

Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático

Reflections on Philosophy and Sociology of Education: A Paradigmatology Approach

Javier Collado Ruano¹ javiercolladoruano@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-0063-6642>

¹Universidad Nacional de Educación, Ecuador

RESUMEN

Las reflexiones filosóficas del presente artículo tienen el objetivo principal de estudiar las problemáticas epistemológicas y paradigmáticas inherentes a los procesos de transformación educativa. En el estudio se combina la metodología transdisciplinar con la Teoría de la Complejidad para organizar el conocimiento de forma horizontal, sin jerarquizar las diferentes epistemes que co-existen en mismo espacio-tiempo. Desde esta perspectiva epistemológica, la investigación muestra que los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscriptos culturalmente en ellos. De ahí la necesidad de crear una educación libertadora que siembre semillas de emancipación humana en el siglo XXI. En este sentido, el trabajo analiza los condicionamientos paradigmáticos que trascienden la formación humana mediante el estudio de nuestras relaciones humanas y la función social de la educación en el entorno social y natural. El desarrollo sostenible requiere reorientar nuestros modelos de vida dentro de los límites biofísicos de la naturaleza, sin comprometer su regeneración ecosistémica ni el desarrollo digno de nuestras próximas generaciones. Se trata de una investigación que pretende contribuir para el debate entre filosofía y sociología de la educación mediante una visión coevolucionista que integra al ser humano en su contexto cósmico y terrenal. Como resultado, se debate filosóficamente sobre los condicionamientos paradigmáticos que se producen en el campo de la sociología de la educación. Para concluir, se argumenta que la educación representa una herramienta de transformación paradigmática cuando promueve una ecología de saberes que combina la razón científica con otros aspectos epistémicos, espirituales, religiosos, afectivos, emocionales, políticos, retóricos, poéticos, artísticos y filosóficos.

Palabras clave Paradigmatología; formación humana; sostenibilidad; complejidad; epistemología

ABSTRACT

The philosophical reflections of this article aim to study the epistemological and paradigmatic problems inherent in the processes of educational transformation. The study combines the transdisciplinary methodology with Complexity Theory to organize knowledge horizontally, without hierarchizing the different epistemes that co-exist in the same space-time. From this epistemological perspective, research shows that individuals know, think, and act according to the cultural paradigms inscribed in them. Hence the need to create a liberating education that sows seeds of human emancipation in the 21st century. In this sense, the work analyzes paradigmatic constraints that transcend human training through the study of our human

relationships and social role of education in the social and natural environment. Sustainable development requires reorienting our models of life within the biophysical limits of nature, without compromising ecosystem regeneration neither a dignity development of our next generations. This is an investigation that aims to contribute to the debate between philosophy and sociology of education through co-evolutionary vision that integrates the human being in his cosmic and earthly context. As a result, it is discussed philosophically about the paradigmatic conditions that occur in the field of sociology of education. In conclusion, it is argued that education represents a paradigmatic transformation tool when it is promoted an ecology of knowledge that combines scientific reason with other epistemic, spiritual, religious, emotional, political, rhetorical, poetic, artistic, and philosophical aspects.

Keywords Paradigmatology; human training; sustainability; complexity; epistemology

Forma sugerida de citar:

Collado Ruano, Javier (2017). Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23 (2), pp. 55-82

INTRODUCCIÓN: DESAPRENDER LO APRENDIDO PARA REAPRENDER

Al abordar las relaciones de la filosofía, la sociología y la educación desde un enfoque epistemológico complejo y transdisciplinar, se advierte que los procesos de formación humana están condicionados paradigmáticamente por diferentes fenómenos que inter-retro-actúan en la psique de los individuos y en el carácter social del imaginario colectivo. Al tratar el conocimiento de forma científico-filosófica, resulta muy difícil encontrar el origen etimológico de palabras y conceptos más allá de la “tradicional” Grecia Antigua ([Dussel, 2005](#)). Desde hace siglos, la ciencia y la filosofía moderna vienen imponiendo la visión occidental como una perspectiva hegemónica por encima del resto, y eso dificulta enormemente su propio desarrollo endógeno de forma multirreferencial. A pesar de que otras grandes civilizaciones ya precedieron a la cultura griega, como es el caso de Mesopotamia, Egipto o China, existe el consenso generalizado en considerarla como el origen del conocimiento preponderante de la civilización planetaria actual.

Como ejemplo ilustrativo, el artículo “Ancient Babylonian astronomers calculated Jupiter’s position from the area under a time-velocity graph” publicado por el astrofísico [Mathieu Ossendrijver \(2016\)](#) en la revista Science, apunta que los habitantes de la antigua Babilonia ya usaban métodos geométricos de astronomía matemática para describir el movimiento de los planetas entre 350 y 50 años antes de Cristo. Esto significa que se adelantaron 14 siglos a los científicos europeos, considerados hasta la fecha como los descubridores de este tipo de operaciones matemáticas sobre el universo. Es urgente denunciar este fenómeno de construcción epistémica que impone a la cultura griega como el origen epistemológico de la ciencia moderna. Por eso la presente reflexión filosófica busca cuestionar los condicionamientos sociológicos que repercuten en los procesos educativos de formación humana. No se pueden aceptar las cosas como están si queremos liberarnos de las cadenas epistémicas paradigmáticas que nos empujan a consumir los recursos naturales de forma incesante. Tenemos que ser más conscientes de lo que pensamos y de lo que hacemos como ciudadanía mundial interconectada para evitar llegar a puntos de no retorno ecosistémico.

Conseguir la sostenibilidad planetaria implica una ruptura paradigmática radical de nuestros hábitos, costumbres y rutinas, lo que supone una revisión conjunta del imaginario colectivo donde residen todas nuestras creencias y construcciones epistémicas. La filosofía y sociología

de la educación tienen el papel de transformar nuestra realidad mediante procesos de “desaprendizaje” de los modelos epistémicos paradigmáticos impuestos culturalmente ([Collado, 2016a](#)). Debemos aprender a desaprender para reaprender nuevamente. Pero ¿qué se comprende por paradigma? ¿Cuáles son las cuestiones paradigmáticas que emergen de las relaciones humanas con su entorno? ¿Cómo repercuten los diferentes fenómenos paradigmáticos en los procesos educativos? ¿Qué perspectivas y enfoques epistemológicos cuestionan las problemáticas de la filosofía y la sociología de la educación? En las próximas líneas se persigue responder a estas y otras preguntas.

Cuestiones paradigmáticas de las estructuras epistémico-sociales

Según la obra *Educación y sociología* publicada por Emile Durkheim a inicios del siglo XX, la sociología de la educación nace como una ciencia que busca plantear el fenómeno educativo más allá del enfoque pedagógico, implicando una perspectiva sociológica ([Collado, 2017a](#)). De este modo, la sociología de la educación tiene el objetivo de estudiar la constitución histórica de los sistemas educativos y su evolución en nuestras sociedades contemporáneas. Aquí radica el interés del presente trabajo en reconocer los diferentes condicionamientos paradigmáticos que se producen en los procesos constitutivos de formación humana. Se trata de un enfoque transdisciplinar que aborda las dimensiones exteriores e interiores de la sociedad, es decir, las inter-retro-acciones entre las dimensiones intersubjetiva e intrasubjetiva del ser humano con su entorno paradigmático.

Esta perspectiva epistémica de la filosofía y la sociología de la educación está en armonía con el pensamiento planteado por [Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron \(2009\)](#) , al considerar a los estudiantes herederos de una cultura educativa paradigmática. Según estos autores, los diferentes elementos inherentes al sistema escolar reproducen las mismas estructuras de clases social adscritas en su paradigma social. Esta noción de paradigma fue ampliamente discutida en la ciencia con los debates filosóficos concernientes a los cambios de pensamiento que tuvieron lugar a inicios del siglo XX, con la formulación y desarrollo de la mecánica cuántica. Un importante desencadenante fue la obra *The Structure of Scientific Revolutions* del filósofo e historiador de la ciencia Thomas Kuhn.

Según la visión kuhniana, el paradigma científico “representa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc. compartida por los miembros de una comunidad dada” ([Kuhn, 1970, p. 176](#)) para identificar problemas y definir soluciones. Dicho de otro modo, los paradigmas son una estructura científica de gran envergadura que establece criterios teóricos y metodológicos que permiten la explicación de ciertos aspectos de la realidad y, por este motivo, son aceptados por la mayoría de los miembros de una comunidad científica durante un determinado período histórico. Acorde a Kuhn, la *ciencia normal* corresponde a una época caracterizada por un paradigma donde predominan ciertos modelos y conceptos que guían la investigación científica para crear teorías, en relación a un determinado asunto de matriz disciplinar.

