, como documentales, permite cuestionar la situación que guarda la investigación en el profesorado. Por ejemplo, ¿qué recupera de la formación inicial en habilidades de investigación el profesor en el quehacer docente?, ¿qué valor le da a la sistematización de la práctica educativa a partir del currículo?, ¿qué conocimiento mantiene como propio para incidir en la práctica docente?, ¿qué percepción social tienen de la investigación educativa el profesorado de educación básica?, ¿cómo significan la producción de conocimiento educativo generado en el profesorado universitario el profesorado que atiende la educación básica?

Referencias

- Abril, A. M., Ariza, M., Quesada, A., y García, F. (2014). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(1), 22-33.
- Andreu, M. A., y Labrador, M. J. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. *Análisis cualitativo. Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 236-245.
- Bourdieu, P. (2009). *Homo academicus*. México: Siglo XXI.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: <https://bit.ly/2fjtroI> (2018-02-17).
- Descartes, R. (1999). *Meditaciones metafísicas y las pasiones del alma*. México: Editorial Folio.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2L6bygX> (2018-02-16).
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Recuperado de: <https://bit.ly/2L5XoMO> (2018-02-16).
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Recuperado de: <https://bit.ly/2JaAQ0e> (2018-02-16).
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Acuerdo número 652 por el que se establece el Plan de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Recuperado de: <https://bit.ly/2LGS8An> (2018-02-16).
- Díaz, C., Solar, M., Soto, V., y Conejeros, M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (2), 1-30.
- Domínguez, C. C. (2014). *La persona del docente, del reconocimiento al olvido*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Flores, E., Montoya, J., y Suárez, D. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: Un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 289-308.
- González, R., De la Garza, C., De León, M. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (3), 24-32.
- González-Mediel, O., Berríos, L., y Vila, C. (2015). La investigación-acción cooperativa como vía de formación y transformación curricular: Una experiencia práctica hacia la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos*, XLI (2), 71-85.
- Guisasola, J., Pintos, M. E., y Santos, T. (2001). Formación continua del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias (una experiencia de formación continua del profesorado en el País Vasco y Cantabria).

- Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. 41, 207-222.
- López, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 14 (3), 149-164.
- Martín, R., y Rivero, A. (2001). Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la educación secundaria: los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Núm. 40. pp. 63-79.
- Moreno, B. M. G. (2002). Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, Unidad para el Desarrollo de la Investigación y Posgrado.
- Murillo, F., Perines, H., y Lomba, L. (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21 (3), 183-200.
- Navarro, P., y Díaz, C. (2009). Análisis de contenido. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Coords), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (pp. 177-224). España: Síntesis.
- Nieto, J., y Alfageme, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21 (3), 63-81.
- Orellana, E., y Bravo, L. (2000). Investigación y experiencia de trabajo colaborativo con profesoras: un seguimiento de los alumnos. Estudios Pedagógicos, (26), 79-89.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). Plan de Estudios: licenciatura de Educación Secundaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Plan de Estudios: Licenciatura de Educación Física. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Plan de Estudios: licenciatura de Educación Especial. Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SE
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. Investigación en la escuela. Universidad de Sevilla. 1, 63-69.
- Porta, L., De Laurentis, C., Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. Praxis Educativa, 19 (2), 43-49.
- Riscanevo, L., y Jiménez, A. (2017). El aprendizaje del profesor de matemáticas como campo investigativo. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 19 (28), 173-196.
- Sánchez, J. (2010). Treinta y seis años con adolescentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 14 (3), 219-227.

- Sánchez, P. R. (2014). Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 763-786.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR - UNAE

REGLAMENTO INTERNO DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

RUNAE

Artículo 1. El presente reglamento regula la gestión editorial de la Revista de Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (RUNAE) para la difusión científica de los trabajos de docentes e investigadores.

Artículo 2. La revista RUNAE es editada por la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, responsable de su producción y distribución, tanto en soporte papel como en digital de libre acceso y se publica dos veces al año.

Artículo 3. La revista RUNAE es una revista científica de ámbito nacional e internacional, que entiende las Ciencias de la Educación como un campo interdisciplinario. La revista RUNAE fomenta el intercambio de ideas, reflexiones e investigaciones con la comunidad científica de forma plurilingüe e intercultural: castellano, inglés, francés, portugués, y kichwa.

