



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.1>

Estrategias para salir de la modernidad, la necesidad de un giro epistemológico y educativo para superar la crisis

Mauro Rodrigo Avilés Salvador^{a,*}

^a Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Av. 12 de Octubre 1076 y Roca. Quito, Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- La crisis de la modernidad, en cuanto paradigma, evidencia cambios profundos en las formas de concebir la realidad, la historia y al mismo ser humano
- La reflexión sobre modernidades alternativas, como la modernidad barroca o latinoamericana, brinda un espacio de análisis de nuevas formas de comprender las diferentes realidades.
- Es necesario pensar en nuevos referentes y espacios educativos que, en un ámbito de las ciencias de la educación, respondan no exclusivamente a una visión científica, sino a una visión más compleja e integradora.
- El arte y la religión, a través de sus diferentes formas y variedades de expresión y manifestación, permiten una comprensión integral del ser humano, en su comprensión individual y como especie.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 23 de marzo de 2019
Aceptado el 09 de mayo de 2019
Publicado el 18 de octubre de 2019

Palabras clave:

Educación
Modernidad
Símbolo
Complejidad
Currículum

RESUMEN

La crisis de la modernidad ha conllevado una crisis de la educación. Responder a esta crisis, de ninguna manera, puede ser una respuesta única o uniforme. Cada contexto debe responder a las demandas de los cambios requeridos. América Latina evidencia formas particulares de ser y hacer en educación. Sus características, asumidas como occidentales, responden a un proceso de mestizaje y cambio cultural. El *ethos* barroco, categoría cuñada por Bolívar Echeverría, es un intento de aproximación para comprender estos nuevos escenarios. Si se concibe a la educación como la herramienta clave para una transformación social, no se puede desconocer su papel en la propuesta de nuevos modelos civilizatorios. Un aporte común para la superación de la mencionada crisis lo constituye la reflexión sobre el símbolo, en especial, sobre su presencia en el arte y en la religión, hilos conductores de la historia humana y ejes que pueden proponer nuevos elementos para una humanización del futuro.

© 2019 Avilés-Salvador CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La educación, como fenómeno educativo, ha sufrido un largo desarrollo histórico. Los cambios provocados en la modernidad no han modificado su estructura curricular; tampoco ha sufrido alteraciones en su forma de proceder la revolución informática y el acelerado avance del internet y de las redes sociales.

Académicos y científicos sociales aseguran la crisis de la modernidad. Especulaciones sobre la misma son publicadas con periodicidad. Pero la educación sigue incólume: el gigante cae y, pareciera que no la afecta a la pedagogía.

Es un lugar común en la educación superior el hablar de la "Modernidad", pero poco se reflexiona sobre ella y, aún menos, se proponen soluciones para salir o superar la misma. Pareciera que, felices en medio de la debacle, no encontramos más alternativa que el disfrute en medio del lodazal.

Es importante, por ello, responder primeramente a la pregunta sobre ¿Qué es la Modernidad? Los procesos que definen a la modernidad son complejos y diversos, abarcan las dimensiones artísticas, filosóficas, históricas, políticas, religiosas, entre otras. El periodo del tiempo en el cual se desarrollaron gira alrededor de la Europa en el siglo XV. Inicia con el Renacimiento y marcará el fin de lo que ellos mismos denominaron como Edad Media. Nombres como Descartes (en la filosofía), Miguel Ángel y Leonardo da Vinci (en el arte), Lutero e Ignacio de Loyola —fundador de la Compañía de Jesús— (Reforma y Contrarreforma), Cristóbal Colón (y su llegada a América), las Revoluciones (francesa e industrial), y el auge del capitalismo son, entre otros, algunos de los indicadores de este fenómeno de multiformes rostros. Si bien los cambios que la modernidad produjo son complejos y se fueron suscitando de forma paulatina influyeron en todos los aspectos de la experiencia humana, conformando una auténtica comprensión particular del mundo, una cosmovisión que la caracterizaría.

Además de los indicadores propuestos, existen algunas otras características que distinguen a la modernidad, entre ellas, están:

*Autor principal: Mauro Rodrigo Avilés Salvador. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Av. 12 de Octubre 1076 y Roca. Quito, Ecuador.
Correo electrónico: mraviles@puce.edu.ec

- El auge de una racionalidad: a partir del impulso kantiano de valerse por la sola razón, todo apoyo o sostén que la razón recibía de la religión o de la teología fue ignorado. La ciencia sería el único medio para la legitimación de los discursos en la modernidad.
- La subjetividad que impulsaría esta racionalidad será otro distintivo de la modernidad. La reflexión individual favorece la crítica.
- La conformación de los primeros estados-nación, mediante la delimitación de sus espacios político-territoriales será otro distintivo. Los nuevos estados estarán delimitados en su territorio, contarán con una población determinada y con un gobierno definido. Su fundación oficial se da en 1648, cuando al final de la Guerra de los Treinta Años, se firma el tratado de Westfalia, el mismo que indicará el fin del orden feudal. Esta nueva forma de concebir los estados traerá consigo también la división de poderes. Frente a la concentración monárquica –legitimada por la Iglesia y por las armas– que caracterizó al medioevo, la modernidad promoverá la división del poder en el ejercicio del gobierno, los cuales serán ejecutivo, legislativo y judicial.
- El desarrollo urbano y la conformación de las primeras sociedades industriales, si bien fueron paulatinas, fueron procesos simultáneos y que demoraron en consolidarse, pero cuya presencia marcaría de forma clara y distinta la modernidad europea. La formación de los primeros burgos propiciaría el aumento de la producción a través de la organización y división del trabajo, el desarrollo de maquinarias que reemplazarían el trabajo manual. Los primeros burgos, además de concentrar la mano de obra, provocarían un mayor consumo de bienes, servicios y energía.
- La Reforma protestante marcaría un hito importante en la modernidad por cuanto solo fue posible en un contexto como este, caracterizado por una nueva concepción del individuo como un ser crítico y racional.
- Si bien, otra característica de la modernidad sería una ruptura con lo previo, encarnado en la tradición, en el mundo de la filosofía y del arte, el recurso a las fuentes clásicas (la antigüedad griega) propondrá elementos para su creación y desarrollo. Fuera de esto, la Modernidad se caracterizará por la atracción de lo nuevo, las innovaciones, las rupturas y los descubrimientos.

2. Crisis de la modernidad occidental

Este movimiento “moderno” definirá fuertemente el universo cuya hegemonía caracterizaba a los siglos XVI a XIX: el mundo europeo. Será este el ámbito que evidencie una crisis y, al igual que su desarrollo influyó en todo el universo existente; esta crisis salpicará a la civilidad que participa de las bondades de la modernidad, aún en el siglo XXI.

La llamada “crisis de la modernidad” ha merecido diversas reflexiones en ámbitos académicos e intelectuales. Planteamientos de diversos círculos han analizado este fenómeno y han discurrido, desde muy diversas ópticas,

las posibles causas y consecuencias de la mencionada crisis.

Al mismo tiempo, muchas veces han cuestionado el quehacer de la educación en la formación de los niños y jóvenes, en la formación de los nuevos ciudadanos planetarios, en la importancia de una conciencia mundial, etc. Pero poco se ha reflexionado sobre las diferentes posibilidades y alternativas sobre cómo superar la crisis de la modernidad, hacia dónde orientar la educación, qué tipo de ser humano se debe formar para enfrentarla. La reflexión sobre educación, más allá de responder a sus contextos, puede ser también “la calandria que eleva sus cantos a la madrugada” (Roig, 1973, p. 230), la mensajera de nuevas posibilidades y nuevos horizontes.

Quizá uno de los indicadores más significativos de la llamada crisis de la modernidad sea la crisis del humanismo que los seres humanos viven en la actualidad, el mismo que afecta de forma directa al quehacer educativo existente.

La crisis de la modernidad, en cuanto paradigma, evidencia cambios profundos en las formas de concebir la realidad, la historia y al mismo ser humano y se evidencia en los siguientes ámbitos:

- Antropológico: el ser humano, fragmentado, se caracteriza por su racionalidad. Ello provocaría el descuido de las otras dimensiones del ser humano. En la modernidad, los seres humanos individuales se sienten débiles, abandonados a su entorno. Aflora, por ello, el gregarismo y el servilismo. El ser humano, individual, siente una angustia frente a su existencia, de la cual devienen enfermedades sociales (neurosis, suicidios, guerras) pero es también incapaz de abrirse a la riqueza de la “otredad”, del reconocimiento del valor del otro en cuanto tal. Se trata de una devaluación del sujeto frente a los objetos. La persona, que debería ser el centro del quehacer histórico, político, económico y social, deviene en un instrumento al servicio de intereses utilitarios y de enriquecimiento, que distorsionan el sentido mismo de su existencia individual y colectiva.
- Desde el ámbito político, tras la formación de los estados-nación, cuya propuesta de democracia representativa caracterizaba su forma de administración política, esta forma de representación se caotiza: se limita a una maquinaria política cuyo símbolo, el voto, reduce la participación ciudadana al sufragio; el ciudadano común cede el poder a unos pocos elegidos.

Parte también de esta crisis política se evidencia en los requerimientos político-comerciales que dan orígenes a sistemas político-administrativos de mayor jerarquía, cuyo nivel de control varía según los niveles de desarrollo y progreso pretendido. Es el caso concreto de la Comunidad Económica Europea, de UNASUR, en América Latina, de la Unión Africana (UA) o de la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN).