En este sentido, su obra está teñida por una marcada competición darwinista, donde “los paradigmas ganan su estatus porque son más exitosos que sus competidores en resolver algunos problemas que el grupo de practicantes ha venido a reconocer como agudo” ([Kuhn, 1970, p. 23](#)). Durante el proceso de evolución de la ciencia surgen ciertos problemas o anomalías que llevan a la insatisfacción generalizada de los conceptos y métodos que obligan a la comunidad científica a buscar nuevos referentes teóricos, originando lo que Kuhn denomina *crisis de paradigma*. La transformación paradigmática ocurre a través de una *revolución científica* que da lugar a una *ciencia revolucionaria* como contrapunto a la ciencia normal establecida: “en tiempos de

revolución, cuando la tradición de *ciencia normal* cambia, la percepción del científico sobre su medio ambiente debe ser reeducada: en algunas situaciones familiares debe aprender a ver una nueva Gestalt” ([Kuhn, 1970, p. 112](#)). Además, Kuhn considera que el conocimiento científico no se desarrolla de forma continuada y acumulativa, sino más bien todo lo contrario. El desarrollo de la ciencia y los cambios de paradigma se producen tras rupturas discontinuas y revolucionarias a través de saltos científicos que, después de mucha discusión entre los grupos de una comunidad científica, suponen el establecimiento de un nuevo paradigma que sustituye parcial o totalmente al paradigma anterior. En resumen, siguiendo el esquema cíclico de [Kuhn \(1970\)](#) , la ciencia evoluciona a través de las siguientes etapas: 1) establecimiento de un paradigma; 2) ciencia normal; 3) crisis de paradigma; 4) revolución científica; 5) establecimiento de un nuevo paradigma.

De cierta forma, la idea de paradigma es indiscutible. Observamos y entendemos el mundo a través de una serie de teorías científicas y creencias culturales que conforman un determinado paradigma epistémico-social. Estas estructuras epistémicas paradigmáticas de cada sociedad logran enmarcan nuestro pensamiento en unos patrones de comportamiento, normas sociales, reglas jurídicas, modelos económicos, creencias religiosas, identidades nacionales, etc., vertebrando nuestros esquemas mentales de forma intrínseca a nuestra cosmovisión individual. [Kuhn \(1970\)](#) acierta al establecer que el desarrollo de la ciencia está influenciado por el carácter contextual de los factores políticos, sociológicos y psicológicos. Con ello, la noción de paradigma no queda circunscrita al ámbito académico de historia de la ciencia, sino que puede extrapolarse a otros ámbitos sociales, políticos, culturales, artísticos, educativos, religiosos, etc.

De hecho, la expresión “cambio de paradigma” es utilizada frecuentemente en las ciencias sociales para hacer alusión a un cambio estructural en los valores, actitudes o sistemas de pensamiento que operan en diferentes niveles de una determinada estructura paradigmática. Pero si se observa con mayor atención se puede percibir que las revoluciones científicas o cambios de paradigma no siempre ocurren siguiendo el esquema kuhniano de evolución científica. En la obra *El mito del marco común: en defensa de la ciencia y la racionalidad* , el filósofo [Karl Popper \(1997\)](#) hace una crítica muy acertada al señalar que Kuhn se equivoca al afirmar que defender un paradigma científico significa no poder reconocer los méritos de otro paradigma, ser incapaz de cambiar de un paradigma para otro, o la imposibilidad de adoptar dos paradigmas simultáneamente.

Para el filósofo de la ciencia [Paul Feyerabend \(1997\)](#) no existe el predominio de un paradigma o una teoría sobre otra, sino que la realidad es plural y comprende varios modelos paradigmáticos donde coexisten teorías contradictorias: conformando una realidad poli-paradigmática. Para el médico investigador y médium [Waldo Vieira \(2003 , 2008\)](#) , la realidad es inter-paradigmática si tenemos en cuenta todos los fenómenos para-psíquicos que estudian y abordan las neociencias de la “concienciología” y la “proyecciología” (bilocación, precognición, retro-cognición, telepatía, clarividencia, deja vu, experiencias cercanas a la muerte y extra-corporales). Para los filósofos [Imre Lakatos y el Alan Musgrave \(1975\)](#) , la teoría de Kuhn también adolece de un defecto fundamental, que es explicar la *sucesión* de un paradigma por otro en términos sociológicos o psicológicos (*gestalt*), en vez de relacionarla básicamente con el mérito objetivo de las explicaciones rivales.

En esa línea crítica se sitúa la posición de los epistemólogos [Jean Piaget y Rolando García \(1987\)](#) , al señalar que el paradigma kuhniano sólo tiene en consideración la sociología del conocimiento y no la epistemología. El punto fundamental de divergencia con la perspectiva kuhniana es la concepción de continuidad, tanto en la evolución histórica de la ciencia como en el desarrollo

psicológico de los sistemas cognitivos (psicogénesis). Para estos autores la discontinuidad o ruptura de un cierto tipo de pensamiento es más una ruptura ideológica y epistemológica que impulsa la emergencia de un nuevo cuadro teórico, lo que caracterizaría un *paradigma epistémico* y no un *paradigma social*, como pretende Kuhn. Dicho en otras palabras, para [Piaget y García \(1987\)](#) los factores exógenos son los que originan el paradigma social, mientras que los factores endógenos dan lugar al paradigma epistémico: “en cada momento histórico y en cada sociedad predominan un determinado cuadro epistémico, producto de un paradigma social que es el origen de un nuevo paradigma epistémico” ([Piaget y García, 1987, p. 234](#)). Según estos autores, la ideología de una sociedad condiciona el tipo de ciencia que en ella se desarrolla, ya que, a partir del momento en que un determinado cuadro epistémico logra constituirse, se hace imposible dissociar la contribución de un componente de aquello que es intrínseco al propio sistema cognitivo. El referencial epistemológico del imaginario colectivo comienza a actuar como una ideología que condiciona el desarrollo posterior de la ciencia y sólo se ve reformulado cuando entra en crisis, a través de nuevos referentes epistémicos.

También es interesante la definición conceptual que el sociólogo [Edgar Morin \(2001\)](#) realiza sobre la propuesta originaria de paradigma establecida por Kuhn, ya que su abordaje epistemológico concibe conceptos y teorías contrarias. Para [Morin \(2001\)](#) los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscriptos culturalmente en ellos, puesto que, en todo sistemas de ideas (teorías, ideologías, doctrinas, creencias, etc.), “el paradigma está oculto bajo la lógica y selecciona las operaciones lógicas que se vuelven a la vez preponderantes, pertinentes y evidentes bajo su imperio (exclusión-inclusión, disyunción-conjunción, implicación-negación)” ([Morin, 2001, p. 35](#)). De este modo, el paradigma logra instaurarse en el inconsciente para controlar el pensamiento consciente y actuar como organizador lógico del núcleo de ideas que representamos a través de teorías científicas, mitos, etc. La Teoría de la Complejidad de Morin (2000) defiende que la educación del futuro debe promover siete principios epistemológicos para pensar la complejidad paradigmática:

1. *El principio sistémico*: al unir los diversos saberes fragmentados (partes), hay una formación de un todo con características inesperadas y nuevas en relación al conocimiento que lo originó. Son variables que lanzan propiedades nuevas tanto a las partes como también al todo. Por tanto, la comprensión indisociable del conocimiento de las partes al conocimiento del todo ocasiona que el todo sea “más y menos simultáneamente” que la suma de las partes por separado.
2. *El principio hologramático* viene a evidenciar la dicotomía del principio anterior. A pesar de que el todo presenta novedades en relación a las características presentes en las partes e viceversa, una coexiste en la otra. El individuo es parte constituyente de la sociedad y es por ella constituido. Hay un dinamismo claro en ese principio: el sujeto actúa en el medio social, construye y es por él influenciado, recibiendo el resultado de sus acciones.
3. *El principio de ciclo retroactivo* coloca que la causa actúa sobre el efecto y este sobre la causa, rompiendo el principio de causalidad lineal por la inclusión de los procesos auto-reguladores. El círculo de retroacción (feedback) permite reducir el desvío estabilizando el sistema.
4. *El principio de círculo recursivo* muestra que los productos originan aquello que produce, introduciendo la noción de autoproducción y auto-organización. Es un círculo generador donde se acoplan productor, producción y producto.