En la revista RUNAE se publican trabajos de acuerdo con los principios científicos universales que contribuyan al avance del conocimiento, entre los que se encuentran: reproductividad, factibilidad, aplicabilidad, especialización, precisión, comunicabilidad, verificabilidad, generalización, capacidad explicativa, predictibilidad, apertura y no completitud. Es una revista asociada al campo de las Ciencias de la Educación y de las demás disciplinas asociadas que enriquecen sus fuentes.

Investigadores y profesionales de la docencia, de todas las etapas y modalidades educativas, tienen en este medio una plataforma para fomentar la Educación por medio de trabajos originales y metodológicamente bien fundamentados, ya sea de investigación básica, innovación o aplicada.

La revista RUNAE tiene como ejes centrales los valores propios de una sociedad intercultural, basada en el conocimiento en el marco del *Sumak Kawsay* (Buen Vivir). Parte de tres ejes fundamentales orientados a la reflexión y difusión de la transformación educativa: la democratización, la calidad y la pertinencia. Como revista de educación potencia la generación de modelos educativos de excelencia,

caracterizados por distintos aspectos, como el enfoque de derechos, la ecología de saberes y la interculturalidad.

Artículo 4. La revista RUNAE se especializa en INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN. Como revista de investigación está destinada fundamentalmente a la publicación de artículos originales que contengan aportaciones novedosas para la disciplina, producto de resultados o avances de investigación. De forma complementaria, la revista RUNAE admite también la publicación de trabajos de otro género, como estados de la cuestión, ensayos bibliográficos, revisión, meta-análisis, estudios bibliométricos, reseñas, entrevistas o cualquier tipo de artículo que se encuentre dentro de los parámetros que el Comité Editorial de la revista RUNAE considere necesario.

Artículo 5. La estructura de la revista RUNAE es responsabilidad del Comité Editorial nombrado por el Coordinador de Investigación de la UNAE, quien ejercerá de Director de la revista RUNAE. El Comité Editorial de la Revista está compuesto por un número de quince docentes-investigadores, internos y externos, distribuido de la siguiente manera:

- a) El Director o Directora de la Revista.
- b) El Secretario o Secretaria de la Revista.
- c) Dos docentes-investigadores internos de la revista RUNAE.
- d) Diez docentes y/o investigadores externos a la revista RUNAE.
- e) El Editor de la UNAE.

Artículo 6. Son funciones del Comité Editorial de la revista RUNAE:

- a) Establecer una primera selección de las posibles publicaciones.
- b) Determinar las características formales, la periodicidad y las condiciones de edición.
- c) Velar por la calidad de la producción científica y académica de la revista.
- d) Realizar y buscar propuestas provenientes de la comunidad académica.
- e) Seleccionar a los evaluadores que integran el Comité Científico para los artículos recibidos y, en caso de discrepancia entre los informes solicitados, encargar evaluaciones adicionales.
- f) Todas aquellas funciones que garanticen el cumplimiento de los criterios de calidad propios de las publicaciones científicas y su continuidad.

Artículo 7. Son funciones del Director/a:

- a) Conformar y dirigir el Comité Editorial de la revista.
- b) Informar al Consejo Editorial de la Universidad sobre el funcionamiento de la revista.
- c) Velar por el cumplimiento de los acuerdos del Comité Editorial.
- d) Dirimir dentro del Comité Editorial.

Artículo 8. Son funciones del Secretario/a:

- a) Asistir al director en sus funciones.
- b) Implementar las decisiones y los acuerdos del Comité Editorial de la revista RUNAE.
- c) Realizar el seguimiento del proceso de evaluación de los artículos recibidos.
- d) Transmitir al Comité Editorial las propuestas que lleguen e informar sobre el proceso de evaluación de los artículos recibidos.
- e) Coordinar los trabajos con la Dirección Editorial.
- f) Realizar las convocatorias, previo acuerdo con el director, a las reuniones del Comité Editorial de la revista RUNAE, además de redactar y custodiar las actas.

Artículo 9. Los miembros del Comité Editorial de la revista RUNAE son nombrados por el Director, ejercen su cargo durante dos años y pueden ser reelegidos o sustituidos.