El poder político, en la modernidad, ha hecho también que las instituciones, concebidas como ámbitos de gestión y ejercicio de la administración, sean instrumentos a su servicio para justificar el uso del poder y también su abuso.

— Desde una perspectiva económica, el liberalismo, y su hijo legítimo, el neoliberalismo, dio origen y permitió la consolidación de grandes corporaciones, las cuales, en la actualidad, son quienes ejercen dominio sobre el planeta. Frente un incremento cada vez mayor de la riqueza, la distribución de la misma sigue siendo injusta y desigual. Los poderes públicos trabajan para el capital y los errores del capital los paga el pueblo. Esto cuenta con el respaldo de la democracia representativa, sistema que muchas veces, responde a los intereses de estos grupos y no a los de los requerimientos de los colectivos ciudadanos. Resultado de ello es el incremento del hambre, desempleo y corrupción en el hemisferio sur.

Desde este ámbito se pretende justificar, a partir de una perspectiva ética, la acción del mercado, otorgando a este un valor absoluto, dentro del derecho natural y como paradigma moral de todo comportamiento individual o social. A partir de esta perspectiva se ha establecido un auténtico “monoteísmo de mercado”, en palabras de Roger Garaudy, o la idolatría del mercado, según denominación de Franz Hinkelammert.

— Quizá el ámbito desde el cual se percibe de forma más dramática la modernidad es el ambiental. La contaminación que sufren muchas de las ciudades del planeta hace de estos lugares insanos y hasta dañinos para el desarrollo humano. Informes ambientales como los de Kioto y Washington, los de Al Gore (“Una verdad incómoda”) frente a la ONU y de diversas ONGs ponen en evidencia el drama real del daño que sufre el planeta y de las graves complicaciones de las generaciones futuras si no se toman medidas urgentes.

— Uno de los elementos de la modernidad, que va de la mano con la contaminación ambiental, a la vez que es articulador de los demás, es el desarrollo técnico-científico impulsado por esta forma civilizatoria. El mito del progreso generado en la modernidad devino en un impulso transformador distinguido como el más acelerado a lo largo de toda la historia de la humanidad, el mismo que ha ido en detrimento de los espacios que los seres humanos han ocupado en este espacio natural. El desarrollo de la razón instrumental ha instrumentalizado la naturaleza y ha privado al ser humano de su necesaria armonía con la naturaleza, de forma que permita una convivencia por largo tiempo. Esta agresión a la naturaleza, marcada por un afán de explotación, lucro y dominio, es otra de las formas de deshumanización. Los habitantes del futuro serán así víctimas de un problema que se presenta ya como irremediable, frente al cual no hay forma de regreso ni solución.

Evidenciada así esta crisis, es urgente proponer nuevos espacios, caminos de superación. La misma racionalidad que ha caracterizado al ser humano le exige el proponer nuevas estrategias para superar el estado en que se encuentra la humanidad, a superar los irremediables y catastróficos horizontes a que se podría ser avocado el ser humano.

Si bien la crisis de la modernidad, debido a su gran despliegue y hegemonía en el mundo actual, afecta de alguna forma a todo el planeta, es necesario reconocer

que se trata de una modernidad occidental y su incidencia afecta a un humanismo de corte grecolatino. Es necesario reconocer la presencia de otras modernidades y de otros humanismos. Desde la perspectiva de Thomas Khun, frente a la crisis de los paradigmas dominantes, guardan presencia y luchan por ser reconocidos otros paradigmas, otras visiones del mundo y del ser humano, los que podrían ser llamados de carácter recesivo. Un espacio de análisis de nuevas formas de comprender las diferentes realidades es la reflexión sobre modernidades alternativas. Una de ellas es la modernidad barroca o latinoamericana.

3. Modernidad y educación

La educación es una actividad que responde a los contextos en los cuales se desarrolla. A lo largo de la historia, las diferentes prácticas educativas han respondido a las exigencias de sus contextos históricos, geográficos, políticos, culturales. Su misión ha sido tanto la de transmitir la cultura como también la de transformar las estructuras de la sociedad, promoviendo espacios más armónicos y dignos para la convivencia humana. Los modelos imitados no cambian la realidad y tampoco generan impacto en la sociedad.

La modernidad, proceso civilizatorio denominado también por científicos sociales como Proyecto moderno, tiene múltiples facetas. Los estudios, en muchos de los casos, centran su atención en las dimensiones filosóficas, sociológicas, científicas y económicas. Al igual que otros procesos similares, se caracteriza por una determinada localización temporal y espacial, por una particular forma de hacer economía, por su quehacer político, cultural y por su forma de organización social, lo cual incluye también visiones del mundo o ideologías, creencias, valores, costumbres, leyes e instituciones. En el contexto de América Latina presentó también características que le son propias:

- En el ámbito económico se caracterizará por el gran auge del mercantilismo en Europa, por los nuevos recursos extraídos de América (oro y plata), provocando en el viejo continente un gran desarrollo manufacturero, así como por el control del Estado y el fortalecimiento de las monarquías europeas. En América, la pauperización y sometimiento de las poblaciones indígenas, la expansión de la esclavitud negra y el recurso a sistemas como los obrajes, las mitas y los señoríos apoyarían la estabilidad y desarrollo de las monarquías en Europa.
- En el ámbito político, la conformación de la burguesía suscitará el nacimiento de poblados urbanos (burgos) que favorecerá tanto la administración pública como el desarrollo comercial. De igual forma, se consolidarían los Virreinos, Audiencias y Cabildos en América para la gestión política administrativa, con el consiguiente desarrollo de pequeños centros urbanos.
- Descubrimientos técnicos como la brújula, la pólvora y la imprenta marcarán cambios radicales en la forma de realizar la guerra, como en la búsqueda de nuevos espacios, rutas y de formas más ágiles de comunicación y de formación humana.

- La geopolítica europea alcanzará nuevas perspectivas debido a las Cruzadas impulsadas por la Iglesia y la reunificación de Europa frente a la amenaza turca, cada vez más creciente, serán elementos que marcarán esta época. España encontrará su liderazgo como defensora de la cristiandad. Las consecuencias de ello se verán reflejadas en América por la influencia lingüística, religiosas y educativa que los árabes dejaron en la península y que, a su vez, estos trasladarán en los diferentes procesos en América Meridional.
- La Reforma Luterana, la Contrarreforma Católica impulsada por el Concilio de Trento, así como las expresiones artísticas y culturales darán origen a una nueva forma de ver al ser humano y su relación con el mundo y con Dios. Los procesos evangelizadores encontrarán una veta de expresión en este ámbito, a través del desarrollo de escuelas o agrupaciones de arte en Quito, Cusco y México, entre las más destacadas.

Todos estos aspectos o ámbitos provocaron la formación de una nueva cosmovisión, de un nuevo humanismo, de una comprensión del mundo diferente. De una cosmovisión teocéntrica se pasará a otra de corte antropocéntrico. Este giro copernicano caracterizará a la modernidad. El llamado kantiano a que el ser humano se valga solo de su razón (*Sapere aude*) orientará el desarrollo de la ciencia y la filosofía.

Esta nueva forma de ver la realidad se constituirá en un *ethos* propio y particular, el mismo que se evidenciará como hegemónico, con características diferentes a las de la Edad Media. La modernidad ha marcado con su impronta el quehacer educativo. El hombre postrenacentista, sediento de conocimiento y de ciencia, en aras de “la paz perpetua”, con claros ímpetus revolucionarios y, gracias a la posibilidad de cuestionar y preguntar, guiado por la sola luz de la razón, encauzó los procesos educativos hacia la formación de un nuevo humanismo. El hombre de la modernidad, consciente de su trascendental papel en la nueva comprensión del mundo, diseñó los espacios educativos para la adquisición de esos nuevos aprendizajes. Pensadores como Rosusseau, Descartes, Kant, o Hegel orientaron sus reflexiones hacia la conquista de ese ideal. La educación de la modernidad respondió a esas demandas y guió a la comunidad humana –concentrada en una visión eurocéntrica, de carácter anglosajón (en su forma dominante) muy, de carácter individualista y racionalista– hacia una forma civilizatoria que se soñaba promisoria. Es la modernidad de la cual hoy se escuchan sus cantos de sirena y los suspiros de su última agonía. Resultante del ocaso de la modernidad y con los planteamientos postmodernos viene, conjuntamente, una crisis del humanismo y, derivado de ella, una crisis de la educación y de las instituciones educativas.

Más allá de los ideales, no logrados por la modernidad –una vida digna para todos, la paz perpetua, vivir bajo la sola luz de la razón–, es importante reflexionar sobre los nuevos “para qué” necesarios para proponer y realizar educación en la actualidad, esto es, preguntarse por los fines y horizontes a los que debe proyectarse la educación en los contextos actuales.