5. *El principio de la auto-eco-organización* es resultado de un sistema de reproducción, por este mismo practicando y perpetuando, recreándose en el intercambio con el medio ambiente, en una relación contigua de autonomía y dependencia. Toda organización viviente se regenera permanentemente a partir de la muerte de sus células. Existe una autonomía como una dependencia en todo el sistema viviente: “Vivir de muerte, morir de vida” (Heráclito).
6. *El principio dialógico* viene a asociar ideas y nociones conflictivas y/o antagónicas. La dialógica entre el orden, el desorden y la organización a través de innumerables inter-retro-acciones es constitutiva del mundo físico, biológico y humano.
7. *El principio de la reintroducción del conocimiento en todo conocimiento* es percibido por el sujeto sobre la influencia cultural-temporal de las emergencias locales-globales y globales-locales. Opera la reestructuración del sujeto y presenta la problemática cognitiva central: todo el conocimiento es una reconstrucción del espíritu/cerebro en una cultura y tiempo determinados.

Desde esta visión moriana se puede inferir que la cosmovisión paradigmática que tenemos del mundo son interpretaciones de la realidad en que vivimos, las cuales reflejan, a su vez, el cuadro epistemológico que engloba los paradigmas sociales existentes. Es decir, el modo introspectivo en que se experimentan y se comprenden los procesos que condicionan las formas de entendimiento e interpretación del mundo están en el núcleo mismo de las creencias paradigmáticas de una determinada época histórica ([Collado, 2017b](#)). La hegemonía de un cierto tipo de lectura de la realidad está impregnada en nuestro ser por el hecho de encontrarnos circunscritos a un paradigma social concreto que actúa como referencial epistémico-cultural de nuestro mundo interior. Por eso el debate filosófico y sociológico de la educación debe tener en cuenta los diferentes niveles paradigmáticos que inter-retro-actúan en la psique social de nuestro imaginario hermenéutico, es decir, desde nuestra interpretación personal y contemporánea ([Collado, 2016e](#)).

Esta reflexión conceptual de paradigma es fundamental para comprender los procesos de control simultáneo en las relaciones lógicas y semánticas de un determinado discurso que privilegia ciertos tipos de relaciones en detrimento de otras ([Morin, 2008](#)). Es lo que ocurre con el discurso cultural actual impuesto por el occidente capitalista, al afirmar que todo crecimiento económico es bueno por sí mismo. En realidad, postular que los niveles de calidad humana se miden por el PIB de un país supone cometer un fraude intelectual de peligrosas consecuencias en la era de la crisis ecológica global. Todo lo que consumimos proviene de la regeneración biofísica de la naturaleza, que ya no da cuenta de los recursos demandados para mantener esta ilusión epistémica de crecimiento.

Dicho de otro modo, la velocidad de extracción de recursos materiales y energéticos del ser humano en la naturaleza es mucho más rápida que el tiempo necesario que la Tierra tarda en regenerarse. De acuerdo con la comunidad de científicos, el impacto humano en la Tierra ha originado un nuevo periodo geológico diferente al Holoceno: el Antropoceno. Según el artículo publicado por el geólogo Colin Waters y su equipo en la revista Science en el año 2016, la huella ecológica de nuestra actividad humana ha modificado de forma profunda múltiples procesos estratigráficos desde la segunda mitad del siglo XX, lo que ha provocado un cambio de era geológica. De ahí la importancia transcendental en debatir filosóficamente la sostenibilidad mediante un abordaje más concreto sobre los condicionamientos paradigmáticos que se producen en el campo de la sociología de la educación.

Abordaje paradigmático de la filosofía y la sociología de la educación

La identificación general de los condicionamientos paradigmáticos en los procesos de formación humana nos incita a reflexionar de forma más analítica para complementar conceptualmente varios aspectos paradigmáticos de las relaciones humanas con su entorno. También se debe reflexionar sobre los aspectos que el biólogo, filósofo y neurólogo [Francisco Varela \(1996\)](#) concibe como “micromundos”, que es donde los individuos se constituyen como tal en un sistema social donde hay una recurrencia en una interacción de cooperación, estableciéndose una autoconsciencia. A diferencia del resto de animales, el ser humano utiliza una gran cantidad de recursos energéticos y materiales para el desempeño de sus actividades en agricultura, industria, telecomunicaciones, transporte, etc. El impacto humano en la Tierra ha cambiado transcendentamente los procesos de organización coevolutiva que la naturaleza viene desarrollando desde hace billones de años, a partir de las estructuras sociales derivadas de la Revolución Industrial ([Collado, 2016b](#)). Estamos en una encrucijada de insostenibilidad planetaria que requiere cuestionar el rumbo civilizatorio al que estamos encaminados como sociedad-mundo interconectada.

Desde un punto de vista bio-cultural, la gran diferencia que nos distingue del resto de especies animales es nuestra dependencia para sobrevivir desde nuestra tierna infancia. Al nacer *absorbemos* un modelaje epistémico, cognitivo y afectivo de nuestro ambiente cultural familiar: recibimos un nombre, una nacionalidad, un idioma determinado para comunicarnos y una orientación religiosa, entre otros aspectos. Y este ambiente familiar está condicionado, a su vez, por las estructuras políticas, económicas, ideológicas, culturales, religiosas y lingüísticas de la sociedad en la que se encuentra el núcleo familiar. Es decir, desde nuestro propio nacimiento estamos inmersos en un proceso de aprendizaje paradigmático del que no podemos ser desvinculados. Dado que todo recién nacido alberga la necesidad vital de desarrollarse bajo la salvaguarda de sus progenitores (o equivalente), los individuos están condicionados por las estructuras epistémicas paradigmáticas adyacentes al contexto social, cultural, religioso, ideológico, etc. de sus cuidadores.

De ahí que este hecho natural sea elevado al “status” de derecho jurídico internacional, encontrando su máxima expresión en la Sección 3 del Artículo 16 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “La familia es el núcleo natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”. Podría decirse, pues, que la familia es la “célula universal” por la que el género humano adquiere los primeros “rasgos culturales-genéticos” (valores, hábitos, creencias...) para el desarrollo del carácter y la identidad personal en un determinado ámbito social y ambiental. Si bien todo individuo evoluciona a lo largo de su vida, estos primeros patrones de comportamiento social influyen enormemente su desarrollo endógeno (personal, nutricional, intelectual, afectivo...) y su forma de inter-retro-actuar posteriormente con el mundo.

A este respecto resulta interesante la lectura que realiza el psicoanalista y psicólogo social Erich Fromm en su obra *El miedo a la libertad* (2004), donde señala que “la familia puede ser considerada como un agente psicológico de la sociedad” ([Fromm, 2004, p. 272](#)). Haciendo una reorientación del concepto de “psicoanálisis” de Sigmund Freud, Fromm construye una verdadera psicología social que sirve para comprender las nociones de adaptación dinámica y el carácter social del ser humano en una determinada época, cultura y grupo social de la historia. Para Fromm, el problema central de la psicología es la conexión del individuo con el mundo, ya que el desarrollo de la personalidad humana debe ser comprendido como parte integrante del problema total de las relaciones del ser humano con el mundo. A través de este proceso

relacional, Fromm considera que todo individuo logra desarrollar un carácter único que lo distingue de los demás, a pesar del condicionamiento ideológico que recibe de las circunstancias socio-culturales paradigmáticas durante la construcción de su individualidad.

Las condiciones sociales ejercen influencias sobre los fenómenos ideológicos a través del carácter; éste, por su parte, no es el resultado de una adaptación pasiva a las condiciones sociales, sino de una adaptación dinámica que se realiza sobre la base de elementos biológicamente inherentes a la naturaleza humana o adquiridos como resultado de la evolución histórica ([Fromm, 2004, p. 282](#)).

Estas consideraciones sobre la naturaleza humana y la evolución histórica hacen que Fromm dirija su atención al carácter social, puesto que éste delimita el pensamiento, la acción y la vida emocional de los individuos de un orden social determinado. La adaptación dinámica y el carácter social son los elementos que le permiten realizar un psicoanálisis de la historia para entender los aspectos relacionales entre los fenómenos estructurales y los psicosociales. A través del psicoanálisis histórico del protocapitalismo, de la reforma protestante, del nazismo y de la democracia, la obra de Fromm aborda los mecanismos psicológicos que estructuran el carácter social y contribuyen a la formación de la consciencia de los individuos de una sociedad, así como el modo en que esta consciencia logra transformar los hechos que estructuran el carácter social. Se trata de un bucle inter-retro-activo donde “no solamente el hombre es producto de la historia, sino que también la historia es producto del hombre” ([Fromm, 2004, p. 34](#)).