Artículo 10. Las normas de publicación de la revista RUNAE estarán disponibles en la Web de la Universidad. La revista somete, previa selección del Comité Editorial, los artículos recibidos a evaluación externa por pares, según el procedimiento de doble ciego.

Artículo 11. Los miembros del Comité Editorial de la revista RUNAE pueden proponer artículos propios, o en los que participen, para su publicación en la Revista, hasta un máximo de 25% de artículos en cada número o superar el porcentaje cuando hiciere falta para cubrir las necesidades de publicación, así como

coordinar dosieres monográficos. El Comité Editorial interno no puede actuar como evaluadores de artículos durante el tiempo que ejerzan sus funciones.

Artículo 12. El Comité Editorial de la revista RUNAE establece su línea editorial en concordancia con el Reglamento Editorial de la Universidad Nacional de Educación. Las decisiones estarán basadas en criterios científicos de calidad, pertinencia, objetividad y pluralismo. En consecuencia, la revista RUNAE no se identificará necesariamente con los puntos de vista sostenidos en los artículos que pública, que son de exclusiva responsabilidad de sus autores. Siendo fiel al espíritu científico y crítico universitario, la revista promueve el debate y el intercambio de ideas.

Artículo 13. Las reuniones del Comité Editorial interno de la revista RUNAE y sus decisiones se realizarán y aprobarán con un quorum por mayoría simple. Las reuniones se realizarán una vez al mes. Se podrán realizar reuniones extraordinarias para tratar los puntos específicos de la convocatoria. Las reuniones serán convocadas y organizadas por el Secretario/a del Comité Editorial con una antelación mínima de tres días; para ello, la Secretario/a enviará el orden del día y la documentación pertinente.

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN RUNAE

NORMAS DE PUBLICACIÓN PARA AUTORES

1. La revista RUNAE se especializa en INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN. Como revista de investigación, está destinada a la publicación de artículos originales que contengan aportaciones novedosas para la disciplina, producto de resultados o avances de investigaciones. De forma complementaria, la RUNAE admite también la publicación de trabajos de otro género, como estados del arte, de la cuestión o del conocimiento, ensayos bibliográficos, revisión, meta-análisis, estudios bibliométricos, reseñas, entrevista, comunicación o cualquier tipo de artículo que se encuentre dentro de los parámetros que el Comité Editorial de RUNAE considere necesario.

2. Los trabajos serán inéditos. No se admiten aquellos que hayan sido publicados, total o parcialmente, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados a otra revista para su valoración.

3. Los trabajos, elaborados en formato Word, Times New Roman 12 tendrán una extensión máxima de 7.000 palabras, (incluyendo título, resumen, referencias, figuras, tablas, apéndices e ilustraciones) y estarán escritos a doble espacio, con márgenes de 3 cm y numeración en la parte superior derecha. En la primera página, con el fin de mantener el anonimato, sólo aparecerá el título del trabajo y el número de palabras del manuscrito, pero no los nombres de los autores. Los textos no tendrán claves o sugerencias que los identifiquen. En la segunda hoja se incluirá un resumen, en español y en inglés, entre 150 y 200 palabras, y hasta cinco palabras claves. El resumen de los artículos deberá estar estructurado en los siguientes apartados: Antecedentes, Método, Resultados y Conclusiones.

Las figuras y tablas se incluirán al final del manuscrito, una en cada página. Deberán ser compuestas por los autores del modo definitivo como deseen que aparezcan, y estar numeradas correlativamente, indicándose su ubicación en el texto. Su tamaño tendrá una base de 7 o de 14 cm y deberán de ser legibles las letras y signos que en ellas aparezcan, evitando espacios vacíos y aprovechando al máximo el espacio ocupado. En el caso de las fotografías, su tamaño tendrá una base de 7 o 14 cm y una altura máxima de 20 cm.

Todos los manuscritos se revisarán de manera anónima.

5. La preparación de los manuscritos ha de atenerse a las normas de publicación de la APA (*Publication Manual of the American Psychological Association*, 6ª edición). A continuación se recuerdan algunos de estos requisitos y se dan otros adicionales.

Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido del autor y año de publicación (ambos entre paréntesis y separados por una coma). Si el autor forma parte de la narración se pone entre paréntesis sólo el año. Si se trata de dos autores siempre se citan ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citan todos la primera vez, en las siguientes citas se pone sólo el apellido del primero seguido de “et al.” y el año, excepto que haya otro apellido igual y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. Para más de seis autores se cita el primero seguido de “et al.” y en caso de confusión se añaden los autores subsiguientes hasta que resulten bien identificados. Cuando se citan distintos autores dentro del mismo paréntesis, se ordenan alfabéticamente. Para citar trabajos del mismo autor o autores, de la misma fecha, se añaden al año las letras a, b, c, hasta donde sea necesario, repitiendo el año.

Las referencias bibliográficas irán alfabéticamente ordenadas al final y atendiendo a la siguiente normativa:

a) Para libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto, en caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con un “&”); año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad y dos puntos y editorial. Ejemplo:

Lezak, M., Howieson, D. B., & Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological Assessment* (4th ed.). New York: Oxford University Press.

b) Para capítulos de libros colectivos o de actas: Autor(es); año; título del trabajo que se cita y, a continuación introducido con “In”, el o los directores, editores o compiladores (iniciales del nombre y apellido) seguido entre paréntesis de Ed., añadiendo una “s” en el caso del plural; el título del libro en cursiva y entre paréntesis la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial. Ejemplo:

Wit, H., & Mitchell, S. H. (2009). Drug Effects on Delay Discounting. In G. J. Madden & W. K. Bickel (Eds.), *Impulsivity: The Behavioral and Neurological Science of Discounting* (pp. 213–241). Washington, DC: American Psychological Association.

c) Para revistas: Autor(es); año; título del artículo; nombre completo de la revista en cursiva; vol. en cursiva; nº entre paréntesis sin estar separado del vol. cuando la paginación sea por número, y página inicial y final. Ejemplo:

Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20, 872–882.

d) Para páginas web: Los autores deberán archivar todas las referencias web antes de citarlas a través de **WebCite®**. Este es un servicio gratuito que garantiza que el material web citado se mantendrá a disposición de los lectores en el futuro.

6. Si se acepta un trabajo para su publicación los derechos de impresión y de reproducción por cualquier forma y medio serán de la RUNAE, que no rechazará cualquier petición razonable por parte de los autores para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones, en las cuales se reconocerá la publicación original en la revista RUNAE. Las publicaciones de la Revista RUNAE en formato PDF son de libre acceso. Asimismo, se entiende que los contenidos expresados en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y no de la revista. Igualmente, las actividades descritas en los trabajos publicados estarán de acuerdo con los criterios generalmente aceptados de ética, tanto por lo que se refiere a los trabajos con humanos como a la experimentación animal, así como en todo lo relativo a la deontología profesional. Es responsabilidad de los autores poder proporcionar a los lectores interesados copias de los datos en bruto, manuales de procedimiento, puntuaciones y, en general, material experimental relevante.

7. Los trabajos serán enviados a través del correo electrónico de la revista: runae@unae.edu.ec

Su recepción se acusará de inmediato y se contestará acerca de su aceptación a la mayor brevedad posible. En caso de aceptación, el autor recibirá su artículo en formato PDF y un ejemplar de la revista en la que aparecerá su trabajo.

Investigadores y profesionales de la docencia, de todas las etapas y modalidades educativas, tienen en este medio una plataforma para fomentar la Educación por medio de trabajos originales y metodológicamente bien fundamentados, ya sea de investigación básica, innovación o aplicada.

La revista RUNAE tiene como ejes centrales los valores propios de una sociedad intercultural, basada en el conocimiento en el marco del Sumak Kawsay (Buen Vivir). Parte de tres ejes fundamentales orientados a la reflexión y promoción de la transformación educativa: la democratización, la calidad y la pertinencia. Como revista de educación potencia la generación de modelos educativos de excelencia, caracterizados por distintos aspectos, como el enfoque de derechos, la ecología de saberes y la interculturalidad.

Contacto:
runae@unae.edu.ec



Obra: Elenco de danza de la UNAE
Foto: José Antonio Carrión (2018) / Dirección de Comunicación