La modernidad ha marcado de forma significativa el quehacer pedagógico y educativo. Basta con analizar las

evidencias presentes en el ejercicio de la educación formal regular, caracterizada por el método analítico-deductivo y por el estudio empírico promovido por la ciencia, para saber que ha caído en crisis. Es necesario pensar en nuevos referentes y espacios educativos que, en un ámbito de las ciencias de la educación, respondan no exclusivamente a una visión cientificista –sesgada y dicotomizante–, sino a una visión más compleja e integradora que, en el ámbito del sujeto, motiven y orienten una auténtica formación integral, que tome en cuenta la formación humana en las dimensiones afectiva y emocional. Espacios como el axiológico, el ideológico y el espiritual responden a la universalidad del ser humano, su presencia en la historia humana ha trascendido la temporalidad y la limitación de las geografías. No obstante, son ignorados en los currículos formales. Es necesario repensar estos ámbitos en la formación humana.

Frente a la educación tradicional, centrada en la transmisión de contenidos, caracterizada por un pensamiento “claro y distinto”, apoyada en lo verificable, cuantificable, medible, existe otro ámbito ‘oculto’, no perceptible de forma evidente y, sin embargo, presente en la cotidianidad de la vida humana. Rivas (2017) llama “matriz tradicional” a la forma de educar o sistema educativo que ha tenido la hegemonía en los centros educativos. A ellos caracteriza de una forma particular:

La matriz escolar tradicional estaba organizada sobre la base de cuatro grandes dimensiones: 1) el para qué del sistema, sus fines, el curriculum en sentido amplio, el qué se busca que aprendan los alumnos; 2) la organización del sistema; 3) las pedagogías o prácticas de enseñanza dominantes; 4) los motores o fuerzas del aprendizaje de los alumnos. (Rivas, 2017, p. 20)

Frente a una matriz escolar tradicional, caracterizada por normativas, rituales, recursos y procedimientos propios del siglo que los vio nacer (XIX), extendida a lo largo del siglo XX: Esta “matriz” encuentra sus raíces en los siglos XVI y XVII, en el centro mismo del desarrollo civilizatorio occidental. Según Hunter, citado por Rivas (2017), “La escuela fue un aparato de gobierno que formó primero la disciplina pastoral necesaria para adquirir la fe religiosa y fue mutando hasta convertirse en una máquina estatal de organización de la ciudadanía” (p. 20). La matriz humanista que orientaba el quehacer educativo hasta mediados del siglo XX entra en su eclipse con el auge y desarrollo tecnológico. El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha revolucionado el acceso a los aprendizajes por parte de quienes quieren acceder al conocimiento. Si durante los siglos anteriores el docente era el portador de la formación y su excelencia radicaba en el dominio, suficiencia y actualidad de los conocimientos que este impartía a los estudiantes, en la actualidad las vertientes de información son múltiples, convirtiendo –en el marco de la transmisión de contenidos– al docente en un proveedor más de conocimientos, razón suficiente para despertar la más profunda crisis que la matriz tradicional de educación ha tenido en los últimos siglos. Entran en juego otros elementos: el rol del docente, la calidad y veracidad de los contenidos, la pertinencia de los mismos, entre otros elementos que se ven fuertemente cuestionados en estos nuevos escenarios.

Además de la docencia, la escuela, el currículo y la misma comunidad educativa cambian su rol frente a los nuevos contextos. Así, por ejemplo, si la escuela ha sido una institución caracterizada por sus horarios fijos, por sus rutinas y rituales, en los cuales el orden y la disciplina han sido los valores que la han dado mayor importancia. La organización escolar se ha caracterizado tanto por una asistencia continua como por la separación en grupos etarios. Los periodos de estudio oscilan entre años, semestres, trimestres, periodos en los cuales se distribuyen los contenidos y, al final de los cuales los estudiantes son evaluados según los conocimientos adquiridos. El orden es monitoreado por el docente en relación con el cumplimiento de las tareas indicadas en los plazos establecidos y la normativa existente regula los comportamientos.

En esta matriz tradicional el currículum o plan de estudios es el que norma los aprendizajes que el estudiante debe recibir durante un periodo determinado de tiempo —trimestre, semestre o año— y será su cumplimiento el que garantice la calidad de la institución y la herramienta principal por el cual esta evalúe al docente. Al ser la educación un bien público, ha sido el Estado el que ha determinado los aprendizajes necesarios, convirtiéndose, en muchos casos, en un instrumento de dominación y de control.

Otros factores o elementos que participan también en la educación han afectado y afectan los procesos educativos, como los escenarios, los actores, los textos, etc. Pero, en todos ellos, es importante preguntarse por la finalidad última de los mismos, bajo el reconocimiento de una realidad que ya ha sido descrita: el estudiante actual cuenta con múltiples vías de acceso al conocimiento y, no son estos últimos los promueven su realizan la formación integral: lo son las experiencias y la interpretación y apertura a las mismas por parte del estudiante.

4. Modernidad y educación en el contexto latinoamericano

Si bien la consolidación de la educación formal en el mundo será un proceso de larga trayectoria y reflexión, la modernidad irá consolidando también procesos “civilizatorios” mediante el establecimiento de sistemas educativos estables. En el caso de América, los procesos educativos favorecerán la formación de las identidades locales y de la toma de conciencia frente a los contextos sociales, políticos y económicos.

Newland, sobre este tema, afirmará que

“El pensamiento sobre el rol de la educación elemental en la sociedad, difundido durante los últimos años del régimen colonial, era cada vez más propicio a la expansión escolar [...] Autores y políticos españoles como Campomanes y Jovellanos—ambos leídos en América, pedían educación para ilustrar y civilizar a las poblaciones, solicitando además que la instrucción se extendiera a la mujer porque, sin su reforma, mal podían reformarse sus hijos. En general, civilización era sinónimo de laboriosidad y estabilidad política, y la barbarie de ociosidad y anarquía. De allí que la educación debía servir para mejorar la productividad económica y la adaptación del individuo a la sociedad”. (1991, p. 335)

La educación se alineaba, así, con un modelo concreto de concebir el desarrollo, el progreso y la forma de entender la civilidad. La educación, por tanto, sería funcional para los objetivos propuestos. El modelo educativo europeo sería el que promueva esta forma de desarrollo;

“la contraposición entre civilización ansiada y barbarie existente sería una nota esencial en los reformadores educativos de las décadas siguientes, como —por ejemplo— Domingo Faustino Sarmiento” (Newland, 1991, p. 337). El mundo civilizado sería letrado, laborioso y productivo; el mundo bárbaro —que habría que dejarlo atrás y superarlo de forma definitiva— sería el natural, el salvaje, el que buscaría ser ignorado por las reformas educativas impulsadas por la Corona española en América. Este tipo de reformas serían las que promoverían, desde la Península, las diferentes monarquías y, con mayor énfasis, las Cortes de Cádiz en el siglo XIX. Los mismos gobiernos de las nacientes repúblicas impulsaron la educación como un bien social de carácter obligatorio. Jobet, citado por Newland, afirmará así por ello que “La instrucción es una necesidad común. La sociedad debe [...] poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos” (p. 338). Cabe señalar que, por impulso y decisión de los diputados las Cortes antes mencionadas solicitaron que se obligara a los conventos de los dos sexos a abrir escuelas y una cédula real de 1816 mandó que los conventos de América abriesen escuelas gratuitas (Newland, p. 349); más allá de los impulsos secularizadores del liberalismo y de los afanes tradicionalistas del conservadurismo, en América latina el empeño por la instrucción de los habitantes sería un logro que, aunque de forma lenta y paulatina, se fue dando en todo el continente. A manera de síntesis presenta Newland:

El siglo diecinueve fue testigo de un lento y continuo crecimiento de la oferta y demanda educativa. En sus primeras décadas, como en la época colonial, la educación elemental era una experiencia sentida por una proporción muy pequeña de la población, y la tasa de alfabetización para el total de Hispanoamérica probablemente era equivalente o menor al 10%. Este porcentaje, haciendo una estimación gruesa, llegó al 15% para 1850 y al 27% en 1900. (1991, p. 357)

Es importante señalar que el desarrollo educativo impulsado desde los diversos actores —Estado, Iglesia— fue un fenómeno casi totalmente urbano. Tardaría en tomarse en cuenta el sector rural dentro de los logros educativos. Ello explicaría la escasa educación formal que caracterizaría a las poblaciones indígenas en el siglo XIX.

Otro de los ámbitos en los que la educación tuvo un rol fundamental en los siglos XVIII y XIX en América Latina fue en relación con la formación de la identidad y en la construcción de las nacientes repúblicas. Los actores mencionados —Estado, Iglesia— tuvieron un papel fundamental. Para Ossenbach (1993, p. 2), la educación adquiere en ese sentido una significación relevante, dado su carácter de órgano óptimo para la generación del consenso. Y, junto a ello, la construcción necesaria de un estado laico, ajeno a todo credo o proselitismo religioso, así, “los procesos de secularización del Estado, que se discutieron ardientemente en relación a la escuela laica y los problemas de la libertad de enseñanza, forman también parte de esta lucha hacia el consenso” Ossenbach (1993, p. 2). El Estado, en este cometido, rompe el monopolio que había ostentado la Iglesia en materia educativa. La secularización de la política se presenta como requisito para una nación unitaria y un poder estatal que garantice la igualdad de deberes y derechos de todos frente a la ley.

Junto a este esfuerzo unificador, la preparación para la producción y desarrollo de los pueblos, así como

el enfrentar la movilidad social y el ser un factor de unificación moral y centro de irradiación de la conciliación nacional serán funciones sociales que asuma la educación como ámbito de responsabilidad que asumiría el Estado (Ossenbach, 1993, p. 2).