Para Fromm, la estructura del carácter social condiciona los pensamientos, las emociones y las acciones de los individuos. Por eso se infiere que las estructuras patológicas del carácter social del capitalismo no solo vienen provocando la destrucción sistemática de la vida y la naturaleza en los últimos siglos, sino que también han instaurado un modelo epistémico paradigmático que ha condicionado tanto las relaciones sociales como nuestra propia identidad/condición humana. “El hombre no solamente vende mercancías, sino que también se vende a sí mismo y se considera una mercancía” ([Fromm, 2004, p. 127](#)). Así pues, la adaptación dinámica de los individuos a la estructura social se origina en el seno del propio carácter social, donde surgen nuevas necesidades, angustias, etc. Es importante concebir esta visión epistemológica en el campo de la sociología de la educación para poder cuestionar filosóficamente las relaciones socio-educativas de los individuos-sujetos.

En esta línea de pensamiento se sitúa la idea de acción que la filósofa política Hannah Arendt ha analizado en profundidad en su obra *The Human Condition* publicada en 1958. Arendt observa:

La esfera de los asuntos humanos, estrictamente hablando, está formada por la trama de las relaciones humanas que existe donde quiera que los hombres viven juntos. La revelación del “quien” mediante el discurso, y el establecimiento de un nuevo comienzo a través de la acción, cae siempre dentro de la ya existente trama donde pueden sentirse sus inmediatas consecuencias. Juntos inician un nuevo proceso que al final emerge como la única historia de la vida del recién llegado, que sólo afecta a las historias vitales de quienes entran en contacto con él. Debido a esta ya existente trama de relaciones humanas, con sus innumerables y conflictivas voluntades e intenciones, la acción siempre realiza su propósito ([Arendt, 1998, p. 207](#)).

A través de la noción de *acción*, Arendt establece que el nacimiento de un individuo significa la posibilidad de generar un nuevo comienzo, donde el individuo debe configurar su mundo en relación con el mundo de las demás personas. De este modo, la natalidad funda simultáneamente la renovación y la contingencia radical para el cambio de paradigmas. En su obra muestra una distinción de la vida activa de la condición humana en tres actividades

fundamentales: *labor, trabajo y acción*. En cuanto a labor, [Arendt \(1998\)](#) la entiende como la actividad humana que corresponde al proceso biológico del cuerpo humano. El *trabajo* es la actividad que corresponde a la artificialidad de la existencia humana en relación a los ambientes naturales. Y la acción es la única actividad que se desarrolla directamente entre las personas sin una mediación de las cosas o la materia.

El punto crucial del pensamiento de Arendt es que la acción expone nuestro carácter único y distinto, ya que los individuos no somos repeticiones interminables que se reproducen de un mismo modelo (como sucede en la producción industrial). “Mediante la acción y el discurso, los hombres [y las mujeres] muestran quiénes son, revelan activamente su única personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano” ([Arendt, 1998, p. 203](#)). Es por medio de la acción que conseguimos revelar nuestras identidades personales como únicas y plurales. Esa es la razón por la que [Arendt \(1998, p. 200\)](#) enfatiza que “la pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de igualdad y distinción”. Así, el concepto de acción propuesto por Arendt revela un reconocimiento de la complejidad para volvernos presencia por medio de la *alteridad*, que constituye un aspecto fundamental de la pluralidad humana en su comunidad. Se puede inferir que al actuar y hablar juntos, se produce la pluralidad humana como condición de todas las formas de organización política, social y cultural.

Esta complejidad de actuar y hablar juntos también se encuentra desarrollada en el concepto de “acción comunicativa” creado por el filósofo y sociólogo Jürgen Habermas en su obra *Teoría de la acción comunicativa* de 1981. Para desarrollar su teoría crítica de la sociedad capitalista avanzada, [Habermas \(1997\)](#) hace uso de la filosofía del lenguaje para establecer lo que él denomina sinónimos universales del habla, que son los supuestos de inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad. A través de estos supuestos, el lenguaje se convierte en el vehículo de comunicación que nos brinda la posibilidad de consensuar normas de comportamiento para caminar hacia el progreso histórico. Para Habermas la acción comunicativa queda establecida en aquellos contextos sociales cuyo objetivo es la comprensión mutua entre los miembros de una comunidad. Por eso el debate de filosofía y sociología de la educación debe ampliar su “rango de acción” e ir más allá de la educación formal para *alfabetizar emocional y ecológicamente* a los otros miembros de la comunidad social (adultos, medios de comunicación, policy makers, etc.) a través de una acción comunicativa colaborativa que proporcione una visión integral de los problemas socioecológicos contemporáneos ([Collado, 2016e](#)).

En este contexto social y epistémico, donde los individuos nos volvemos presencia en mutua comprensión con los otros miembros, resulta interesante la noción de “espacio ético” que [Emmanuel Lévinas \(1991\)](#) introduce en su obra *Ética e infinito*. Influenciado por la fenomenología trascendental de Husserl y el pensamiento hermenéutico y existencialista de Heidegger, su libro es una investigación sistemática que aborda la relación del “yo” con el “otro”, tanto en su dimensión de temporalidad como en la dimensión de transcendencia con los otros. Se trata de una obra caracterizada por la relación ética infinita de responsabilidad por el otro, donde [Lévinas \(1991\)](#) sostiene que esta responsabilidad hacia el otro tiene sus raíces dentro de nuestra propia construcción subjetiva:

El Yo es el punto que soporta la gravedad del mundo, lo que en el ser deshace la obra de ser, imperturbable y sin exención. Ser aculado contra sí, él es el no-ser del ser. No la nada, puesto que ese *deshacer* es ambiguo o “mixto” o más allá del ser.

No es porque entre los seres exista un ser pensante estructurado como Yo, persiguiendo unos fines, por lo que el ser adquiere una significación y se convierte en mundo; es porque en la

proximidad del ser se inscribe la huella de una ausencia –o del Infinito– por lo que hay abandono, gravedad, responsabilidad, obsesión y Yo. El no-intercambiable por excelencia –el yo– es, en un mundo sin juego, lo que, en un sacrificio permanente, substituye a los otros y trasciende el mundo. Pero es la fuente del hablar, pues es la esencia de la comunicación ([Lévinas, 1991, p. 94](#)).

De modo similar a Arendt, Lévinas razona que esta construcción subjetiva del “yo” es la suma de todos los encuentros que tenga en el espacio intersubjetivo común a los otros miembros de su comunidad. De ahí que la dimensión social del *espacio ético* por el cual el sujeto desarrolla la identidad individual esté condicionada por el *espacio intersubjetivo* , en la medida en que se encuentra con el *espacio del otro* . Es decir, el sujeto se vuelve presencia a través de un bucle de retro-alimentaciones con otros sujetos, donde actúa como condicionante y condicionado en el mismo *espacio ético* . De este modo, Lévinas considera que se transmite nuestra existencia por la palabra, y por ello, el conocimiento representa una estrategia de apropiación y de dominación en las relaciones humanas. Eso significa que la educación conlleva una “violencia trascendental” en la soberanía del estudiante, como afirma el filósofo “destructor” [Jacques Derrida \(1978\)](#) , ya que, como agentes educadores, se infiere en la vida de los estudiantes de forma profunda, transformadora e incluso perturbadora.

Por este motivo, el estudio de la sociología de la educación debe promocionar un aprendizaje de la condición ontológica del género humano en todos sus niveles constitutivos, teniendo en cuenta su interdependencia existencial con todas las otras entidades de la naturaleza y del universo. “Yo” soy quien soy por la relación con todos los “otros”. Si los otros contaminan el medio ambiente, yo también sufro las consecuencias. Si los otros mueren de hambre, pobreza e inanición, yo muero con ellos, porque “la responsabilidad es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que, ‘humanamente’, no puedo rechazar. Esa carga es una suprema dignidad del único. Yo no intercambiable, soy yo en la sola medida en que soy responsable” ([Lévinas, 1991, pp. 95-96](#)). La identidad inalienable del sujeto nos responsabiliza éticamente hasta el infinito con las problemáticas paradigmáticas actuales. Según apunta el filósofo ruso Fyodor Dostoievski (*apud* [Lévinas, 1991, p. 96](#)): “Todos somos responsables de todo y de todos ante todos, y yo más que todos los otros”. Con este razonamiento, los problemas de insostenibilidad planetaria requieren una “consciencia cosmoderna” compartida por toda la ciudadanía mundial en su unidad como individuo-sociedad-especie ([Collado, 2016c](#)). La consciencia cosmoderna constituye una ecología de saberes transdisciplinarios con el objetivo de integrar los conocimientos científicos y no científicos (artes, espiritualidad, cosmovisiones ancestrales y otros).