Si se toma en cuenta que, como afirma Ossenbach, “América Latina permaneció anclada en la exportación de sus productos agrarios y mineros y en la importación de productos industriales europeos, con balanza comercial favorable, pero con unas constantes necesidades de capital para mejorar la explotación, transporte y comercialización de sus productos (bancos, ferrocarriles, puertos, innovaciones técnicas, etc.)” (1993, p. 5), se puede inferir la orientación que el Estado daría a los esfuerzos educativos: fortalecer la mano de obra en el campo y en la minería, promoviendo, de forma muy parcial, el talento humano tecnificado para los productos e industrias importadas. La orientación de educativa, al igual que la económica sería la del “orden y progreso”, aspectos que —con el apoyo y participación de los grupos oligárquicos— promoverían por parte del estado el establecimiento de medidas modernizadoras, entre los que se contaría con el desarrollo y fomento de los sistemas de instrucción pública nacional (Ossenbach, 1993, p. 6); por ello, la política educativa propugnada por la autoridad pública sería una estrategia utilizada para generar consensos y conformar un sistema educativo que responda a los intereses del poder político y del Estado. Esta búsqueda de consensos, tras la necesaria separación Iglesia-Estado, propuesta y/o asumida en muchos de los países de Hispanoamérica, sería el primer paso para un largo proceso de secularización de la educación, la cual promovería el desarrollo de la educación laica.

Es importante indicar que, desde la perspectiva de Ossenbach, la consecución de consensos y la unidad nacional se logró “sobre una estructura interna profundamente desigual y heterogénea. La unidad nacional fue la conciliación de varios intereses oligárquicos, conciliación de la cual quedaron excluidos el campesinado, los obreros y artesanos y la baja clase media (Ossenbach, 1993, p. 10). El rol del Estado sería el de asegurar esta cohesión mediante la homogenización de los procesos educativos —la instrucción pública—, en función de los grupos oligárquicos, en lo que E. Torres Rivas denomina “tradición histórica fundante de la nación” (Ossenbach, 1993, p. 10). En cuanto a los contenidos, serían las enseñanzas de corte patriótico y cívico las que apoyen la construcción de una legitimidad nacional y las que permitan la cristalización de fermentos de identidad colectiva.; para construir una legitimidad y un sentido heroico se utilizó el pasado reciente constituido por las revoluciones de Independencia y, se equipararía el concepto de patria con el de nación. También se utilizarían los conflictos limítrofes con otras Repúblicas como elementos para fomentar el espíritu nacionalista, constituyéndose el patriotismo en un pilar para la construcción de un verdadero proyecto nacional (Ossenbach, 1993, p. 10).

Según lo expuesto, el desarrollo educativo en América latina estaría centrado en los afanes modernizantes impulsados por el Estado. La educación sería la herramienta para un ascenso social y la consiguiente homogenización. La instrucción pública, por ello, perseguiría la formación de ciudadanos que respondan a las necesidades de producción y de desarrollo requeridos por el Estado.

En el caso ecuatoriano se evidencia también el rol protagónico del Estado en la formación de consensos y de la identidad nacional. Desde la perspectiva de Juan Maiguashca “Nuestra hipótesis, entonces, debe ser reformulada en la forma siguiente: el estado ecuatoriano hizo una contribución primordial al proceso de formación nacional durante el siglo XIX no tanto como expresión de dominación social sino como una institución burocrática” (s.f., p. 357). Para este autor, el proceso de integración nacional pasa, necesariamente, con el rol que el Estado desempeñó en la orientación y realización de las actividades políticas y culturales. En coherencia con lo anteriormente afirmado, el Ecuador tampoco estará al margen del dominio que las élites sociales tuvieron en el control del Estado y de las políticas educativas. Para Maiguashca, fueron estas “élites políticas nacionales las que “idearon, coordinaron, ejecutaron y defendieron los procesos de penetración político-administrativa, de homogeneización normativa y de incorporación social [...] fueron estas élites los principales actores sociales tras el proceso de integración nacional [...]” (s.f., p. 359).

A manera de síntesis, se puede observar el papel que el Estado tuvo en la consolidación de un proyecto moderno y su implementación en la educación e instrucción pública. Las preocupaciones de los grupos dominantes y hegemónicos de la sociedad estarán centradas en el desarrollo y progreso económico y político de las sociedades, instrumentalizando la educación en función de estos intereses. En esto consistiría lo que algunos autores llamarían “matriz educativa tradicional”, que no sería otra cosa que el espacio mediante el cual el proyecto moderno pudo consolidarse en los diferentes contextos. En América Latina y en el Ecuador, este proyecto se consolidó y fue adoptado por las clases dirigentes, sin permear de forma absoluta en los otros grupos o sectores de la población, quienes buscarían otras estrategias de supervivencia para permanecer y manifestar su forma de ser; entre estos espacios estarán el arte, la arquitectura, las letras, las manifestaciones religiosas, etc., ámbitos que conformarían un ethos cultural particular, diferente al hegemónico o propuesto por el Estado.

La razón instrumental, característica particular de la modernidad europea, que se ha evidenciado en una supremacía de los contenidos en los procesos educativos característicos de la matriz educativa tradicional, ha provocado que espacios —propios de la naturaleza humana— estén ocultos o hasta ausentes en el marco de una formación integral. expresada en forma de contenidos en el currículo actual, se lo encuentra en algunos ámbitos ausentes en la matriz educativa tradicional, presentes en el *ethos* cultural y/o social de las poblaciones, estos son, entre otros, la formación en valores, la espiritualidad y la adquisición de una ideología.

En el caso de los valores es importante reconocer que si bien:

los valores no existen por sí mismos, al menos en este mundo: necesitan de un depositario en que descansar. Se nos aparecen, por lo tanto, como meras cualidades de esos depositarios: belleza de un cuadro, elegancia de un vestido, utilidad de una herramienta. (Fronzoni, 1958, p. 513)

En los ejemplos antes mencionados, el valor tiene el rol de caracterizador del objeto; no existe por sí mismo.

La Axiología será la disciplina filosófica que tiene a su cargo el estudio de los valores. Para Scheler (2001), uno de sus más representativos autores, la existencia de los valores evidencia cierta polaridad, la misma que establece criterios entre lo positivo y lo negativo, motivando una jerarquía, la misma que da lugar a una escala que, ordenada de menor a mayor, sería la siguiente:

- Los valores del agrado: dulce-amargo.
- Los valores vitales: sano-enfermo.
- Los valores espirituales, estos se dividen en:
 - Estéticos: bello-feo.
 - Jurídicos: justo-injusto.
 - Intelectuales: verdadero-falso.
- Los valores religiosos: santo-profano.

Al caracterizarse los valores por no ser independientes y, por el contrario, debido a que evidencian un carácter parasitario —no se presentan sin un objeto real—, su presencia dentro de los procesos formativos expuestos en los diferentes currículos no es susceptible de verificación o comprobación.

Es oportuno reconocer que, estos distintos valores, en muchos de los casos, son expresados mediante símbolos y signos que permiten una aproximación

De forma similar a los valores, la ideología está presente de forma oculta en los procesos educativos. Gallegos, al intentar una definición de ideología, se apoya en Laclau:

la ideología no solamente es un sistema de ideas, sin orden ni lógica, todo lo contrario, es lo que le está proporcionando una identidad al individuo en tanto sujeto, pero, además, también una forma de comportamiento. Los individuos por sí mismos no conforman identidades, no existen individuos aislados, es un sujeto social el que les confiere esa identidad en la medida que las interpelaciones, de determinada ideología son apropiadas por este individuo (s.f., p. 1).

De igual forma, no existe la ideología en forma objetiva, en cuento tal. La ideología existe y se hace presente en las “ideologías”.

Desde la perspectiva de este autor, existen distintos tipos de ideologías, por ejemplo, política, religiosa, de clase, familiar, discriminatoria, de género, las mismas que pueden presentar variantes como las de la ideología política —derecha, izquierda o centro—; una ideología religiosa —católica, musulmana, judía—, entre otras. Las diferentes ideologías permitirán al ser humano relacionarse o afirmarse dentro de un grupo y será este proceso el que favorezca la construcción de una identidad tanto individual como colectiva.

Es importante reconocer que la elaboración, manifestación y consolidación de los símbolos es también un camino para la construcción de la ideología. Su aceptación y reconocimiento exigen un espacio colectivo, al propiciar la identidad de un grupo. Son representativos los casos, por ejemplo, de los símbolos utilizados por grupos ideológicos religiosos o por movimientos o sistemas políticos —nazismo, el socialismo soviético y el franquismo, entre otros—.

Una civilización construida sobre la hegemonía de la razón, la Occidental, ha dejado de lado también otra dimensión. Esta es la espiritual. Si bien esta ha sido una de las de mayor presencia universalidad en la historia de la humanidad —se puede hablar de una espiritualidad cristiana, budista, islámica (sufí), sintoísta, de espiritualidades ancestrales, etc.— la modernidad

occidental ha reducido este ámbito a las paredes de los centros religiosos y de las comunidades que practican los cultos relacionados con estas formas de espiritualidad.

Piedmont (2012) define a espiritualidad como “una motivación innata que orienta y guía el comportamiento humano en el esfuerzo de construir un sentido más amplio de significado personal en un contexto escatológico”. Los rasgos de innatismo, de construcción de sentido, significado personal y de búsqueda o aspiración escatológica han sido elementos que invitan a la reflexión y propician tomar en cuenta este aspecto.

Al carácter de innato que caracteriza a la espiritualidad lo acompaña el de universal. Llama la atención que, en todo el trayecto de la historia humana, de una u otra forma, los individuos y comunidades han manifestado de forma espontánea su preocupación e inclinación por la búsqueda de estos ámbitos y, adicionalmente, ha sido un lugar común la búsqueda de caminos para el encuentro con realidades trascendentes en la búsqueda de sentido. La espiritualidad tiene un ámbito que evidencia tanto la permanencia de las religiones tradicionales como el florecimiento de nuevas formas de manifestación y presencia de ‘lo sagrado’ que procuran ofrecer alternativas de sentido a la existencia humana.

Por último, una de las características de la espiritualidad es el contexto escatológico, la búsqueda de una trascendencia espacio temporal, la confianza en una promesa y la espera de su cumplimiento son parte de esta forma de manifestarse y permanecer en la naturaleza humana de esta dimensión.

Estos espacios, desde otras propuestas educativas, impulsadas por formas distintas de concebir la modernidad, podrían ser integrados y valorados en los procesos formativos de los estudiantes.

5. Ethos barroco y modernidad en América Latina

El pensar acerca de los componentes que conforman a América Latina exige una necesaria descolonización del pensamiento. Parte de ello será partir de una reflexión sobre los actores, manifestaciones culturales y sociales y sobre los escenarios que han participado en el quehacer histórico del continente. Una de ellas lo constituye el barroco latinoamericano y, entre sus exponentes más significativos se encuentran los aportes de Mauricio Beuchot, Samuel Arriarán, Bolívar Echeverría, entre otros.

El barroco en América encuentra un espacio privilegiado en las diferentes expresiones artísticas —literatura, arquitectura, pintura, música— del siglo XVII. La influencia del barroco ha trascendido como fenómeno cultural, siendo posible el reconocimiento de un *ethos* característico. Echeverría sostiene que “el arte barroco puede prestarle su nombre a este *ethos* (barroco) porque [...] ella también resulta de una estrategia de afirmación de la corporeidad concreta del valor de uso que termina en una reconstrucción de la misma en un segundo nivel; una estrategia que acepta las leyes de la circulación mercantil, a las que esa corporeidad se sacrifica, pero que lo hace al mismo tiempo que se inconforma con ellas y las somete a un juego de transgresiones que las refuncionaliza.” (Echeverría, 1996, p. 79) Para este filósofo ecuatoriano, las transgresiones propias del barroco encuentran en

América Latina un espacio favorable para reconocer una modernidad alternativa. Llamamos barroco a un *ethos* supone reconocer una analogía entre el arte barroco del siglo XVII y un tipo de relación con el mundo que rebasa la temporalidad y que no supone adherir a concepciones sustancialistas acerca de su presencia predominante en espacios neohistóricos (Kozel, 2008, p. 173). En el caso de la América Hispánica, serán las expresiones artísticas y manifestaciones culturales evidenciadas en el siglo XVII, las que permitirán identificar elementos originarios que permiten caracterizar un proceso civilizatorio moderno de carácter alternativo. «En medio de esta crisis de la modernidad [...] aparece una cierta práctica de la postmodernidad en la que “algo así como un paradigma barroco se reivindica”» (Echeverría, 2000, p. 14). Estas expresiones presentes en diferentes manifestaciones culturales permitirán identificar una América Latina que puede ser caracterizada como barroca. El carácter alternativo del *ethos* barroco muestra actualidad frente al proceso modernidad-postmodernidad. “La actualidad de lo barroco no está [...] en la capacidad de inspirar una alternativa radical de orden político a la modernidad capitalista, reside [...] en el plano profundo de la vida cultural, la incongruencia de esta modernidad, la posibilidad y la urgencia de una modernidad alternativa.” (Echeverría, 2000, p. 15); así, el barroco se presenta como actual y posible en América Latina y, la reflexión de sus manifestaciones en el periodo colonial, un filón investigativo que permitiría nuevos horizontes civilizatorios.

Si se entiende el *ethos* como la forma común de vida que adopta una determinada comunidad de individuos dentro de una sociedad, América Latina evidenciaría en su historia y quehacer cultural formas particulares de vivir el proceso civilizatorio conocido como modernidad. Este *ethos* se adoptaría en América Latina gracias al intento de la Iglesia Católica de construir una modernidad propia, diferente, articulada en torno a la revitalización de la fe y alternativa a la modernidad individualista edificada sobre la vitalidad del capital. Será la población indígena la que, mediante la estrategia del mestizaje, barroca en su naturaleza, procure salvar su mundo de la destrucción total. En el mestizaje se evidenció su voluntad de sobrevivencia. Arriarán (2007) afirma que el barroco latinoamericano “es un fenómeno inscrito en diversas manifestaciones del barroco europeo, cada una de ellas diferentes de las demás y subsumibles bajo la categoría general de la cultura del barroco” (p. 83). Este pensador mexicano encuentra algunas evidencias en expresiones culturales actuales del continente: el papel activo de las culturas subalternas que genera un proceso simbólico de carnavalización como refiguración de la dicotomía entre lo popular y lo culto; las imágenes proponen un uso distinto del sujeto: es la sensualidad que se opone a la razón, lo dinámico que se opone a lo establecido; se advierten variados juegos de resistencia del mestizaje, como es la resemantización de los símbolos europeos a través de los universos imaginarios de los colonizados. Expresiones del mestizaje y del barroquismo se las encuentra en escritores como Arguedas, Rulfo, García Márquez, Borges. “En ellos encontramos la búsqueda de una visión simbólica de las realidades heterogéneas... a través del uso de la

metáfora [...] Hay un sincretismo barroco por la mezcla entre la cosmovisión arcaica y moderna” (Arriarán, 2007, pp. 82-83); ensayistas como Lezama Lima, Carpentier y Sarduy plantean un barroco distinto del europeo, con características propias elaboradas históricamente en el continente. “[en ellos] encontramos una conciencia reivindicatoria de la identidad que explicita una filosofía barroca... una conversión de lo universal y lo particular [...] como mestizaje cultural” (Arriarán, 2007, p. 83). Junto a una civilización europea en crisis, las civilizaciones originarias de América Meridional compartían una situación similar. Conscientes de que la estrategia del *apartheid* llevaría consigo consecuencias suicidas, españoles y “naturales” se unieron [...] por una voluntad de civilización. “La estrategia del mestizaje cultural es [...] barroca, coincide con el comportamiento característico del *ethos* barroco de la modernidad europea y con la actitud barroca del postrenacimiento” (Echeverría, 1996, p. 87).

Durante los siglos XVI a XVIII se genera en América Latina un proyecto civilizatorio moderno y católico, alternativo, fuente de un mestizaje cultural. La Contrarreforma buscó rebasar el proyecto europeo, que consideraba insuficiente, mediante las diferentes prácticas y recursos alternativos a los Reformistas. Un baluarte de esta propuesta lo constituiría la Compañía de Jesús y su sistema de estudios propuesto por la *Ratio Studiorum*. Los afanes contrarreformistas serían impulsados por esta orden religiosa; “es la pretensión jesuita de levantar una modernidad alternativa [...] frente a la modernidad “ciega” del mercado capitalista [...] La derrota de la Compañía de Jesús es de una utopía [...]” (Echeverría, 2000, p. 73). Sus propuestas civilizatorias encuentran su mejor realización en las treinta “Reducciones Jesuíticas del Paraguay”. Pero serían los intereses hegemónicos europeos anularon de raíz este proyecto.

“[En] el proceso de mestizaje cultural latinoamericano [...] se realiza una mezcla de formas culturales, las mismas que la podemos concebir de forma apropiada solo a través de un tratamiento de orden semiótico” (Echeverría, 1996, pp. 81-82). Si se comprende la historia de la cultura como una historia de mestizajes, este nuevo mestizaje fue favorable: la civilización dominante —la indoeuropea— y la indígena se encontraban en crisis, frente a esta realidad, «son los criollos de los estratos bajos, mestizos aindiados, amulatados, los que [...] intentarán restaurar la civilización europea; intentarán despertar y luego reproducir su vitalidad original. Al hacerlo [...], son ellos los que pronto se verán construyendo...una Europa “latino-americana”» (Echeverría, 1996, pp. 81-82). Se desarrolla así el mestizaje en un proyecto distinto, en el cual la sociedad capitalista encontró la veta para desarrollar una modernidad racional e individualizante y, de forma contraria América Latina halla el filón que permitirá una modernidad alternativa. El tratamiento semiótico para la comprensión de este nuevo fenómeno civilizatorio se lo encontraría en sus expresiones culturales y artísticas.