En esta línea de pensamiento se encuentra el educador brasileño Paulo Freire, comprometido con la vida, la existencia y la liberación de la consciencia humana. El Método de Concientización de Paulo Freire plantea una pedagogía crítica a través de una educación problematizadora con los procesos de dominación paradigmáticos de una sociedad, para promover una *acción cultural dialógica* que derive en una “revolución cultural”. Por medio de la alfabetización, el método freireano promueve “las situaciones límite” para estimular una comprensión crítica de la realidad social, política, educativa y económica. Para [Freire \(1971, 1997\)](#) , las sociedades contemporáneas actuales están gobernadas por intereses económicos (de multinacionales, clases políticas plutocráticas, naciones dominantes, grupos de poder, etc.) que llevan a cabo diversos mecanismos de dominación en las consciencias de los individuos a través de distintas dinámicas estructurales culturales.

La propuesta pedagógica de [Freire \(1971\)](#) se sustenta en dos partes: 1) la toma de consciencia de la realidad que el individuo vive, como ser oprimido sujeto a las estructuras paradigmáticas que los opresores imponen; y 2) la iniciativa de los individuos para luchar y liberarse de ese estatus

contextual que les oprime. En este sentido, el crítico brasileño señala que “la educación como práctica de libertad, al contrario de aquella que es la práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres” ([Freire, 1971, p. 78](#)). De este modo reflexivo, Freire cree que la escuela es un instrumento de dominación controlado por las clases que detentan el poder: “la concepción bancaria de la educación pretende transformar la mente de los individuos para que se adapten mejor a las situaciones reales y así poder dominarlos con mayor facilidad” ([Freire, 1971, p. 6](#)). La opresión se lleva a cabo en los procesos “domesticadores” de enseñanza-aprendizaje de las escuelas, donde el conocimiento es fragmentado por especialidades disciplinarias y “depositado” de forma unidireccional en los estudiantes. En cambio, su propuesta pedagogía crítica hace un especial énfasis en el diálogo entre los docentes y el alumnado, puesto que *las palabras articuladoras y la pedagogía de la pregunta* generan un nuevo tipo de conocimiento necesario para la toma de consciencia y la liberación de los oprimidos. Es decir, para alcanzar la consciencia de la propia situación de oprimido se debe reflexionar dialógicamente sobre las vivencias cotidianas y adquirir elementos teóricos y culturales en un proceso de educación permanente que conducirá a actuar sobre dicha realidad.

Dicho con otras palabras, en el método freireano la alfabetización está intrínseca al acto de concientización de los individuos, ya que *lectura de la palabra* implica la *lectura del mundo* . Por tanto, la acción de concientizar está estrechamente relacionada con la liberación a través de la *praxis* humana, “que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” ([Freire, 1971, p. 75](#)). Es en este sentido de praxis y acción educativa que Freire considera que toda persona sin concientizar será una persona culturalmente invadida que se plegará ante el invasor y quedará alienada a una subcultura marginal que le condicionará de forma transcendental. El pensador brasileño sostiene que la invención de la posibilidad de liberación radica en la capacidad de percepción del ser humano como un ser cultural inconcluso, condicionado e histórico: “la cultura marca la aparición del hombre en el largo proceso de la evolución cósmica. La esencia humana cobra existencia auto-descubriéndose como historia” ([Freire, 1971, p. 22](#)). Esta consciencia histórica es la que posibilita al género humano escribir su propia historia a través de la acción política de transformación paradigmática del mundo.

Por este motivo, se puede reflexionar que la praxis de la sociología de la educación debe constituirse como una herramienta que problematice con las experiencias vivenciales de los propios estudiantes, cuestionando si ellas son sustentables y ayudan a alcanzar los horizontes propuesto por la filosofía del buen vivir. La interacción dialógica entre sujetos es una de las claves freireanas para transgredir las relaciones de poder paradigmáticas. Por eso los educadores deben crear un clima de confianza entre los sujetos para provocar un diálogo profundo que promueva el desarrollo de una consciencia crítica capaz de transformar la cultura planetaria actual de consumo y producción desenfrenada. Esto implica reformular paradigmáticamente la relación *colonial* que los humanos ejercemos sobre la naturaleza, pero también sobre nosotros mismos, ya que el pensamiento de Freire alberga la estrategia de que las clases marginales desafíen a las clases poderosas para lograr un *mundo cosmopolita* orientado hacia la justicia social y la igualdad.

Esta reformulación paradigmática de las relaciones entre individuos a la estructura social también es abordada desde un punto de vista cosmopolita por la filósofa especialista en derecho y ética [Martha Nussbaum \(1999\)](#) , en su ensayo *Patriotismo y cosmopolitismo* . El cosmopolitismo es una corriente filosófica que tiene su raíz en la tradición estoica y se caracteriza por reemplazar el papel central de la polis en el pensamiento político antiguo por el *cosmos* , donde la humanidad

vive en paz y armonía. De modo similar al concepto de *derecho cosmopolita* del filósofo alemán Immanuel Kant, Nussbaum (1999) considera que los sistemas políticos y educativos favorecen a la reproducción del carácter nacional de cada país, haciendo una débil aproximación a la perspectiva cosmopolita que se reduce a la enseñanza de un compromiso común entre naciones para el cumplimiento de unos derechos humanos básicos. De ahí que la propia autora se haga los siguientes cuestionamientos:

Pero ¿es suficiente? ¿Basta con que nuestros estudiantes aprendan que, por encima de todo, son ciudadanos de los Estados Unidos, aunque deben respetar los derechos humanos básicos de los ciudadanos de la India, Bolivia, Nigeria y Noruega? ¿O deberían, como es mi opinión, además de prestar una atención especial a la historia y a la situación actual de su propia nación, aprender bastante más de lo que suelen sobre el resto del mundo en el que viven, sobre la India, Bolivia, Nigeria y Noruega, así como sus respectivas historias, problemas y éxitos comparativos? ¿Deben aprender únicamente que los ciudadanos indios poseen unos derechos humanos básicos iguales, o deberían también saber algo acerca de los problemas del hambre y la contaminación en la India, así como de las implicaciones de estos problemas en el hambre y la ecología globales? Y lo más importante de todo, ¿se les debería enseñar que, por encima de todo, son ciudadanos de los Estados Unidos, o más bien debería enseñárseles que, más allá de eso, son ciudadanos de un mundo de seres humanos y que, aunque ellos se encuentren situados en los Estados Unidos, tienen que compartir este mundo con los ciudadanos de otros países? ([Nussbaum, 1999, pp. 16-17](#)).

Nussbaum reconoce que su planteamiento ante todas estas cuestiones está motivado por la experiencia que adquirió trabajando en temas de calidad de vida en el ámbito internacional en un instituto para el desarrollo económico vinculado a las Naciones Unidas. Argumenta cuatro razones para hacer que la ciudadanía mundial abrace un compromiso que abarque a toda la comunidad de seres humanos: 1) *La educación cosmopolita nos permite aprender más acerca de nosotros mismos*, puesto que “si nos contemplamos a nosotros mismos con la mirada del otro, veremos lo que en nuestras prácticas hay de local y no esencial, así como lo que es más amplia y profundamente compartido” ([Nussbaum, 1999, p. 22](#)). 2) *Avanzamos resolviendo problemas que requieren la cooperación internacional*, por lo que se hace necesario una planificación intergubernamental, un conocimiento global y el reconocimiento de un futuro compartido, ya que los problemas ecológicos no entienden de fronteras nacionales. 3) *Reconocemos obligaciones morales con el resto del mundo que son reales y que de otro modo pasarían desapercibidas*, “si de veras creemos que todos los seres humanos son creados iguales y que poseen determinados derechos inalienables, tenemos la obligación moral de pensar qué es lo que esta idea nos exige que hagamos con y para el resto del mundo” ([Nussbaum, 1999, p. 24](#)). 4) *Elaboramos argumentos sólidos y coherentes basados en las distinciones que estamos dispuestos a defender*, “la propia cuestión del respeto multicultural en el seno de una nación se ve debilitada al no lograr que la educación contemple, como uno de sus elementos centrales, un respeto mundial más amplio” ([Nussbaum, 1999, p. 26](#)) fuera de las fronteras nacionales.

En contraste con esta perspectiva cosmopolita, el filósofo en ciencias políticas [Andrew Dobson \(2003, p. 33\)](#) razona que “mientras la globalización y el feminismo proporcionan el contexto para una ciudadanía post-cosmopolita, hay un fenómeno que da lugar a su articulación más precisa: las políticas medioambientales”. En este sentido, Dobson aduce que para comprender mejor la naturaleza de los debates contemporáneos de ciudadanía en general, y de la “ciudadanía ecológica” en particular, debemos pensar en términos de cuatro contrastes: derechos y obligaciones; concepciones territoriales y no territoriales de ciudadanía; los espacios públicos y

privados como posibles sitios de actividad ciudadana; y la virtud (y no virtud) que compete a las ideas de ciudadanía.