6. Educación superior y modernidad: aportes de lo barroco

Al caracterizarse la modernidad por una supremacía de la razón y, al ser esta una de los ámbitos que evidencia la crisis educativa actual, es importante la formulación de la pregunta: ¿La educación, en la actualidad, debe centrar

su atención en la transmisión de contenidos? La lógica de transmisión de información tenía razón de ser cuando el acceso a la información era escaso. Revoluciones históricas han aproximado cada vez más los textos y los saberes a las comunidades humanas. Desde la invención de la imprenta, pasando por la expansión del radio y la televisión, para llegar, en la actualidad, al inimaginable alcance y difusión que ha tenido la red internet son una respuesta palpable a esta pregunta. La educación ya no tiene sentido y, no cabe centrar los esfuerzos educativos bajo este rasero.

¿No es el tiempo, más bien, para que la educación ponga su atención en la formación de hermenéutas, de seres humanos capaces de decodificar los signos y símbolos que encuentra en su quehacer cotidiano...?

Uno de los espacios de reflexión sobre este particular es impulsado por el mexicano Mauricio Beuchot Puente, quien propone, como camino de reflexión filosófica y espacio de quehacer educativo, la hermenéutica Analógica Barroca. Desde esta perspectiva, afirma Nava, "el objetivo de la hermenéutica barroca no es solo comprender estas relaciones de fuerzas y luchas simbólicas, sino encontrar en la analogía su parte proporcional, recuperando lo mejor de cada cultura en su nueva forma mestiza" (Nava, 2001, pág. 88). Y, será el mismo Beuchot, padre de la Hermenéutica Analógica quien defina este camino como una propuesta válida de lectura y decodificación de los procesos históricos y culturales de América Latina.

Para Beuchot el proceso de interpretación no es exclusivamente racional o intelectual. Para este autor la hermenéutica es la disciplina (ciencia y arte) que nos enseña a interpretar textos, entendiendo aquí el interpretar como un proceso de comprensión que cala en profundidad, que no se queda en una intelección instantánea y fugaz. Se entiende por texto todo aquello que va más allá de la palabra y el enunciado (Beuchot, 2000, p. 15). De alguna forma, el texto compromete e implica al individuo. Este autor desarrolla una propuesta alternativa a la hermenéutica tradicional, la misma que busca superar el "univocismo" y el "equivocismo" en que tradicionalmente se ha visto comprometido el quehacer hermenéutico. Se trata de la hermenéutica analógica. Lo análogo se define como aquello que está entre la equivocidad y la univocidad e implica el concepto de límite.

Lo equívoco es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente diverso [...]. Lo unívoco es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente idéntico, de modo que no cabe diversidad entre unas y otras [...]. Lo análogo es lo que [...] se dice de un conjunto de cosas en un sentido en parte idéntico y en parte distinto, predominando la diversidad. (Beuchot, 2000, p. 38)

Esta interpretación analógica es aplicable en el análisis de los procesos históricos y culturales y, es plenamente útil para la comprensión de los fenómenos latinoamericanos. Para Beuchot, "un pluralismo cultural analógico tratará de respetar lo más posible las diferencias, buscará fomentarlas lo más que se pueda, pero sin perder nunca la posibilidad de algo común, de alguna manera de universalizar" (2010, pág. 24). De esta forma, desde la perspectiva de la hermenéutica analógica se busca conciliar el univocismo clásico y el equivocismo posmoderno.

El instrumento principal de la hermenéutica analógica es la distinción y, con ello, el diálogo. De esta forma, se

puede comprender a la hermenéutica analógica como un modelo interpretativo que presenta un relativismo con límites. Así, desde una perspectiva latinoamericana, se puede concebir al mestizaje como elemento que conforma la identidad latinoamericana. Esta posibilidad puede ser aplicada en el contexto educativo y se puede realizar una aproximación al mismo a partir de una apertura dialógica a discursos alternativos subyacentes en los diferentes textos subyacentes o desarrollados durante su historia, en la América hispana.

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

Si la hermenéutica tiene como tarea la interpretación de textos, Beuchot refresca la definición de "texto" cuando la redefine: la noción de texto ha cambiado mucho: va desde la interpretación de textos escritos, que son los tradicionales, como también de concebir al diálogo como texto, el cual es un texto más abierto que el escrito, pues este último ya está completo y cerrado, mientras que la conversación es de carácter abierto (Beuchot, 2007, pág. 8). Por ello, todo aquello que propone un mensaje y, es susceptible de ser decodificado es un texto. Es, desde esta perspectiva, importante reconocer al ser humano y a su quehacer científico-cultural, como elaborador de mensajes. Somos seres cuyo accionar se caracteriza por ser trasmisor de mensajes.

Uno de los aspectos de la analogía de mayor aplicabilidad es la iconicidad: "el signo icónico es muy fuerte e ilustrativo, se encuentra en las imágenes, en los diagramas, en las metáforas [...] a través de la narrativa, encuentra caminos para alcanzar no solo el intelecto, sino también la imaginación, la voluntad, el afecto" (Beuchot, 2007, p. 24). Para este autor, la iconicidad favorece una hermenéutica analógico-icónica aplicable a la educación. Si se realiza una relectura del texto "ethos barroco", a partir de una reflexión desde los contextos y la naturaleza donde este movimiento se origina, es posible proponer este camino como una manifestación histórica y como una propuesta alternativa de modernidad a la imperante. Este "ethos barroco", en la propuesta de Bolívar Echeverría (1996), se constituye en una categoría que, desde el reconocimiento del mestizaje, permite un diálogo y una comprensión de la naturaleza latinoamericana.

Para Bolívar Echeverría, la modernidad no es "un proyecto inacabado"; sería, por el contrario, un conjunto de posibilidades que han sido tomadas en cuenta solamente desde una perspectiva y en un solo sentido, pero, indica este autor, que evidencia "el carácter peculiar de una forma histórica de totalización civilizatoria de la vida humana" (Echeverría, 1997, p. 138) y también como una "configuración histórica efectiva; como tal, [...] de ja

de ser una realidad de orden ideal e impreciso: se presenta de manera plural en una serie de proyectos e intentos históricos de actualización que, al sucederse unos a otros o al coexistir unos con otros en conflicto por el predominio, dotan a su existencia concreta de formas particulares sumamente variadas” (Echeverría, 1997, p. 141). Estas formas variadas encontrarán un ámbito privilegiado en las diferentes expresiones culturales, religiosas y en otras prácticas y otras experiencias humanas. América será el caldo de cultivo en el cual estas expresiones encuentren formas alternativas de expresión, nuevos cauces para orientar la vida y el quehacer cultural. Este proyecto, inacabado, encuentra en la historia latinoamericana cauces de renovación y refrescamiento, como respuesta alternativa al desgaste moderno de corte europeo.

Desde esta perspectiva, es urgente la fundamentación epistemológica que promueva la actualización y desarrollo de nuevas formas de actualizar el proyecto moderno, a partir del reconocimiento de otros *ethos*, presentes en realidades distintas a la europea, como es el caso del ámbito de América del Sur.

En un mundo plural y diverso como el actual, la reflexión de Edgar Morín permite un fundamento epistemológico para superar un discurso hegemónico –en crisis– propio de la Modernidad y proponer alternativas de diálogo con los nuevos discursos propios de la América meridional; como afirma el pensador, la complejidad permite encontrar un archipiélago de certezas en medio de un océano de incertidumbres.

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

La Hermenéutica Analógica propuesta por Beuchot se presenta como un camino alternativo de comprensión de la realidad. Su carácter analógico, alternativo a la univocidad y a la equívocidad que han caracterizado al discurso moderno y al relativismo postmoderno, respectivamente, proponen, en el marco de la realidad latinoamericana, un recurso mediante el cual puede desentrañarse el sentido de las formas simbólicas que permitan el reconocimiento y el encuentro con el “otro” y su multiculturalidad. El carácter esencialmente dialógico de esta propuesta permite tomar en cuenta las características propias del mestizaje latinoamericano. Esta forma de interpretación permite tomar en cuenta otras formas discursivas diferentes a las propias de un racionalismo hegemónico en la modernidad occidental.

Una educación entendida hermenéuticamente, entonces, tendería a la analogía entre lo racional y lo sensible, entre el pensamiento lógico y el creativo, en la formación de la conciencia. “Solo con el equilibrio de estas vías de crecimiento y producción cultural se podría crear una actitud crítica en la conformación de una identidad cultural” (Hernández, 1999, p. 37). La lectura de Echeverría sobre el *ethos* barroco, a la vez que reconoce la modernidad de la misma, permite la superación de la modernidad europea. Esta es una propuesta que incluye lo afectivo y lo simbólico. Desde esta perspectiva se puede pensar en un proyecto alternativo de modernidad. Kozel encuentra cuatro puntos en los cuales el barroco pone énfasis y que derivarían de un eventual recentramiento del mismo (2008, p. 177):

- La revalorización de un conjunto de elementos de la cultura política y su apertura para reconocer algunos elementos propios del ser latinoamericano, como son el paternalismo del estado, el caudillismo, el populismo, etc.
- La recuperación de aspectos medulares de la cultura barroca en tanto posibles puntos de partida para la reconstrucción de la filosofía y de la vida cultural actual.
- Un impulso a poner entre paréntesis la lucha por la afirmación hegemónica y por la dilucidación de opciones políticas concretas, y la consecuente opción por el cultivo de la capacidad psíquica de sobrevivir en un mundo difícil, a partir del establecimiento de una relación distante y descentrada respecto de la política y del poder.
- El intento de identificar prácticas concretas que expresen hoy una posible conexión entre el *ethos* barroco y posibles modernidades alternativas.

Si bien el aporte de Kozel parte de una reflexión política, es necesario tomar en cuenta que el quehacer educativo es esencialmente político y que el compromiso social del profesional que egresa de las universidades es necesariamente ético-político. La Universidad evidencia en sus espacios las reflexiones que el autor menciona en su primer punto. Las reflexiones en torno al barroco y a la hermenéutica analógica barroca son manifestación de los siguientes. Desde esta perspectiva sería posible reflexionar en nuevos modelos y referentes para una educación superior que promueva una reflexión analógica, alternativa al discurso moderno hegemónico.

Existen herramientas categoriales de la hermenéutica analógico-barroca que favorecerían la construcción de un discurso teórico que la fundamente, entre ellas están la dialogicidad, el relativismo-relativo, la finitud-infinitud, la espiralidad, la intencionalidad, la creatividad, el mestizaje, un equilibrio dinámico, el límite y la explicación-innovación. Estas herramientas permitirían al quehacer educativo replantearse su accionar a partir la reflexión sobre estas categorías (Álvarez, 2009, p. 1). Este discurso teórico, en el ámbito de la educación superior, encuentra su concreción en el currículo, el mismo que debe responder a las demandas de la sociedad y del mundo de hoy. En el caso de América Latina, no cabe sostener ni teorizar sobre alternativas curriculares que tienden a simplificar la realidad, como son las visiones de orden univocista, como ha sido el caso de las concepciones curriculares centradas en el plan o en el sistema tecnológico, o también las teorizaciones de orden equivocista, como aquella que Contreras llama “el lenguaje práctico como forma de tratar el currículo” (Álvarez, 2009, p. 5), en la cual la práctica anula a la teoría. La equívocidad está dada por un relativismo absoluto. La analogía, de forma distinta, permite un relativismo, pero con límites.

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

Un camino que permite superar las visiones dogmáticas, simplistas o fragmentadas de la realidad se lo encuentra en la teoría de la Complejidad de Morín. Afirma el filósofo francés: “La incapacidad para concebir la complejidad de la realidad antropológica, en su microdimensión (el conjunto planetario de la humanidad), ha conducido a infinitas tragedias [...]. Se nos dijo que la política “debe” ser simplificadora y maniquea. Lo es ciertamente, su versión manipulativa que utiliza a las pulsiones ciegas. Pero la estrategia política requiere al conocimiento complejo surge trabajando con y contra lo incierto, lo aleatorio. (Morin & Pakman 1994, p. 17). Para Morín esta forma de concebir la realidad es como “un tejido [...] de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple... se presenta con los rasgos de lo enredado... de la ambigüedad, de la incertidumbre” (Morin & Pakman 1994, p. 17). La forma de concebir los fenómenos antropológicos trasciende las visiones parciales y unilaterales de la realidad; él la concibe (a la realidad) como la interacción de fenómenos que se auto-eco-organizan de forma compleja. Houtart propone reflexionar desde la complejidad: se trata de “reconstruir una epistemología compleja, que reconoce los límites de la elementalidad, la importancia de la temporalidad, la multidimensionalidad y lo transdisciplinario. Tal visión de la realidad conduce al crecimiento de la conciencia de la ambivalencia de lo real, de la aleatoriedad, de la incertidumbre, así como de la pluralidad de las instancias epistemológicas” (2006, p. 17). Abrir la razón a la posibilidad de la incertidumbre como instancia de conocimiento recupera la dimensión compleja de la realidad y supera las visiones simplificadoras y mutilantes, propias del pensamiento occidental, que critica Morín. La complejidad permite el reconocimiento de otras expresiones que, diferentes de la lógica occidental y ajenas al raciocentrismo moderno, encuentran en esta propuesta un espacio idóneo para reflexionar sobre el futuro de la Educación Superior en América Latina. La racionalidad europea construyó una cosmovisión que, de alguna forma, se posicionó como hegemónica en occidente. Consecuencia de ello, los imaginarios políticos, económicos y sociales han sufrido cambios en relación con su propuesta inicial como, por ejemplo, el reconocer que el rol de ciudadano se ha trasladado al de consumidor, de la convicción —en democracia— se pasa al de seducción —propia del mercado—. Estos dos aspectos son indicadores de algunos elementos que han llevado a la crisis de la modernidad: la concepción de democracia y la noción de ciudadanía.

Si se reflexiona en una propuesta desde la hermenéutica analógica, esta procura “ampliar el margen de las interpretaciones sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las posibles lecturas a un texto, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada [...] Es un intento de respuesta a la tensión entre la hermenéutica de tendencia univocista (positivista) y la hermenéutica equivocista (relativista)” (Beuchot, 1998, pp. 10-11); la respuesta a esta realidad es la analogía, colocada entre el univocismo moderno y el equivocismo postmoderno. Para Beuchot se trata de vincular a la razón con las otras dimensiones del ser humano, “volver a la conciencia de que pensamos con

todo el hombre. Una visión más holística del pensar [...]” (Beuchot, 1998, p. 11); conciencia de las otras dimensiones del ser humano, y, ante todo, del otro. El razonamiento analógico “pasa de lo conocido a lo desconocido, de los efectos manifiestos a las causas que se nos esconden. Parte de algo fragmentario, como en el icono, y pasa al todo [...]; ni siquiera por el esfuerzo propio de la abstracción, sino por la misma fuerza abstractiva que ya hace suyo el signo icónico [...]” (Beuchot, 1998, p. 12). Esta universalidad, analógica e icónica, se gesta dentro de una cultura, con la cual se da una relación dialógica. En la apertura al otro, se es análogo, no equívoco (Levinas) ni unívoco (Habermas y Apel); es un modo de conocimiento mestizo, es una “ruptura epistemológica” (Bachelard). Esta dialogicidad permitiría ampliar los horizontes de comprensión y de re-construcción de aspectos tan fundamentales como son la democracia —como espacio de construcción de la dignidad humana— y la ciudadanía —entendida como el rol del ciudadano para el encuentro con el otro y la construcción de la sociedad—.

8. El símbolo como camino de superación de la crisis: formar hermeneutas y no repetidores

Es necesario primero afirmar la naturaleza del símbolo. Este se caracteriza por su capacidad de sintetizar mediante una expresión sensible —representación— las influencias de lo inconsciente y de lo consciente —y su construcción estaría influenciada por las diferencias culturales y sociales—.

A lo largo de la historia el símbolo ha servido como una representación que propiciaba un lenguaje común entre quienes eran parte de una comunidad, permitiendo una expresión más compleja y profunda que la común. Eran estos símbolos los que permitían, dentro de cada cultura, una armonía interior y su vínculo con el entorno; es el caso, por ejemplo, de los mandalas en Oriente, el pez o los colores litúrgicos en el cristianismo, el rezo de El Corán en el islam, etc.

El concepto de símbolo tiene dos acepciones: la primera significa emitir, tirar, echar, lanzar; la segunda hace relación a poner, meter, reunir. A través de estos dos movimientos la noción de símbolo se transforma en un “operador de significados y relaciones”, lo cual le impide apuntar en una sola dirección. A la vez que vehicula una significación en el marco de un grupo humano, los congrega en torno al lenguaje común que representa. A partir de esta comprensión se puede entender al símbolo como un elemento estructurante de la sociedad. Es por ello que Giménez se plantea si “es posible asignar un campo específico y relativamente autónomo a la cultura, entendida como una dimensión de la vida social, si la definimos por referencia a los procesos simbólicos de la sociedad” (Giménez, 2005). De esta forma, la cultura tendría que ser concebida como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad o, mejor aún, como la organización social del sentido, como pautas de significados “históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias” (Thompson, 1998, citado por Giménez, 2005). El símbolo integra estos significados,

los transmite en el interior de las diferentes culturas y permite la interacción humana dentro de una comunidad, fortaleciéndola en su identidad y propiciando los cambios que las nuevas realidades exigen.

La realidad del símbolo integra las diferentes formas en que los miembros de una comunidad los conciben, con la finalidad de transformar el mundo en función de sus intereses, es decir, el símbolo y la cultura no son únicamente “textos” para ser conocidos, son también herramientas de intervención en el mundo. Estas realidades no son estáticas e inmutables. Su interacción, a través de los distintos actores y escenarios en tiempo y espacio, permite no solo una interpretación de los significados, sino también una forma de responder a las demandas sociales. El símbolo integra la cultura de una comunidad, a la vez que la modifica, dinamiza y actualiza. Las diferentes sociedades suelen proponer sistemas de símbolos que “forman parte de la cultura en la medida en que son constantemente utilizados como instrumento de sistematización de la conducta colectiva, esto es, en la medida en que son absorbidos y recreados por las prácticas sociales” (Durham, 1984, pp. 74-75), por ello, los sistemas simbólicos son al mismo tiempo representaciones —modelos de— y orientaciones para la acción —modelos para—, según la expresión de Clifford Geertz (1992, citado por Giménez, 2005). El símbolo, como “ordenador” de la conducta colectiva, su naturaleza de “integrador” de la identidad y práctica social, así como su capacidad de representación y de implicador para la acción, hacen que del símbolo un elemento motivador del dialogo, propiciador de un encuentro con el “otro” y, por ello, de naturaleza esencialmente ética.