Según Dobson, el espacio de la ciudadanía ecológica “no es algo dado por los límites de los estados-nación o de organizaciones supranacionales como la Unión Europea, o incluso por un territorio imaginario de la cosmópolis. Es más bien producido por la relación metabólica y material de las personas individuales con su entorno” ([Dobson, 2003, p. 106](#)). En su ideario, la fuerte huella ecológica que tiene la actividad cotidiana de los seres humanos en el periodo de globalización actual ha hecho que la concepción de ciudadanía ecológica haya transgredido a la concepción de ciudadanía nacional tradicional de los Estados-Nación. Su enfoque post-cosmopolita de ciudadanía ecológica está estrechamente vinculado con los derechos de la naturaleza y con los derechos de las futuras generaciones, sin olvidar que “la producción material y la reproducción de la vida cotidiana [se desarrolla] en un mundo globalizado desigual y asimétrico” ([Dobson, 2003, p. 30](#)), donde las personas de países ricos consumen muchos más recursos naturales que las de países pobres.

Frente a este panorama de desigualdad mundial, el sociólogo especialista en investigaciones de la sociedad de la información, comunicación y globalización, Manuel Castells señala que desde “un enfoque global, se ha producido, en las últimas tres décadas, el aumento de la desigualdad y la polarización en la distribución de la riqueza” ([Castells, 2001, p. 351](#)). Parece que el factor histórico decisivo para esta aceleración de desigualdades sociales ha sido el proceso de reestructuración capitalista emprendido desde la década de 1980, donde el nuevo sistema tecno-económico dio lugar al paradigma de la tecnología de la información actual: el “capitalismo informacional”. Si bien es cierto que desde la emergencia de internet los países menos desarrollados se han integrado productivamente en las redes de la economía global, todavía hay miles de millones de personas desconectadas a esas redes que incorporadas plenamente a ellas.

De acuerdo con [Castells y Cardoso \(2005, p. 19\)](#) , “la segmentación global de la sociedad red, precisamente por su dinamismo y productividad, está posicionando una parte significativa del ser humano bajo condiciones de irrelevancia estructural”. Esto parece indicar que la economía global y la sociedad red trabajan más eficazmente sin cientos de millones de nuestros co-habitantes de este planeta. Esta circunstancia revela la patología social del sistema capitalista. La corrección para este proceso masivo de exclusión social requiere un abordaje enfocado en los paradigmas epistemológicos, sociales, políticos, económicos y educativos para comprender la complejidad de las dinámicas contradictorias de los mercados globales y las identidades locales. Esta es una gran llave epistemológica para no caer en el reduccionismo ni en la homogenización cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que no existen fórmulas mágicas que sean universalmente extrapolables de un contexto a otro. Toda experiencia sociológica debe crearse y recrearse constantemente en función de las problemáticas específicas de cada contexto educativo.

Ante estas dinámicas contradictorias que producen grandes asimetrías mundiales, el sociólogo Zygmunt Bauman sugiere en su obra *Globalización: las consecuencias humanas que estamos en la denominada modernidad líquida*. “Hay una tremenda ventaja que disfruta la nueva élite global al enfrentar los guardianes del orden: las ordenes son locales, al paso que la élite y las leyes del mercado libre que la obedece son translocales” explica [Bauman \(1999, pp. 133-134\)](#) , añadiendo que “si los guardianes de una orden local se vuelven demasiado entrometidos e infames, siempre hay la posibilidad de apelar a las leyes globales para cambiar los conceptos locales de orden y las reglas del locales del juego” ([Bauman, 1999, pp. 133-134](#)). Esta posibilidad de cambiar las reglas del juego

local que tienen los grupos translocales jerarquiza de forma paradigmática la libertad de movimientos, la promoción social y el progreso de los países en vías de desarrollo.

Cada vez más, la globalidad implantada por las élites translocales hace de la localidad una dimensión espacial con menos oportunidades, puesto que “los mercados financieros globales imponen sus leyes y preceptos al planeta. La globalización no es más que la extensión totalitaria de su lógica a todos los aspectos de la vida” ([Bauman, 1999, p. 73](#)). Bajo esta lógica también se arrastran los procesos educativos de escolarización formal hacia los intereses económicos de las élites mundiales. Los procesos sociológicos de la educación se subordinan a la lógica capitalista del mercado económico globalizador. Por eso, es urgente tener en cuenta diferentes enfoques y perspectivas psicológicas, filosóficas, sociológicas, pedagógicas, epistémicas, económicas, políticas y ambientales que denuncian el dominio paradigmático de los mercados económicos globalizadores de nuestra civilización planetaria. ¿Pero cuál es el papel de la educación para transformar nuestra realidad cotidiana? A continuación se hacen algunas conclusiones al respecto.

CONCLUSIONES FINALES: LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN PARADIGMÁTICA

Como se viene reflexionando a lo largo del artículo, la educación tiene un papel fundamental para alcanzar un desarrollo sostenible en nuestro planeta Tierra. La educación es concebida como una semilla que se debe cultivar para nuestro florecimiento presente y futuro. Se trata de una herramienta de transformación epistémica y socioecológica que la [UNESCO \(2002, p. 7\)](#) reconoce desde su propia constitución en 1945, donde se declara “que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua”. Desde entonces, los numerosos eventos, congresos, fóruns y conferencias que la UNESCO viene realizando junto a sus socios han servido para ampliar, desarrollar y concretar la esfera educativa desde diferentes abordajes antropocéntricos y ecocéntricos.

Pero conseguir un desarrollo sostenible perdurable implica una visión integral que incluya al ser humano dentro de procesos coevolutivos de la Gran Historia, que integran y unifican la historia del universo, de la Tierra, la vida y el ser humano ([Collado, 2016b](#)). “La sostenibilidad no es sólo un problema entre nosotros los seres humanos” explica la educadora ambiental [María Novo \(2009, p. 368\)](#) , “es también un problema gravísimo de nuestras relaciones con la biosfera, de la forma en que nos apropiamos de los recursos, explotamos la naturaleza, gestionamos los bienes comunes, consideramos los límites de los ecosistemas...”. El horizonte de la sostenibilidad planetaria sólo será posible si logramos reorientar nuestros modelos de vida dentro de los límites biofísicos de la naturaleza, sin comprometer su regeneración ecosistémica ni el desarrollo digno de nuestras próximas generaciones.

Es urgente transformar los modelos y los comportamientos depredadores que la especie humana ejerce sobre nuestro planeta, así como los procesos desiguales de distribución de la riqueza que tan sólo benefician a una minoría de la ciudadanía mundial. Por eso la identificación de las problemáticas paradigmáticas que condicionan los procesos de formación humana nos permiten desarrollar una visión transdisciplinar en el campo de la sociología de la educación ([Collado, 2016d](#)). Desde su aparición en la Tierra hace unos 200 000 años atrás, el ser humano moderno ha tenido que aprender a cooperar para sobrevivir física, mental, espiritual y emocionalmente, por lo que ha tenido que aprender durante su camino evolutivo a compartir

alimentos, cuidar de sus predecesores, transmitir conocimientos, convivir sexualmente, etc. Estas interacciones sociales primitivas se vieron favorecidas por la aparición del lenguaje, que dio lugar a un espacio conversacional de conductas consensuadas para la aceptación mutua. Durante la mayor parte de la historia evolutiva del ser humano, ha predominado la educación no formal e informal en todos los pueblos de la Tierra.

En la actualidad, multitud de pueblos indígenas originarios todavía continúan formando a las personas a través de una “mirada bioalfabetizadora” que perdura desde hace miles de años. Lejos de educarles para ser trabajadores sumisos de un sistema económico globalizador que tiende hacia la homogenización de la diversidad cultural y que acaba con gran parte de la biodiversidad, la formación humana que se desarrolla entre los pueblos indígenas y aborígenes originarios está enfocada en fortalecer los vínculos y las relaciones entre el ser humano y la naturaleza. Por eso la [Declaración sobre los Derechos de los pueblos indígenas de las Naciones Unidas \(2007, p. 2\)](#) reconoce “que el respeto de los conocimientos, las culturas y las prácticas tradicionales indígenas contribuye al desarrollo sostenible y equitativo y a la ordenación adecuada del medio ambiente”. En su conjunto, todas las cosmovisiones de los pueblos originarios son un buen ejemplo de desarrollo sostenible y resiliente, tanto por sus excelentes prácticas socioecológicas como por su largo recorrido histórico practicándolas. Si bien no se puede caer en su idealización romántica de esta comunidad humana, su rica multirreferencialidad epistémica está en plena armonía con los límites y márgenes coevolutivos que los ecosistemas naturales establecen de forma auto-organizativa.

En 2009, fruto de esta armonía con la naturaleza, la Asamblea General de la ONU proclamó el 22 de abril como el “Día Internacional de la Madre Tierra”. Desde entonces, la Secretaría General de la ONU viene publicando anualmente una resolución sobre *Armonía con la Naturaleza* para reconocer la Tierra y sus ecosistemas como nuestro hogar común, con el fin de que los Estados Miembros logren alcanzar un justo equilibrio entre las necesidades económicas, sociales y medioambientales en las generaciones presentes y futuras. Por este motivo, debemos enfrentar la encrucijada paradigmática del cambio climático desde una “ecología de saberes” ([Santos, 2010](#)) que desarrolle y potencialice todas las dimensiones humanas mediante una organización transdisciplinar del conocimiento que combine la razón científica con otros aspectos epistémicos, espirituales, religiosos, afectivos, emocionales, políticos, retóricos, poéticos, artísticos y filosóficos ([Collado, 2016c](#)). Sin duda, el diálogo con la sabiduría indígena y aborígen nos permitirá desarrollar horizontes epistemológicos más resilientes.

Cuando se adopta esta perspectiva multirreferencial y transdisciplinar, la educación se convierte en una herramienta epistémica que busca el desarrollo individual de las personas dentro de una vasta red de relaciones con los demás seres humanos, pero también con la naturaleza y el cosmos. Por eso los modelos teóricos que reducen el desarrollo sostenible a tres dimensiones (económicas, sociales y ecológicas) son insuficientes para abordar la complejidad intrínseca de la red interdependiente de sistemas que se interconectan en los distintos niveles de realidad ontológica. Este es el punto de partida epistémico para crear una visión sociológica de la educación que sea holística y transdimensional, con la intención de reforzar los lazos con los procesos de sostenibilidad planetaria.

Reflexionar filosóficamente sobre la sociología de la educación conlleva repensar las estructuras paradigmáticas de los individuos en sus contextos específicos. Al reflexionar sobre el origen histórico de nuestros sistemas educacionales, la educación se concibe como una arma de doble filo: puede ser tanto una forma de agravar los problemas socioecológicos como un instrumento de cambio que nos ayuda a los solucionarlos. “Es preciso aceptar que, entre las muchas

posiciones posibles, el aparato educativo puede alinearse, y de hecho lo hace en ocasiones, a favor de la reproducción de un mundo injusto, de las consignas de quienes manejan la economía, de las posiciones de privilegio”, explica [María Novo \(2009, p. 353\)](#), “así entendida, la educación es una importante parte del problema, está en las raíces de la insostenibilidad, y no podemos esperar de ella otra cosa que la reproducción social del discurso de los poderosos”. Desde un punto de vista histórico, el discurso ideológico creado por los grupos de poder durante la Modernidad ha utilizado los saberes educativos para establecer una serie de conductas, normas y actuaciones que han servido para estructurar jerárquicamente a las sociedades modernas de Occidente.

Los individuos han ido aprendiendo e interiorizado el orden y la jerarquía impuesta por las clases dominantes a través de los procesos educativos formalizados del sistema público. En este sentido, el filósofo y teórico social [Michel Foucault \(2007, p. 44\)](#) también defiende que “todo sistema de educación es una manera política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que ellos traen consigo”. Por tanto, *poder* y *saber* son dos esferas complejas indisociables de un mismo proceso sociológico y educativo donde se establece el discurso, la ideología, los contenidos, las formas de relacionamiento entre los docentes y los educandos, el libro de texto, etc. Por eso la repercusión del sistema de educación formal no pueda ser considerada neutra, puesto que todos estos elementos de *poder* y *saber* albergan la capacidad de colonizar epistémicamente a los individuos con el fin de sostener los propósitos del fundamentalismo económico y sus valores de mercado competitivo. Pero también tienen la potencialidad de desarrollar un pensamiento complejo que relacione el todo con las partes sistémicas, con el fin de crear alternativas orientadas a una cooperación transnacional sostenible que transforme el paradigma actual, caracterizado por una enorme huella ecológica causada por la globalización económica neoliberal ([Wackernagel y Rees, 1996](#)).

En la actualidad existe un amplio consenso entre la comunidad de filósofos, sociólogos, educadores y pedagogos en considerar obsoleto el sistema de educación formal que se institucionaliza en casi todos los países. El modelo educativo preponderante de la actualidad fue diseñado, concebido y estructurado para una época histórica totalmente diferente a la nuestra. En el mundo occidental, la transición que se produjo del Antiguo Régimen al Estado Liberal posibilitó que el naciente capitalismo comercial impulsado por la incipiente burguesía lograra transformar la estructura socioeconómica del feudalismo. El Renacimiento europeo fue un movimiento donde un gran número de pensadores sustituyeron el teocentrismo medieval, instaurado en el imaginario colectivo por la influencia sociopolítica de la Iglesia, para buscar el florecimiento humano a partir de las artes, la filosofía, la política y las ciencias. Pocos años después, la cultura intelectual de la Ilustración y las circunstancias económicas de la Revolución Industrial favorecieron el surgimiento de la escuela pública. Hasta antes de la primera mitad del siglo XIX no había sistemas educativos públicos y sólo podían estudiar aquellas personas que tenían dinero para ir a los centros jesuitas.

La educación pública pagada con los impuestos recogidos del pueblo, que se estableció de forma obligatoria y gratuita para todas las clases sociales, fue una idea revolucionaria que provocó la oposición de las élites más conservadoras por la amenaza a derrocar la jerarquización de la estructura social de la época. Pero a medida que los modelos occidentales de educación pública se fueron expandiendo a otros países del mundo durante los siglos XIX y XX, se produjo lo que [Spivak \(2006\)](#), [Said \(1994\)](#) y [Carnoy \(1977\)](#) llaman de “imperialismo cultural”. Este proceso permitió que la influencia geopolítica de las metrópolis europeas se ampliara a los países colonizados para moldear sus instituciones sociales mediante la imposición de su cultura, valores y estructuras dominantes. Algunas autoridades africanas importantes, como el Primer Ministro de Ghana Kofi

Abrefa Busia (1960, 1964) o el Ministro de Educación de Nigeria Aliu Babs Fafunwa (1967, 1975) han abordado estas dificultades de colonización cultural de forma muy brillante.

Fue en este periodo histórico que la educación se influenció enormemente por la concepción predominante que se tenía sobre el papel del conocimiento y la inteligencia, creándose un perfil académico que se enraizó fuertemente en la estructura genética de la educación pública. Según explica el educador Ken Robinson en su obra *Out of Our Minds: Learning to be Creative*, esta creencia de la cultura escolar divide en dos grandes grupos a todos los estudiantes: los que son académicamente válidos y los que no. Por eso [Robinson \(2011\)](#) defiende la idea de que las escuelas matan la creatividad, puesto que muchas mentes brillantes no se adaptan al patrón estandarizado de los procesos sociológicos de las escuelas y fracasan estrepitosamente en sus respectivas evaluaciones, abandonando los estudios.

En su conjunto, el discurso entre la filosofía y sociología de la educación considera que los sistemas de educación formal institucionalizada están obsoletos porque no se han renovando de forma paralela a los cambios sociales ([Young, 2000](#)). Todavía continúan anclados en las estructuras históricas del pasado y deben reformarse. La educación formal continúa formando a técnicos-profesionales en base al perfil que el mercado de trabajo demanda. Por eso el sistema educativo no se enfoca en desarrollar el talento humano de forma más amplia y eficaz. La escuela opera, de esta manera, como una agencia de control social meritocrática que impone una pedagogía donde se requiere una socialización en la cultura dominante como condición previa para el éxito educativo. En esta línea se enmarcan las ideas del sociólogo de la educación [Michael Young \(1971\)](#), al considerar que la escuela es una “caja negra” que distribuye títulos para reproducir el estatus social originario de los estudiantes.

En definitiva, el presente ensayo filosófico persigue discernir sobre los diferentes modelos paradigmáticos que inter-retro-actúan a escala multinivel en los procesos sociológicos de la formación humana. Si bien no existen fórmulas mágicas ni universales para transformar nuestra realidad cotidiana, es importante cuestionar de forma abierta y multirreferencial las conductas viciadas e insostenibles que se perpetúan en los procesos sociales y educativos. Por esta razón, la educación se convierte en una pieza fundamental para cambiar de rumbo civilizatorio histórico y caminar hacia la sostenibilidad. Hay que comprender que somos una especie única que coevoluciona en un ecosistema compartido con más de diez millones de especies que debemos aprender a respetar, conservar y regenerar para no extinguir su rica biodiversidad. Es urgente transformar las relaciones de dominio paradigmático que el ser humano viene ejerciendo sobre la naturaleza para aprender a coevolucionar como un sub-sistema dentro de los límites biofísicos de nuestra Tierra-Patria ([Morin y Kern, 2005](#)). Se anima todos los lectores y lectoras a debatir sobre las reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación que se presentan en este trabajo. ¿Están preparados? ¿Cómo se puede llevar a cabo un cambio social mediante los procesos de formación humana? ¿Qué aspectos innovadores son necesarios a escala multinivel para un cambio de paradigma civilizatorio? ¿Cómo pueden las dimensiones filosóficas y sociológicas de la educación enseñarnos a coevolucionar en armonía con la naturaleza?