Si bien es cierto que muchas de las ciencias utilizan símbolos para su comprensión, estudio y desarrollo, el símbolo es en elemento esencial que constituye el quehacer cultural del ser humano. Las religiones, el mundo de los negocios, los procesos comunicativos y, en la actualidad, el mundo de la informática está mediados por el símbolo. Su naturaleza no es irracional, pero su comprensión abre al ser humano al descubrimiento de la plenitud del ser.

Así como el accionar humano no puede ser reducido a un análisis exclusivamente racional, en el quehacer educativo no pueden ser tomados en cuenta los procesos propios de la argumentación y el raciocinio. La complejidad que ser humano y de la educación tienen van más allá de los cánones científicos occidentales. Más aún, cuando la modernidad, en occidente, ha tenido características particulares, propias del mundo europeo. En palabras de Husserl, el símbolo es una forma de estar presente en el “mundo de la vida”.

9. La religión y el arte: espacios de confluencia y encuentro para superar la crisis de la educación en la modernidad

Existen dos ámbitos de la creación humana que han permanecido a lo largo del desarrollo de la humanidad y presentan un carácter auténticamente universal, estos son el arte y la religión. Las ciencias, ha general, han avanzado y desarrollado sus postulados. La tecnología ha provocado una gran aceleración en el adelanto de las civilizaciones. Pero, sin temor a caer en equivocación, los dos ámbitos de formación humana han permanecido durante toda

la historia, en Oriente y Occidente y, podrían ofrecer las claves de una nueva comprensión de la racionalidad y nuevos caminos civilizatorios.

Un ámbito de la naturaleza humana en el que confluyen tanto el arte como la religión es el símbolo. En el tenor de las reflexiones de Mélich (1996, p. 24), “la religión y el arte son formas simbólicas, formas de conocimiento que poseen lenguajes distintos al de la ciencia y en parte, al de la filosofía. La racionalidad científica es un modo de conocimiento del ser humano, pero no el único”. La modernidad occidental fracturó el desarrollo de estos ámbitos y los separó, proponiéndolos o como a-científicos o disponible solo para “iniciados”. No obstante, estos ámbitos obedecen también a la racionalidad humana, solo que, desde una perspectiva distinta, a la vez que permiten una comprensión integral del ser humano, puesto que, gracias a sus características, proponen no solo el rostro manifiesto de toda realidad, sino también aquel que llaman “la cara oculta de la luna”.

Si se concibe al sistema de enseñanza como construcción histórica y social, el educando puede establecer en las diferentes etapas de la historia y en las distintas sociedades símbolos que han caracterizado a las diversas propuestas educativas y que, más allá de la argumentación, la distinguen de forma integral.

Es urgente pues, recuperar en el estudio de la educación como fenómeno social el eje estructurador y dador de sentido que confiere el símbolo. Afirma Mélich que:

Los tres procesos de reproducción simbólica del mundo de la vida, a saber, reproducción cultural, integración cultural y socialización, están íntimamente relacionados con la educación... En otras palabras, los tres procesos son educativos. La educación es, desde esta perspectiva, el conjunto de procesos de reproducción simbólica en sus tres momentos: cultura, sociedad y personalidad. (1996, p. 50)

El símbolo, como estructurador de los aprendizajes, promoverá, en el marco de la cultura, la continuación y renovación del saber cultural; en el marco de la sociedad, promoverá la estabilidad y solidaridad de los grupos y, en el de la personalidad, promoverá la formación de actores sociales críticos. La educación, concebida como ciencia que promueve y apoya los procesos educativos en toda su complejidad, debe trascender un enfoque racionalista y propender a un análisis más profundo, a la interpretación y comprensión de los símbolos en el contexto de los respectivos entornos sociales. La formación cultural, propia de la escuela, debe ser entendida como mediación, como una forma de construir el mundo (Mélich, 1996, p. 57), y toda sociedad humana... “posee una construcción global del mundo, que es precisamente lo que da sentido a la existencia (Mélich, 1996, p. 50). La educación, así comprendida, favorecería no solo el aprendizaje de contenidos, sino que posibilitaría la búsqueda y encuentro de sentidos. El símbolo permitiría una nueva resignificación, puesto que en occidente “se ha quebrado el arquetipo central que aglutinaba el significado, los valores y todos los elementos configuradores de la vida cotidiana” (Mélich, 1996, p. 58). La educación, concebida dentro de un proceso dinámico y, el trabajo del docente como formador de hermeneutas es parte la transformación que permitiría un nuevo horizonte en el marco de la crisis civilizatoria en que se halla esta parte del mundo.

10. Conclusiones

Es un lugar común en el diálogo y debate académico el hablar de la crisis de la modernidad. Es otro lugar común el hablar de las falencias de la educación. Un tercer espacio de diálogo y encuentro es la crisis ambiental. Pero, de forma paradójica, todos los críticos orientan sus índices hacia la educación y esta, desde hace tiempo, marcha sobre el mismo terreno.

Frente a una modernidad occidental, de carácter pragmático e individualizante, que no ha respondido a los requerimientos de la sociedad occidental, la reflexión sobre el símbolo se evidencia como urgente.

Un estudio diacrónico de las diferentes expresiones educativas de las distintas sociedades da como resultado la crisis en que se encuentran los sistemas educativos, como resultado de una larga crisis que no ha sido solucionada ni reflexionada de forma integral.

Las diversas características del símbolo, que lejos de ser simplistas y superficiales, buscan una implicación, un compromiso y una respuesta del ser humano del siglo XXI. El símbolo, en el marco del arte y la religión, ha sido una constante en la historia de la humanidad, es por ello, una puerta de estudio para nuevas comprensiones de la educación.

El arte y la religión, a través de sus diferentes formas y variedades de expresión y manifestación, permiten una comprensión integral del ser humano, en su comprensión individual y como especie. Su análisis y reflexión corresponde no solo a una lectura académica o desde la historia del arte y de las religiones; posibilita, más bien, un ejercicio hermenéutico en el cual hay que establecer tanto las analogías entre los elementos y actores del proceso educativo como las expresiones que los seres humanos han realizado en aquellos rasgos esencialmente humanos propios y transversales a todas las culturas y sociedades.

Es importante dar el primer paso en esta nueva forma de comprender la educación, como un camino de superación de la crisis civilizatoria que ha arrastrado consigo a la institución escolar.

Referencias

- Álvarez Balandra, A. C. (2009). *Teorización del currículum desde la hermenéutica analógico-barroca*.
- Arriarán, S. (2007). *Barroco y neobarroco en América Latina: Estudios sobre la otra modernidad*. Editorial Itaca.
- Beuchot, M. (1998). *Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad*. *Revista de la UNAM*, (abril-mayo), 10-13.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. Ciudad de México: UNAM.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Saltillo: Universidad Iberoamericana.
- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Durham, E. (1984). Cultura e ideología. Datos, *Revista de Ciencias Sociales*, 27(1), 71-89.

- Echeverría, B. (1996). *El ethos barroco*. *Debate Feminista*, 13, 67-87.
- Echeverría, B. (1997). *Las ilusiones de la modernidad*. Ciudad de México: UNAM/El equilibrista.
- Echeverría, B. (2000). *La modernidad de lo barroco*. Ciudad de México: Ediciones Era.
- Fronzizi, R. (1958). *¿Qué son los valores?: Introducción a la axiología*. *Journal of Philosophy*, 56(11), 512-514.
- Gallegos, R. (s.f.). *Ideología, Identidad y Cultura*.
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En G. Giménez, *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 67-87). México: Conaculta.
- Hernández Alvidez, E. (1999). Educación, Hermenéutica y Analogía. En S. Arriarán y E. Hernández (Coords). *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Houtart, F. (2006). *La Ética de la incertidumbre en las ciencias sociales*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Kozel, A. (2008). *Barroco americano y crítica de la modernidad burguesa*. *Anuario Del Colegio De Estudios Latinoamericanos de la UNAM 2007, 2*, 163-177.
- Maiguashca, Juan (s.f.). El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830-1895. En J. Maiguashca (Ed.). *Historia y región en el Ecuador: 1830-1930* (pp. 355-420). Quito: Corporación Editora Nacional.
- Mélich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nava Avilés, M. V. (2001). La hermenéutica barroca, una construcción filosófico-educativa de Samuel Arriarán. En S. Arriarán y E. Hernández (Coords). *Hermenéutica analógica-barroca y educación* (pp. 85-94). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Newland, C. (1991). La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *The Hispanic American Historical Review*, 71(2), 335-364. doi: 10.2307/2515644
- Ossenbach Sauter, G. (1993). *Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.
- Piedmont, R. L. (2012). Overview and Development of Measure of Numinous Constructs: The Assessment of Spirituality and Religious Sentiments (ASPIRES) Scale. En L. J. Miller (Ed.), *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality* (pp. 104-122). Oxford: Oxford University Press
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: Las cuestiones cruciales*. Buenos aires: Santillana.
- Roig, A. (1973). Bases ideológicas para el tratamiento de las ideologías. En O. Ardiles et al. *Hacia una Filosofía de la Liberación Latinoamericana* (pp. 215-244). Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Scheler, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético* (H. Rodríguez Sáenz, trad.). Madrid: Caparrós editores. (Obra original publicada en 1913).