REFERENCIAS

- ARENDDT, Hannah. 1998 *La condición humana*. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]
- BAUMAN, Zygmunt. 1999. *Globalização. As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar Ed. [[Links](#)]
- BOURDIEU, Pierre, & PASSERON, Jean Claude. 2009. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Siglo XXI. [[Links](#)]
- BUSIA, Kofi Abrefa. 1960. *The Sociology and Culture of Africa*. Leiden: Universitaire Pers. [[Links](#)]
- BUSIA, Kofi Abrefa. 1964. *Purposeful Education for Africa*. The Hague: Mouton and Company. [[Links](#)]
- CARNOY, Martin. 1977. *La educación como imperialismo cultural*. Madrid: Siglo XXI. [[Links](#)]
- CASTELLS, Manuel. 2001. The Rise of the Fourth World. In: Held, D. and McGrew, A., *The Global Transformations Readers: an introduction to the Globalization debate*. Cambridge: Polity. [[Links](#)]
- CASTELLS, Manuel, & CARDOSO, Gustavo (Eds.) 2005. *The Network Society: From Knowledge to Policy*. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations. [[Links](#)]
- COLLADO RUANO, Javier. 2016. Epistemología del sur: una visión descolonial a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Sankofa. Revista da História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, 27, 137-158. [[Links](#)]
- COLLADO RUANO, Javier. 2016. La bioética como ciencia transdisciplinar de la complejidad: una introducción coevolutiva desde la Gran Historia. *Revista Colombiana de Bioética*, 11 (1), 54-67. [[Links](#)]
- COLLADO RUANO, Javier. 2016. Una perspectiva transdisciplinar y biomimética a la educación para la ciudadanía mundial. *Educere*, 65, 113-129, enero-abril. [[Links](#)]
- COLLADO RUANO, Javier. 2016. *Paradigmas epistemológicos en filosofía, ciencia y educación. Ensayos cosmodernos*. Madrid: Editorial Académica Española. [[Links](#)]
- COLLADO RUANO, Javier. 2016. Educación emocional: retos para alcanzar un desarrollo sostenible. *CIEG*, 26, 27-46. [[Links](#)]
- COLLADO RUANO, Javier. 2017. Educación y desarrollo sostenible: la creatividad de la naturaleza para innovar en la formación humana. *Educación y Educadores*, 20 (2), 229-248. [[Links](#)]
- COLLADO RUANO, Javier. 2017. Interculturalidad y descolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos. *Revista NuestrAmérica*, 5 (9), 38-57. [[Links](#)]
- DERRIDA, Jacques. 1978. Violence and Metaphysics: An Essay on the Thought of Emmanuel Levinas. In: Derrida, J., *Writing and difference* (pp. 79-153). Chicago: University of Chicago Press. [[Links](#)]
- DOBSON, Andrew. 2003. *Citizenship and the Environment*. Oxford: Oxford University Press. [[Links](#)]
- DURKHEIM, Emile. 1999. *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Altaya. [[Links](#)]

- DUSSEL, Enrique. 2005. *Transmodernidad e Interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. México City: UAM. [[Links](#)]
- FAFUNWA, Aliu Babs. 1967. *New perspectives in African education*. Lagos: MacMillan. [[Links](#)]
- FAFUNWA, Aliu Babs. 1975. *History of education in Nigeria*. London: Allen & Unwin. [[Links](#)]
- FEYERABEND, Paul. 1997. *Tratado contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos. [[Links](#)]
- FOUCAULT, Michel. 2007. *A ordem do discurso*. São Paulo: Ed. Loyola. [[Links](#)]
- FREIRE, Paulo. 1971. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Ed. San Santiago. [[Links](#)]
- FREIRE, Paulo. 1997. *La educación como práctica de la libertad*. México DF.: Siglo XXI Editores. [[Links](#)]
- FROMM, Erich. 2004. *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós. [[Links](#)]
- HABERMAS, Jürgen. 1997. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra. [[Links](#)]
- KUHN, Thomas. 1970. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago. [[Links](#)]
- LAKATOS, Imre, & MUSGRAVE, Alan. 1975. *La crítica y el desarrollo del conocimiento: actas del Coloquio Internacional de Filosofía de la Ciencia celebrado en Londres en 1965*. Barcelona: Grijalbo. [[Links](#)]
- LÉVINAS, Emmanuel. 1991. *Ética e infinito*. Madrid: Visor. [[Links](#)]
- MORIN, Edgar. 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]
- MORIN, Edgar. 2008. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget. [[Links](#)]
- MORIN, Edgar, & KERN, Anne-Brigitte. 2005. *Tierra-Patria*. Barcelona: Kairós. [[Links](#)]
- NACIONES UNIDAS. 2007. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Nueva York: Naciones Unidas. [[Links](#)]
- NOVO VILLAVERDE, María. 2009. *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Ed. Universitas. [[Links](#)]
- NUSSBAUM, Martha. 1999. Patriotismo y cosmopolitismo. In: Nussbaum, M. (Ed.), *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"* (pp. 13-29). Barcelona: Paidós. [[Links](#)]
- OLIVA FIGUEROA, Iván. 2007. Conocimiento y complejidad. Aportes para una paradigmología de lo educativo. *Estudios pedagógicos*, XXXIII (1), 109-128. [[Links](#)]
- OSSENDRIJVER, Mathieu. 2016. Ancient Babylonian astronomers calculated Jupiter's position from the are under a time-velocity graph. *Science*, 351 (6272), 482-484. [[Links](#)]
- ROBINSON, Ken. 2011. *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Mankato: Capstone. [[Links](#)]

PIAGET, Jean, & GARCÍA, Rolando. 1987. *Psicogênese e história das ciencias*. Lisboa: Dom Quixote. [[Links](#)]

POPPER, Karl. 1997. *El mito del marco común: en defensa de la ciencia y la racionalidad*. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]

SAID, Edward. 1994. *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books. [[Links](#)]

SANTOS, Boaventura de Sousa. 2010. Para além do pensamento abyssal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, Boaventura de Sousa, y Meneses, Maria Paula (Org.), *Epistemologias do Sul* (pp. 31-83). São Paulo: Cortez. [[Links](#)]

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. 2006. In *Other Worlds. Essays in cultural politics*. New York: Routledge. [[Links](#)]

UNESCO. 2002. Manual de la Conferencia General. Edición de 2002 que contiene los textos y modificaciones aprobados por la Conferencia General en su 31ª reunión. Paris: UNESCO. [[Links](#)]

VARELA, Francisco. 1996. *Ética y acción*. Santiago de Chile: Domen Ediciones. [[Links](#)]

VIEIRA, Waldo. 2003. *O que é a Conscienciologia*. Foz de Iguazu: Ed. IIPC. [[Links](#)]

VIEIRA, Waldo. 2008. *Projeciologia: Panorama das experiências da consciência fora do Corpo Humano*. 10ª Edição. Foz de Iguazu: Editares. [[Links](#)]

WACKERNAGEL, Mathis, & REES, William. 1996. *Our Ecological Footprint. Reducing Human Impact on the Earth*. Gabriola Island: New Society Publishers. [[Links](#)]

WATERS, Colin, et al. 2016. The Anthropocene is functionally and stratigraphically distinct from the Holocene. *Science*, 351 (6269). [[Links](#)]

YOUNG, Michael. 2000. *O Currículo do Futuro. Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. São Paulo: Papirus. [[Links](#)]

YOUNG, Michael. 1971. *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan. [[Links](#)]

Recibido: 16 de Octubre de 2016; Aprobado: 30 de Enero de 2017

¹ Doctor en Filosofía. Historiador, educador, filósofo y periodista. Profesor en Filosofía de la Educación, Educación para la Ciudadanía Mundial y Relaciones Internacionales. Es doctor en Filosofía por la USAL (España) y doctor en Difusión del Conocimiento por la UFBA (Brasil). Fundador de Global Education Magazine y la ONG Educar para Vivir.

Fuente: COLLADO RUANO, Javier. Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático. Sophia [online]. 2017, n.23 [citado 2018-05-10], pp.55-82.

Disponível em: <http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86262017000200055&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1390-8626.

<http://dx.doi.org/10.17163/soph.n23.2017.01>.